

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
(КАК ИНОСТРАННОГО, КАК ВТОРОГО):
ИСТОРИЯ,
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Под общей редакцией
Т.М. Бальхиной

Москва
Российский университет дружбы народов
2017

УДК 372.881.161.1(035.3)
ББК 81.2Рус-96
М54

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы филологического факультета Российского университета дружбы народов *А.Г. Коваленко*;
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного факультета русского языка и межкультурной коммуникации для иностранных граждан Московского педагогического государственного университета *Е.А. Хамраева*

Под общей редакцией
Т.М. Балыхиной

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат образования России, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Т.М. Балыхина*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова *М.С. Нетёсина*;
отличник Народного просвещения, заместитель декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.В. Хилькевич*;
кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.А. Юрманова*;
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *К.Р. Цколия*;
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Ю.М. Калинина*

М54 Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общ. ред. Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН, 2017. – 592 с. : ил.

В монографию включены материалы Международных педагогических чтений «Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития», посвящённых 50-летию факультета повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН (1967–2017). Тематика юбилейных Педагогических чтений связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ. Первый раздел представляет Школы ФПК. В других пяти разделах обобщён опыт преподавания русского языка как иностранного и как второго в России и за рубежом. Авторы рассматривают общие и частные вопросы методики обучения инофонов.

Чтения проходили в январе-июне 2017 года и традиционно собрали участников из разных городов России и зарубежных стран.

Издание адресовано широкому кругу специалистов.

ISBN 978-5-209-08141-8

Коллектив авторов, 2017
Российский университет
дружбы народов, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие		6
РАЗДЕЛ 1. ФПКП РКИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ – ЗАВТРА		
Балыхина Т.М. Хилькевич С.В. Калинина Ю.М. Кролевецкая И.В. Нетёсина М.С. Федоренков А.Д. Юрманова С.А.	Глава 1. Научно-методические школы фпк	8
Черкашина Т.Т.	Глава 2. Прецедентность как объединяющий признак научного признания	28
Редакционная коллегия	Глава 3. Школа Гарцова	33
Балыхина Т.М. Балыхин М.Г.	Глава 4. Звучащая речь преподавателя русского языка как иностранного в контексте стандартизации образования	47
Нетёсина М.С.	Глава 5. Научные подходы к оценке звучащей речи мигрантов: традиционное и новое	59
Калинина Ю.М. Цколия К.Р.	Глава 6. Особенности использования инновационных технологий в обучении русскому языку детей-билингвов	80
Гарцова Д.А.	Глава 7. Этноориентированная методика в организации процесса обучения иностранных учащихся на довузовском этапе	91
Юрманова С.А.	Глава 8. К проблеме формирования мотивации учения	100
Хилькевич С.В. Степанова К.А.	Глава 9. Дистанционное обучение в системе повышения квалификации работников образования: гипертекст, мультимедиа, интерактив	114
Кролевецкая И.В.	Глава 10. Современные возможности создания электронных обучающих курсов	126
РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ		
Басова А.И. Скворцова Н.Н. Хальпукова Е.Л.	Глава 1. Специальность «русский язык как иностранный» в системе дополнительного образования Республики Беларусь	143
Полякова Т.М. Сокольская Л.П.	Глава 2. Русский язык в школах Украины: вчера, сегодня, завтра...	155
Супатаева Э.А.	Глава 3. Из истории становления и развития методики русского языка в Киргизии	172
Юсупова З.Ф.	Глава 4. Казанская лингвометодическая школа и проблемы преподавания русского языка как второго	189

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ, МОДЕЛИ, ПОДХОДЫ, ПРИНЦИПЫ, СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ

Абросимова О.Л. Воронова Л.В.	Глава 1. Комплексный подход к преподаванию русского языка как иностранного	202
Архипова Е.В.	Глава 2. Лингводидактический принцип моделирования в обучении русскому языку в полиэтнической среде	216
Бурдина А.С.	Глава 3. Функциональный анализ текста как один из методов интерпретации лирического произведения	227
Ерахтина Т.А.	Глава 4. Метод «дополнительности» в информационном обеспечении образовательного процесса личности	232
Месарич Ю.Н. Макарова И.Д.	Глава 5. Дидактическая модель целевой программы дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов на примере люблянской школы дополнительного образования «весёлые ребята» (Словения)	240
Румянцева Н.М. Рубцова Д.Н.	Глава 6. К вопросу о создании национально ориентированных учебников	253
Шабарова Г.К.	Глава 7. Проблемное обучение русскому языку студентов национальных групп	262
Шустикова Т.В.	Глава 8. Лингвокоммуникативный потенциал вводного фонетико-грамматического курса (русский язык как иностранный)	269

РАЗДЕЛ 4. ЛИНГВООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Ильин Д.Н.	Глава 1. История слова как источник лингвокультурологической информации	289
Костюшина Ю.И. Шишканова Ж.С.	Глава 2. Об использовании аутентичного аудиовизуального дидактического материала на занятиях по русскому языку как иностранному в разноуровневой группе (на примере х/ф «Морфий»)	302
Лопухина Р.В.	Глава 3. Лингвокультурологический аспект в изучении и преподавании русского языка как иностранного	315
Матевосян Л.Б.	Глава 4. Стереотипные высказывания – составляющая коммуникативной модели	328
Михеева Т.Б. Шаповалова Е.Ю.	Глава 5. Мир фразеологии русского языка и его возможности при обучении РКИ	345
Сенаторова О.А.	Глава 6. Учебное пособие по лингвокраеведению: концепция и содержание	358

РАЗДЕЛ 5. КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

Адскова Т.П. Адскова Н.П.	Глава 1. Некоторые аспекты формирования навыков функционального чтения в практике преподавания русского языка в техническом вузе	372
Макарова И.И.	Глава 2. Формы лексической работы на занятиях по РКИ в медицинском вузе: концепты «долг», «милосердие», «благотворительность»	388
Матвеева Т.Ф. Нетёсина М.С.	Глава 3. О формировании у иностранных учащихся-медиков навыков и умений аудирования в профессиональной сфере и их проверке в рамках II сертификационного уровня (профессиональный модуль «медицина. биология»)	401
Решетникова В.В.	Глава 4. Методические основы формирования терминологической компетентности иностранных студентов в высшем техническом учебном заведении железнодорожного профиля	418
Черкашина Т.Т.	Глава 5. Учебный текст как "упаковка" смысла: специфика поиска и языкового оформления	432
Шонтукова И.В.	Глава 6. Обучение правописанию суффиксов имен прилагательных через работу со словообразовательными моделями	442

РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Никитина Е.А.	Глава 1. Взаимосвязь обучения русскому языку и адаптации иностранных учащихся в вузах Российской Федерации	468
Пугачев И.А. Будильцева М.Б. Варламова И.Ю.	Глава 2. Учет этнокультурной специфики иностранных учащихся как путь интенсификации процесса обучения русскому языку	488
Самосенкова Т.В.	Глава 3. Профессиональная деятельность преподавателя русского языка как иностранного	510
Унгарбаева Г.И. Әбдіғазі С.Х.	Глава 4. Пути формирования креативной поликультурной личности студента на занятиях русского языка (из опыта работы)	538
Фомина Н.А.	Глава 5. Учет и речевая диагностика индивидуальных психологических особенностей личности студентов в процессе их обучения русскому языку как иностранному	557
Юшкова Н.А.	Глава 6. Подготовка к государственной итоговой аттестации по русскому языку в аспекте социокультурной и культурно-речевой адаптации детей мигрантов	572
Сведения об авторах		585

Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго):
история, современное состояние, перспективы развития

ПРЕДИСЛОВИЕ

В монографию вошли материалы ежегодных Международных педагогических чтений, в этом году посвящённых 50-летию Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН.

Славные страницы работы факультета за 50 лет – это первые кафедры РКИ и русский язык для космонавтов, это первые учебники, ставшие классикой РКИ, и первые преподаватели – «золотой фонд методистов», это первые зарубежные слушатели и первые выездные семинары в другие страны.

Треть всей 50-летней истории ФПКП – это история факультета Т.М. Балыхиной. За эти годы факультет развивался в разных направлениях.

Созданный для повышения квалификации преподавателей вузов, ФПК обучает также педагогов системы школьного и дошкольного образования. Например, прошлогодние проекты «Проблемы преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом» в Венгрии и Израиле, и повышение квалификации преподавателей в условиях внедрения ФГОС ОО в Калуге, и участие сотрудников факультета в только что прошедшей конференции в Испании (г. Аликанте), с представлением своих разработок школьной тематики.

Названный факультетом подготовки преподавателей РКИ, ФПК отвечает на изменения в общественной жизни страны и социальный заказ, начав внедрять профессиональные программы русского языка как родного, как неродного/второго. Это и только что с успехом проведённая международная Олимпиада «Знатоки русского языка», и проект «Факел русского языка на Великом шёлковом пути», и разрабатываемое факультетом новое научное направление «Мигрантская методика».

Разноплановость и динамичность были и остаются визитными карточками балыхинского ФПК. Её факультет всегда смотрел в послезавтрашний день. Требования времени – динамичность, мобильность, эффективность, конкурентоспособность, инновационность, качество, – и факультет сегодня работает именно по этому принципу.

В юбилейном году уже издано три монографии, опубликован десяток статей, завершён грант правительства Москвы, выполняется научный грант Министерства образования, идёт 3-ий этап работы по гранту РГНФ/РФФИ. Четыре сотрудника разместили статьи в изданиях, входящих в ядро РИНЦ. Научные исследования ведут четыре аспиранта, три докторанта, 12 членов коллектива имеют индекс Хирша, по проблематике проектов и грантов созданы 4 специализированных сайта.

Проведено 25 курсов повышения квалификации, обучено 552 педагога, «на отлично» выполнен ряд проектов Министерства образования и Россотрудничества, Департамента образования г. Москвы.

Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго):
история, современное состояние, перспективы развития

Не случайна тематика юбилейных Педагогических чтений. Она связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ.

Первый раздел представляет Школы ФПК. В других пяти разделах обобщён опыт преподавания русского языка как иностранного и как второго в России и за рубежом. Авторы рассматривают общие и частные вопросы методики обучения инофонов.

Чтения проходили в январе-июне 2017 года и традиционно собрали участников из разных городов России (Москва, Чита, Ростов-на-Дону, Белгород, Екатеринбург, Тула, Рязань, Санкт-Петербург, Казань, Владивосток, Владимир, Нальчик, Симферополь) и других стран – Беларуси, Кыргызстана, Украины, Казахстана, Словении, Испании, Армении.

Одной из зарождающихся традиций ФПКП РКИ являются ежегодные Международные педагогические чтения, которые, надеемся, как и другие проекты факультета будут иметь успешное продолжение.

Редакционная коллегия

РАЗДЕЛ 1. ФПКП РКИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ – ЗАВТРА

ГЛАВА 1. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ ФПК

Бальхина Татьяна Михайловна

декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Хилькевич Светлана Владимировна

зам. декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Калинина Юлия Михайловна

старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Кролевецкая Ирина Владимировна

зав. лабораторией разработки инновационных проектов факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Нетёсина Марина Сергеевна

доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова,
сотрудник ЛТСО факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: netesinat@mail.ru

Федоренков Андрей Дмитриевич

зав. лабораторией разработки современных учебно-методических материалов факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Юрманова Светлана Александровна

старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Со времени образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного и до настоящего времени основным научно-методическим направлением работы является методика обучения РКИ. Среди различных учебных пособий, созданных на факультете – инновационный национально-ориентированный учебно-методический комплекс серии «Дружба народов» (для англоговорящих, для афганцев, для испаноговорящих, для китайцев, для корейцев). Результаты исследований отражены в монографиях «От методики к этнометодике: Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления» (2010 г.), «Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде» (2013 г.), «Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного» (2002 г.) и др. Постоянным спросом пользуются курсы повышения квалификации «Методика преподавания русского языка (как иностранного, как неродного): разнообразие теорий и практик» (<http://rusist24.ru/index.php/obuchenie/kursi.html>). Эту программу коллектив факультета представляет на выездных семинарах во многих странах мира (Монголия, Туркменистан, Вьетнам, Молдова, США, Индия, Люксембург, Эстония, Италия и др.) в рамках задачи продвижения и укрепления позиций русского языка в мире, сохранения его в семьях соотечественников, живущих за рубежом.

Ежегодно проходят Международные педагогические чтения. Заочный этап Чтений в 2016 году включал вебинар «Интерактивные методы преподавания русского и иностранного языков» (11 февраля 2016 г); вебинар «Мультимедийные технологии в науке и лингвообразовании» (15-19 июля 2016 г); Web-конференцию «Русский язык – гарант межнационального общения» (11-15 октября 2016 г). Издана коллективная монография «Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков», в которой приняли участие авторы из разных стран.

Проблематика одной из научно-методических школ факультета связана с изучением современной русской речи, поисками путей гармонизации общения (грант РГНФ «Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи» 2011-2013гг.) и отражена в многочисленных публикациях. В первую очередь, в монографиях 2012 года «Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи» и 2013 года «Язык русского города: гармонизация, толерантность, проблемы».

Вопросы тестологии, теории и практики тестирования (кафедра педагогических измерений (тестологии), Международный центр тестирования ФПКП РКИ РУДН) решаются с опорой на инновационные тенденции в мировом и российском образовании (публикации Т.М. Балыхиной, Е.Ю. Куликовой, Д.А. Гарцовой, Н.Г. Кисамеденовой, М.С. Нетёсиной). Рассматриваются характерные особенности креативного образования и «нового типа» учащегося. Выделены научные подходы к

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра инновациям в тестировании и шире – в образовании, к оцениванию и формированию креативности мышления. Предложен термин «креативное тестирование», который, с одной стороны, стоит в одном ряду с такими понятиями, как креативное образование, креативная деятельность, креативное общество. Анализируются содержание, форма тестовых заданий в системе креативного образования, креативного тестирования. Рассматриваются актуальные направления лингводидактического тестирования. Изданы «Основы теории и практики тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)» (2006 год), «Что такое русский тест» (2006 год), «Словарь терминов и понятий тестологии» (2000 год), ставшие научно-методическими бестселлерами и неоднократно переизданные.

Таковыми же бестселлерами неизменно являются программы повышения квалификации «Методика (теория и технология) лингводидактического тестирования в рамках Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран (Элементарный, Базовый, I сертификационный уровни). Тестирование по русскому языку лиц, претендующих на получение гражданства РФ. Комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, история России и основам законодательства РФ для иностранных работников (модуль "Русский язык")»; «Методика (теория и технология) лингводидактического тестирования в рамках Российской государственной системы тестирования (Элементарный, Базовый, I сертификационный уровни); «Методика (теория и технология) лингводидактического тестирования по высшим (II, III, IV) сертификационным уровням» (<http://rusist24.ru/index.php/obuchenie/kursi.html>).

Необходимость инноваций в обучении русскому языку (креативистика, эвристика, дискуссионная методика, антропоцентризм, мобильная лингводидактика, мигрантская методика и др.) диктует разработку теории и методологии исследовательской лингводидактики, сопряжённой с названными понятиями.

О новом научном направлении – исследовательской лингводидактике по русскому языку – позволяет говорить разработка новых стратегий и технологий обучения.

Научное направление потребовало разработки: а) методологического базиса, включающего инновационные научные подходы и методы; б) методических систем, новых стратегий, приемов обучения русскому языку, соответствующих современным образовательным и социальным запросам; в) инновационных средств обучения, включающих мультимедийный (электронный) формат.

Достижение цели обеспечивают следующие задачи, решаемые с опорой на инновационные подходы – креативный (способствует развитию интеллектуальной, эмоциональной и речевой деятельности учащихся, влияет на положительное эмоциональное состояние учебного коллектива и

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра развивает инициативу и самостоятельность), эвристический (поиск принципиальных закономерностей построения новых для обучаемого действий в специально созданных новых учебных ситуациях), проектный (планирование и выполнение постепенно усложняющихся практических решений), поисковый (поиск новых прикладных, практических сведений и нового теоретического знания, новых познавательных ориентиров), сценарный (обучение реальным речевым ситуациям, вариантам речевого поведения с возможностью освоения нескольких способов решения однотипных задач) и др.:

- исследование существующих и разработку инновационных научных подходов;

- разработку инновационных стратегий, тактик и приёмов обучения: Ассоциативный ряд как новаторский прием в обучении (*по Л.С. Выготскому, ассоциации – этап развития мышления, предшествующий становлению научных понятий*), ИНСЕРТ (*способствует развитию аналитическому мышления, соответствует стадиям вызова, осмысления, рефлексии*), Мозговая атака как новаторский прием в обучении (*учащиеся вносят свой вклад в разработку идеи, расширяют, активизируют общее информационное поле*) и др.; инновационных форм занятий: симпозиум (*разновидность дискуссии*), бизнес-класс (*интеллектуальное интерактивное пространство развития будущих специалистов*), виртуальная экскурсия (*актуален поисковый метод*) и т.д.

- создание таких инновационных средств обучения, как: электронное издание учебного назначения, электронные дидактические демонстрационные материалы;

- разработку электронной исследовательской лингводидактической среды (веб-занятия, видеоконференция, виртуальная школа, интернет-курсы и др.).

Исследовательская методика как инновационный метод получения знаний способствует стимулированию исследовательского характера познания.

Исследование связано с прогнозированием и может служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности учащегося.

Проблемы методологии и методики нового научного направления – исследовательской лингводидактики – изучаются в контексте социального заказа государства и общества (грант РГНФ «Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации» 2015-2017гг.). В публикациях по проекту (Т.М. Балыхина, С.В. Хилькевич, С.А. Юрманова, М.С. Нетёсина, А.А. Аббасова, И.В. Кролевецкая, А.Д. Федоренков, А. Ордоньез, А.Н. Медведев) рассматривается широкий круг вопросов. Анализируется соотносённость исследовательской лингводидактики с креативным образованием, роль критического мышления. Определяется связь нового научного направления с соположенными

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра дисциплинами. Выделены инновационные научные подходы, актуальные для разработки стратегий, приёмов, средств исследовательской лингводидактики в области обучения русскому языку как родному, как неродному, как иностранному. Рассматриваются вопросы, связанные с возникновением и развитием методов обучения русскому языку как родному и как иностранному, в частности исследовательской лингводидактики.

Перспективами дальнейшей работы в этом направлении являются: рассмотреть существующие исследовательские методы обучения применительно к различным дисциплинам; разработать классификацию исследовательских методов применительно к обучению РКИ/РКН; проанализировать учебно-исследовательскую работу иностранных студентов при подготовке к ТРКИ-1; определить особенности учебно-исследовательской работы при изучении языка специальности (ТРКИ-2 профильный); разработать содержание курса повышения квалификации для иностранных учителей-русистов по теме «Исследование русской национальной языковой картины мира».

При этом мы исходим из следующих положений:

1) современный учебный процесс требует использования активных методов обучения, способствующих повышению познавательного интереса обучаемых;

2) исследовательские методы могут служить основой создания эффективной лингводидактической системы РКИ/РКН;

3) различные исследовательские методы адекватны различным целям, уровням, направлениям и аспектам обучения РКИ/РКН, на основании чего могут быть классифицированы;

4) разработанная классификация дает возможность описать как общие принципы обучения РКИ/РКН на базе исследовательской методики.

Научно-исследовательский проект «Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации» имеет теоретическую, практическую и инновационную направленность. Результаты научных исследований в рамках проекта призваны обеспечить современный высокий уровень обучения русскому языку инновационной методологией исследовательской лингводидактики, методическим аппаратом, инновационными средствами обучения, включая мультимедийный (электронный) формат. Созданные в рамках работ по проекту специализированные сайты призваны внести весомый вклад в развитие, оптимизацию виртуальной образовательной среды в России и в мире.

На факультете идёт поиск оптимальных методик обучения мигрантов, детей мигрантов (диссертационные исследования Е.Ю. Куликовой, М.С. Нетёсиной). Мигранты из стран СНГ являются особым типом учащихся с точки зрения лингводидактики. Характеристики, включаемые в социолингвистический портрет (социокультурная, социо- и психолингвистическая, а также языковая компетенция) мигранта в большой

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра

степени зависят от выделяемых нами (вслед за В.А. Ионцевым, В.И. Мукомелем и др.) параметров миграции: наличия и уровня образования, профессии, цели приезда, срока пребывания в России, опыта обучения и пр. Можно разделить учащихся на группы в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и особенностей этого знания. Неодинаковы и традиционные системы, методы, методики обучения в странах, откуда приехали мигранты. Уровень владения русским языком, а также опыт изучения языков у этих групп учащихся очень разный. У многих уже сформированы ошибочные речевые навыки. Большинство не имеет навыков изучения иностранного языка и знаний о системе своего родного языка.

Именно поэтому при обучении мигрантов целесообразно использовать методы, развивающие аналитическое, критическое и эвристическое мышление. Так, например, задачи, реализуемые с помощью исследовательских методов обучения, включают: подготовку к творческому труду; формирование и развитие способности быстрой адаптации; приложения приобретённых умений и знаний в условиях изменяющихся требований к профессиональной деятельности

В научно-методических работах сотрудников факультета, опубликованных в России и за рубежом (например, *Entwicklung und Diagnostik der Kompetenzen bilingualer Kinder im Vorschulalter. Reihe: Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. Herausgegeben von S. Afonin und E. Plaksina. Развитие и диагностика компетенций билингвальных детей-дошкольников. Серия: Новое в изучении и преподавании русского языка и литературы. Elena Plaksina Verlag. Wissenschaftlicher Verlag. Schöneiche bei Berlin. 2014*) названы группы мигрантов в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и особенностей этого знания. Выделены задачи исследовательской лингводидактики применительно к указанному контингенту учащихся. Описана методика исследовательской работы мигрантов в курсе обучения фонетике, интерактивная составляющая курса «Музыкальная фонетика» для мигрантов. Вопросами обучения билингвов занимается коллектив кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования ФПКП РКИ. Анализируются пути и способы развития этнокультурной осведомлённости билингвов-дошкольников (соотечественников, проживающих за рубежом, детей мигрантов), названы задачи обучения таких детей русскому языку, указаны научные подходы к обучению билингвов (публикации Т.М. Балыхиной, М.С. Нетёсиной, Е.Ю. Куликовой, К.Р. Цолия, К.А. Степановой). Описана методика работы по развитию этнокультурной осведомлённости двуязычных детей.

Открыты новые программы обучения для школьных учителей полиэтнических классов «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности» (<http://www.dpomos.ru/curs/894402/#card>) и «Особенности использования

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней (полной) общеобразовательной школы с полиэтническим составом» (<http://rusist24.ru/index.php>).

Существует проблема выбора методик обучения детей мигрантов: русский язык как родной, как иностранный, как второй. Подходы и методы преподавания русского языка как второго в полиэтническом классе позволяют учитывать:

- разновидности билингвизма и их учёт в обучении детей мигрантов русскому языку и межкультурному взаимодействию;
- родной язык учащихся;
- симметрию и асимметрию компетенций при пользовании русским языком детьми мигрантов;
- условия социокультурной адаптации детей мигрантов средствами языка в урочной деятельности (педагогическое взаимодействие, качество речи педагога и пр.);
- роль педагогического взаимодействия на уроке русского языка как условие социокультурной адаптации детей мигрантов;
- условия обучения (включение детей мигрантов в русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно).

Разрабатываются и описываются: методы и принципы обучения русскому языку как второму и частные приёмы обучения; стратегии и тактики обучения детей мигрантов русскому языку как второму; приёмы народной педагогики в условиях полиэтнического класса.

Рассматриваются традиции и инновации в обучении мигрантов: кластер, работа в малых группах, ИНСЕРТ, игровые методики, исследовательская лингводидактика и др., – с точки зрения педагогического взаимодействия.

Раздел «Русский язык как средство социализации и гармонизации жизненного пространства детей мигрантов» предполагает изучение коммуникативных задач и программ речевого поведения в социально-бытовом, официальном, социально-культурном, межличностном общении детей мигрантов, общих коммуникативных умений, интенционального содержания речи.

Анализируются: социокультурная компетенция и её содержание (правила и нормы социального поведения, страноведческие сведения о России, социальные условности и ритуалы); социолингвистическая компетенция (обращение, представление, приветствие и т.д.); этнолингвистическая компетенция, приёмы и средства формирования этнокультурной осведомлённости детей мигрантов в условиях полиэтнического класса.

Психологические основы личностного включения в российский социум подразумевают:

- методику преподавания и «методику усвоения»;
- учёт «модальности восприятия»;

- важность знания страны предыдущего пребывания ребёнка и системы воспитания и обучения;
- социолингвистический портрет/профиль ученика (социокультурная, социо- и психолингвистическая, также языковая компетенция) как зависящий от ряда параметров:
- создание «ситуации успеха» в условиях полиэтничного класса.

В обучении видам речевой деятельности учитывается симметрия и асимметрия компетенций при пользовании детьми мигрантов русским языком как вторым.

Хорошее знание русского языка как объективная предпосылка успешной социокультурной адаптации детей мигрантов, достигается прогнозированием трудностей усвоения русского языка и общеобразовательных дисциплин учащимися, для которых русский язык является вторым/неродным; особой работой со словарём; использованием объяснительной модели выбора русского глагольного вида; приёмами «скрытого» ознакомления с законами конструирования русских предложений (предметный, глагольный, ситуативный); работой с цифрами и числами.

В рамках раздела «Педагогическое взаимодействие» исследуются коммуникативный портрет педагога, требования к речевой культуре в сфере образования, влияние речи на педагога на мышление и общение учащихся, образовательный потенциал речи педагога.

Особое место в мигрантской методике занимает лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин как фактор формирования образовательной среды.

Социокультурная адаптация и социализация становятся результатом использования комплекса подходов в обучении русскому языку. При этом социализирующая образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса.

Деятельность факультета по повышению квалификации школьных учителей – русистов охватывает и сферу обучения русскому языку как родному. Анализ ситуации с преподаванием русского языка в билингвальных регионах Российской Федерации доказал целесообразность использования подходов и принципов методики РКИ при обучении детей-билингвов русскому языку как одному из родных (область научных интересов С.В. Хилькевич). Были разработаны и реализованы программы повышения квалификации, включающие практико-ориентированные формы методической поддержки, для учителей ряда билингвальных регионов РФ. Результаты работы по направлению «Особенности изучения русского языка как родного в билингвальных регионах» отражены в публикациях сотрудников факультета.

Ещё одно направление научно-методической работы факультета – разработка дискуссионной методики (диссертация А.А. Аббасовой, защита

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра прошла в 2016 году). Изучены вопросы выбора методов стимулирования и мотивации к обучению, среди которых центральное место занимает метод дискуссий. Рассмотрена специфика использования данного метода на занятиях по русскому языку как неродному, его основные функции (обучающая, развивающая, воспитывающая). Проанализированы основные правила проведения дискуссии на занятиях по русскому языку, основные и дополнительные функции-роли преподавателя, участников, секретаря. Обобщены преимущества дискуссии на русском языке по сравнению с дискуссией на родном языке. В США издан написанный Т.М. Балыхиной в соавторстве с российскими и американскими коллегами учебник «Mastering Russian through Global Debate» (Washington, Georgetown University press, 2014 г.).

Значимым направлением научно-методической работы ФПКП является мобильная лингводидактика (тема диссертационного исследования А.Д. Федоренкова).

Становление теории мобильной лингводидактики связано со стремительным прогрессом в развитии компьютерных технических средств и уже закрепившимся в науке понятиями: обучение с помощью компьютера, компьютерная лингводидактика, электронная лингводидактика (кафедра компьютерной лингводидактики ФПКП).

Русская мобильная лингводидактика имеет междисциплинарную сущность и реализуется во взаимосвязи с такими областями знаний, как информатика, педагогика, лингвистика, психология, педагогические технологии, методика, педагогический дизайн, разработки в области искусственного интеллекта, технологий дополненной реальности, дизайн, теория и практика компьютерного обучения и др.

Концептуальными основами разработки русскоязычной мобильной лингводидактики служат положения педагогики, которые являются исходными для решения важнейших вопросов построения системы обучения иностранному языку: определение целей обучения, содержания и процесса обучения, методов и организационных форм обучения. Ведущим компонентом системы обучения, оказывающим влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения, является цель обучения.

Роль преподавателя в мобильной лингводидактике сводится к управлению (менеджменту) образовательного процесса. Единицей процесса обучения является занятие (теоретическое – изучение новой учебной информации и/или практическое – выполнение упражнений, заданий, тестов и т.д.).

Мобильная лингводидактика применяет в обучении русскому языку как иностранному ряд методов: методы преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, практическая деятельность, коррекция, оценка) и методы учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль).

Для мобильной лингводидактики обучения РКИ определяющими являются общедидактические принципы обучения (наглядность, сознательность, посильность):

- принцип системности и последовательности (от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому);

- специальные методические принципы (коммуникативность и функциональность, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности);

- принцип концентрической организации материала (расширение материала на основе изученного и овладении новым);

- принцип учета родного языка (учет опыта учащихся в родном языке);

- принцип минимизации (ограничение содержания и объема учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения);

- принцип комплексности и дифференцированности (параллельное усвоение фонетики, лексики, грамматики и развития устной речи, чтения, письма с начала обучения).

В работах сотрудников факультета по данной проблематике представлена характеристика ведущих средств мобильного обучения, а также описана их классификация. Раскрывается понятие мобильного учебника. Выделены ведущие формы мобильного обучения – изучение теоретического материала, коммуникация, контроль, практические задания. Особое внимание уделяется технологиям, способствующим внедрению мобильного обучения.

Очевидно, что для использования новых возможностей мобильной лингводидактики в информационно-образовательной среде необходима организационная, исследовательская и методическая работа по внедрению современных стратегий, форм и методов мобильного обучения в учебный процесс.

Результаты исследований по данной проблематике позволили разработать цикл лекций в рамках научно-методической школы Гарцова: «Обзор интернет-ресурсов для подготовки к ЕГЭ по русскому языку»; «Компьютерные технологии как новая форма обучения русскому языку»; «Педагогический процесс в сети Интернет. Проведение обучающих вебинаров»; «Педагогический дизайн»; «Обзор онлайн ресурсов на русском языке о русской культуре, искусстве, русском языке, российской науке и российском образовании».

На факультете повышения квалификации преподавателей РКИ ведется исследование инновационных методов и приемов, способствующих повышению эффективности образовательного процесса, причем разрабатываются как уже известные педагогической науке методики, так и современные приемы, активно использующиеся в иных сферах деятельности – дизайне, маркетинге, экономике. Данные инновационные приемы

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра адаптируются и используются при разработке занятий по русскому языку как родному, как неродному, как иностранному. Разработана программа повышения квалификации преподавателей русского языка «Интерактивные методы обучения и мультимедийные технологии в практике преподавания русского языка и литературы». Остановимся подробнее на некоторых инновационных методах, изучением которых занимаются сотрудники ФПКП РКИ.

Одним из широко известных инновационных приемов является организация занятия в виде творческой (или педагогической) мастерской. Педагогическая мастерская понимается нами (вслед за И.А. Мухиной) как форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому *знанию* и новому *опыту* путем самостоятельного или коллективного открытия. В мастерской построения знаний творческая деятельность может быть представлена так: *творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт* и т.д.

Проанализировав и обобщив опыт отечественных и зарубежных ученых-методистов, которые описывали данную методику, сотрудники ФПКП РКИ составили максимально полное описание этапов ведения творческой мастерской, а также разработали ряд практических занятий по РКИ и РКН для школьников и студентов с сохранением главных принципов создания и применения педагогических мастерских (диссертационное исследование Ю.М. Калининой).

Следующий инновационный метод, находящийся в поле изучения ФПКП РКИ, – метод кейс-стади (case-study), методика ситуативного обучения.

Появившийся в 20-х гг. XX века в Гарвардской бизнес-школе метод кейс-стади в настоящее время активно используется не только за рубежом, но и в России, однако применяется при изучении экономических специальностей, менеджмента, социологии, политологии. По мнению сотрудников ФПКП РКИ РУДН, данная методика при условии минимальной адаптации может быть эффективно использована при обучении студентов гуманитарным дисциплинам, в частности, русскому языку как иностранному. К данному моменту уже разработан и успешно апробирован ряд занятий, построенных на основе кейс-стади – для студентов-иностранцев, обучающихся по специальности «Филология», «Журналистика». Использование данного метода в его аутентичном варианте при обучении студентов младших курсов или школьников представляется менее возможным, поскольку, напомним, суть методики заключается в приобщении будущих специалистов к решению конкретных практических задач. Однако с определенной степенью адаптации метод кейс-стади может быть реализован и в школьной аудитории.

К числу универсальных инновационных приемов, которые можно использовать в преподавании любого предмета в аудитории любого возраста, относится скрайбинг – новейшая техника презентации (от английского «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки); речь выступающего иллюстрируется «на лету» рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги); получается как бы эффект «параллельного следования», когда мы и слышим, и видим примерно одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда. Примечательно, что рисунки-пояснения могут делаться вручную в процессе обучения нового материала или создаваться заранее с помощью специальных компьютерных программ (программа VideoScribe, сервис PowToon).

Данная методика представляется весьма перспективной при создании электронных учебных пособий, а также для использования на традиционных занятиях при обучении РКИ или РКН. Пояснительные рисунки помогают на начальных этапах быстрее и правильнее осваивать новый лексический и грамматический материал. Кроме того, студенты подготовительных отделений или школьники, готовясь выступить с докладом, могут использовать созданные рисунки как своего рода опорный план, следовательно, чувствовать себя увереннее.

Интерактивными и инновационными признаками презентации материала характеризуются кибертексты, созданием которых также занимаются на ФПКП РКИ. Напомним, что кибертекст, по А.В. Тряпельникову, – это единый, цельный, связанный, завершенный новый тип мультимедийного текста, порождаемый в киберпространстве и выраженный разными символами, охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом (киберобраз). Опираясь на ресурсы Интернета (киберпространство, информационное поле), может создаваться новый тип текста, кибертекст. Он собирается из разных видов текстов: видеофрагмент, живописное полотно, фотография, музыкальное произведение, словесный текст. При этом формируется и новый образ, киберобраз. Это принципиально новая текстовая организация, новая образная архитектура, это сплав словесного и образно-эмоционального восприятия мира, которая стала возможна благодаря информационному техническому прорыву (киберпространство, Интернет). Возможностями применения кибертекстов при обучении русскому языку, русской истории и культурологии иностранцев на протяжении ряда лет занимаются Тряпельников А.В., Акишина А.А. и некоторые другие ученые, справедливо полагающие, что кибертексты актуальны в преподавании иностранных языков хотя бы потому, что кибертекст – сплав многих разноплановых текстов, расширены рамки самостоятельной работы студента, благодаря возможности выхода в Интернет, кибертекстом легко пользоваться, поскольку он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован,

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций.

Сотрудники ФПКП РКИ стремятся расширить сферу применения кибертекстов, работая над созданием электронных пособий, в которых кибертексты будут способствовать социокультурной адаптации к современной российской действительности детей мигрантов (раздел диссертационного исследования М.С. Нетёсиной) и несовершеннолетних, входящих в группы риска по состоянию здоровья или особенностям поведения (диссертационное исследование Ю.М. Калининой).

Приобщению к русским культурологическим особенностям детей-иностранцев или билингвов, оказавшихся в полиэтническом классе, может способствовать сторителлинг – инновационный прием, суть которого заключается в повествовании различных мифов, сказок, притч и былин. Причем сами рассказы могут быть и о выдуманных, и о реальных героях. Эти истории рассказываются педагогом, чтобы в игровой, ненавязчивой, толерантной форме сообщить иностранцам о нормах и правилах, принятых в российском обществе, косвенно указать на уже совершенные промахи и ошибки. Прием, популярный в менеджменте, постепенно переходит и в сферу педагогики. Сотрудники ФПКП РКИ не только рассказывают о принципах сторителлинга и проводят мастер-классы по его использованию в образовательном процессе, но и создают методическое пособие, посвященное данному приему и содержащие примерные варианты «обучающих» историй, написанных согласно правилам сторителлинга.

В процессе реализации разрабатываемой на ФПКП РКИ системы мероприятий, целью которых является эффективная социокультурная адаптация детей и подростков, рассматривается и еще один инновационный метод, применяемый в педагогике – организация класса гибкого состава. Напомним, что под данным термином понимаются формы внешней дифференциации (вне основного класса), создаваемые на основе однородных групп учащихся по способностям и интересам для изучения определенных учебных дисциплин (биологии, истории и др.). Учащиеся занимаются по специальному расписанию 1-2 раза в неделю. Изучение основных предметов осуществляется в основном классе. При использовании данной формы организации отдельных уроков можно эффективно осуществлять обучение русскому языку детей мигрантов, испытывающих сложности при освоении материала в классе с носителями русского языка.

Исследования сотрудников факультета в рамках данного научно-методического направления выразилось в открытии новой программы подготовки слушателей «Технология обеспечения социокультурной адаптации детей и подростков» (<http://rusist24.ru/index.php/tekhnologiya-obespecheniya-sotsiokulturnoj-adaptatsii-detej-i-podrostkov.html>).

Рассматривая вопросы общей педагогики, факультет не обходит своим вниманием подготовку педагогических кадров (направление

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
«Педагогическая деонтология» разрабатывается в рамках диссертационного исследования С.А. Юрмановой).

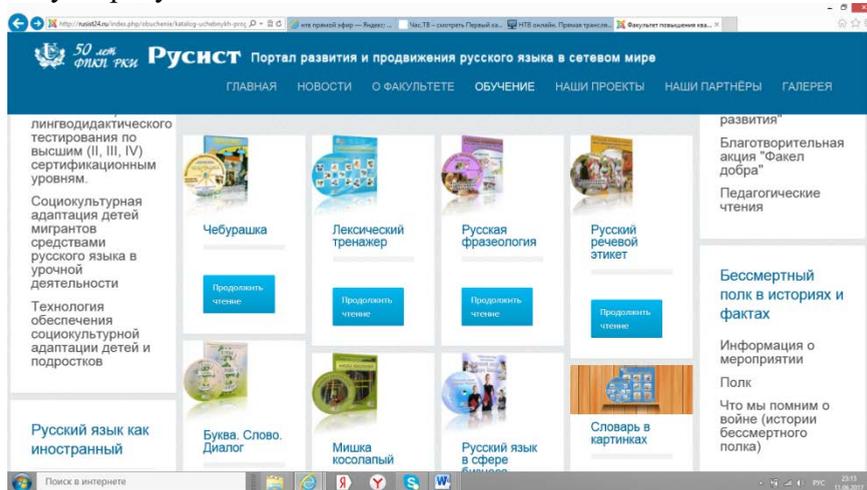
Термин «деонтология» впервые был введен Дж. Бентамом, который употребил его для обозначения теории нравственности. В отечественную науку этот термин привнес врач и исследователь Н.Н. Петров (применительно к хирургической и вообще медицинской профессиональной деятельности). В настоящее время термин «деонтология» используется не только в медицине, но и в других науках, рассматривающих различные аспекты функционирования системы «человек-человек». Запросы современного общества обуславливают повышенные требования к личности специалиста, работающего в системе «человек-человек», и в частности, к педагогу. Под «педагогической деонтологией» понимается отрасль педагогической науки, рассматривающая этические и социальные вопросы деятельности педагога в соответствии с профессиональным долгом. Деонтологическая компетенция, таким образом, представляет собой совокупность моральных норм, ценностей, идеалов, определяющих отношение педагога к своему профессиональному долгу, а также систему требований и рекомендаций по практической реализации профессиональной модели поведения, способствующей добросовестному выполнению педагогом профессионального долга.

В дефиниции понятия «деонтология» основной смысловесущей категорией является *долг*; исходя из этого, ось построения деонтологической системы педагога составляют требования, предъявляемые к личности учителя, его профессиональной деятельности с позиции *должного*. Педагог принимает те или иные решения исходя из нормативно-законодательных актов, регулирующих его профессиональную деятельность; однако помимо правовых норм, исполнение которых обеспечивается государством, педагог обязан соблюдать моральные требования, имеющие форму безличного долженствования, в равной степени обращенного к каждому представителю профессии. Исторически требования к деятельности педагога, его личности формулировались исходя из конкретной социально-исторической ситуации: требования к учителю, к нормам его поведения формировали и политический строй, сложившийся в данном обществе, и социально-экономические отношения, и национальные традиции. Сегодня представления о педагогической профессии включают идею профессионального призвания и служения; понятия профессиональной чести, репутации и престижа; наличие социальной мотивации и способность к саморегуляции. Профессионально значимы для педагога высокий уровень общей культуры и эрудиции, педагогическая наблюдательность, педагогический такт, требовательность и справедливость, уважительность, коммуникабельность, педагогический оптимизм, интерес к общению с учащимися, интеллектуальная активность.

Важной особенностью профессиональной педагогической деятельности педагога, и в особенности педагога-русиста, является необходимость высокого уровня сформированности профессионально-коммуникативных умений, владения различными способами и приемами создания эффективной, гармоничной речевой коммуникации в процессе взаимодействия с учащимися (монография «Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс» 2006 года). Таким образом, содержание деонтологической компетенции педагога-русиста включает системные характеристики профессионально-речевой культуры, формирующие в совокупности «коммуникативный портрет» педагога-русиста, а также описание оптимальных вербальных и невербальных средств, используемых в профессиональной педагогической речи.

Результаты работы по направлению нашли отражение в цикле лекций «Деонтологический компонент профессиональной компетенции учителя» (компонент программ ДПО для учителей русских школ СНГ и стран дальнего зарубежья), в публикациях Т.М. Балыхиной, С.А. Юрмановой.

В структуру факультета входят Лаборатория разработки современных учебно-методических материалов (заведует А.Д. Федоренков) и Лаборатория разработки инновационных проектов (заведует И.В. Кролевецкая). В число их задач включена разработка и создание мультимедийной лингводидактической продукции. Это учебные фильмы, игровая коллекция обучающих программ, компьютерные тесты, лексико-грамматические электронные тренажеры, мультимедийные комплексы для изучения русского языка. Используются формы представления материала: система интерактивных окон, интерактивные иллюстрированные задания. Сценарии учебных модулей основаны на гипертексте, что создает комфортную обучающую среду.





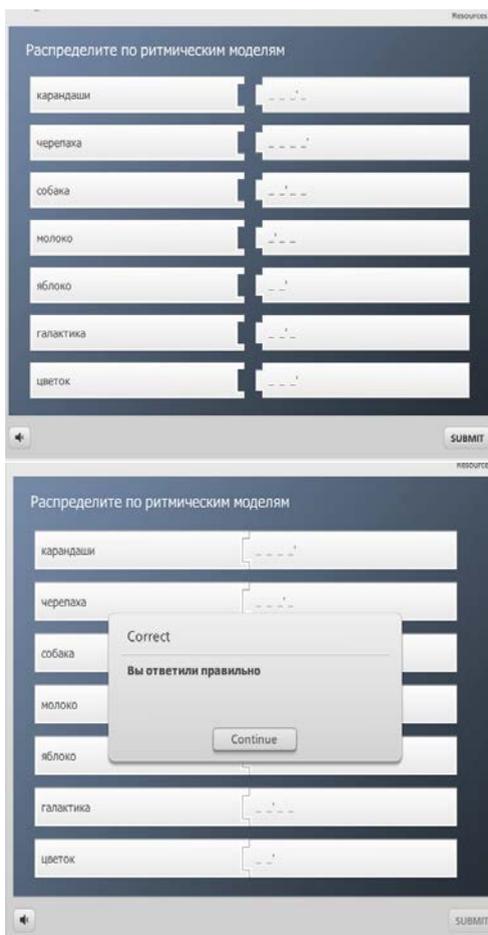
Опыт сотрудников Лабораторий позволил включить в программы курсов повышения квалификации цикл лекций не только по применению мультимедийного и компьютерного лингводидактического продукта, но и по созданию такового.

В помощь преподавателям предлагается большой выбор различных прикладных программ для упрощения работы с учащимися.

Одна из таких программ Articulate QuizMaker. На базе этой программы можно разрабатывать тесты различного типа и конфигурации, опросы и аттестационный контент в Flash-формате. В то же время она не требует от преподавателя специальных знаний в тонкостях программирования.

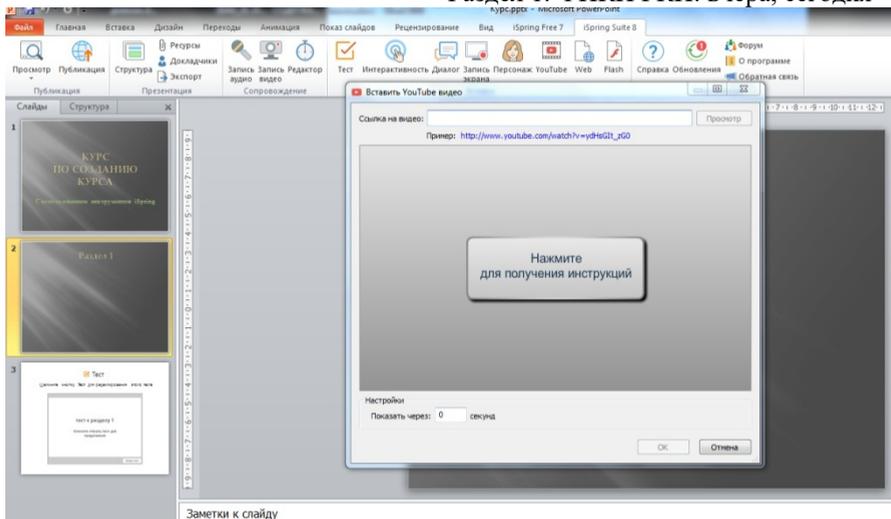
Данная программа очень хорошо подходит для лингводидактического тестирования. Каждая из перечисленных форм позволяет проверить специфические виды знаний, а также сформированность разных компетенций. Ниже приводятся возможные тесты по русскому языку.

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
Тест на установление соответствия
(Matching Drag and Drop).

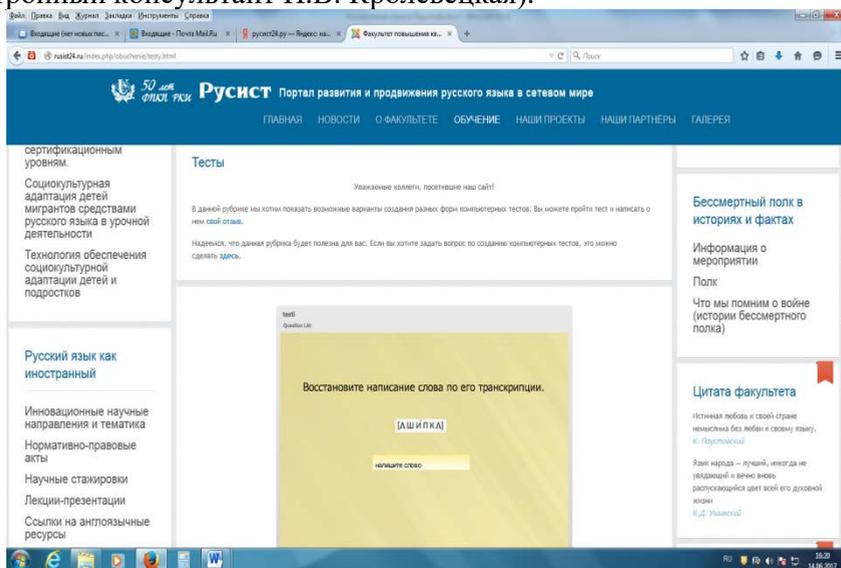


При правильном или неправильном ответе учащегося всплывает соответствующее сообщение, и программа переходит к следующему тесту. По окончании всего теста учащемуся сообщается процент его правильных ответов.

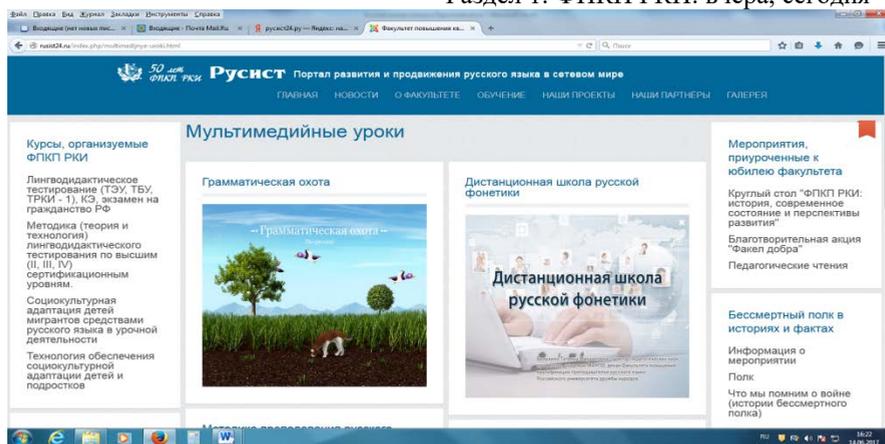
Предметом рассмотрения на лекциях является также iSpring Suite – программный продукт для создания электронных учебных курсов в PowerPoint, – работа в котором дает возможность добавлять веб-страницы, Flash- и YouTube-ролики, прикреплять файлы и ссылки, создавать интерактивные тексты и интерактивные блоки.



На сайте факультета (<http://rusist24.ru/index.php/obuchenie/testy.html>) слушателям предоставлена возможность научиться возможным вариантам создания разных форм компьютерных тестов, пройти тест и написать о нем отзыв, а также задать вопрос по созданию компьютерных тестов (электронный консультант И.В. Кролевецкая).



Актуальная версия сайта факультета позволяет пользоваться некоторыми мультимедийными ресурсами в режиме он-лайн.



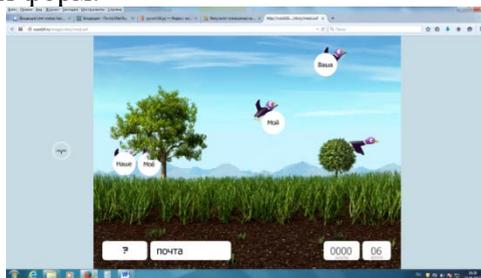
Преподавателю РКИ, работающему с иностранными учащимися начального этапа, адресована обучающая игра «Грамматическая охота», которую можно использовать на занятиях и для самостоятельной работы учащихся. Игра состоит из шести обучающих игровых программ для изучения русского языка как иностранного на элементарном и базовом уровнях.

Каждая программа из игровой коллекции представляет собой лексико-грамматический тренажёр по разным грамматическим аспектам русского языка:

- при изучении притяжательных местоимений,
- падежей прилагательных, глаголов,
- глаголов движения,
- глаголов движения с приставками,
- предложно-падежных форм существительных.

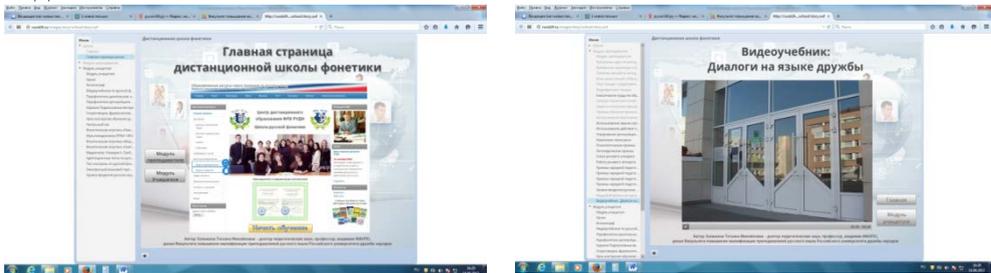
Захватывающая игровая форма способствует быстрому запоминанию представленного грамматического материала.

Программа предназначена в первую очередь для детей, но с успехом может быть использована и во взрослой аудитории, в т.ч. для самостоятельного изучения русского языка, особенно при отработке навыков использования русских грамматических форм.



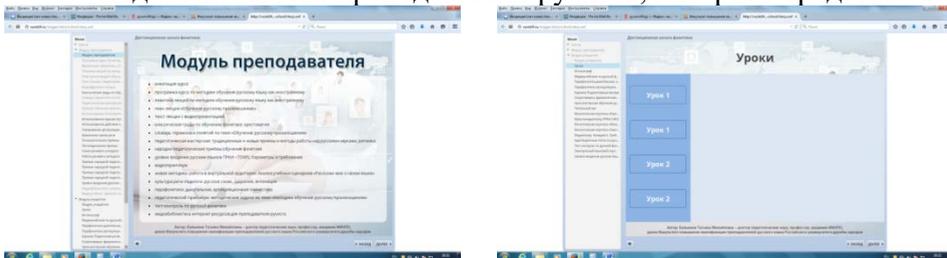
Мультимедийный учебный комплекс «Дистанционная школа русской фонетики» разработан как для преподавателей русского языка как иностранного, желающего систематизировать свои знания в области

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
теоретических вопросов русской фонетики и практики ее преподавания, так и для учащегося-инофона, изучающего русский язык под руководством педагога или самостоятельно.



Модуль преподавателя включает следующие разделы:

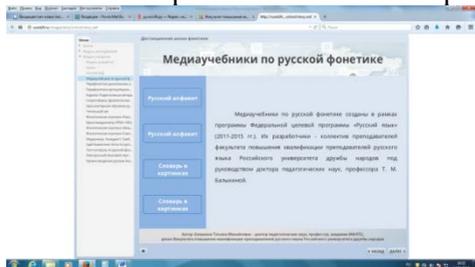
- аннотация курса
- программа курса по методике обучения русскому языку как иностранному
- тематика лекций по методике обучения русскому языку как иностранному
- план лекции «Обучение русскому произношению»
- текст лекции с видеопрезентацией
- тематический словарь терминов и понятий по теме «Обучение русскому произношению»
- педагогическая мастерская: традиционные и новые приемы и методы работы над русскими звуками
- фонетическая хрестоматия
- видеопрактикум
- живая методика: работа в виртуальной аудитории. Анализ учебных сценариев «Расскажи мне о своем языке»
- культура речи педагога: русское слово, ударение, интонация
- парафонетика: дыхательная, речевая гимнастика
- педагогический практикум: методические задачи по теме «Методика обучения русскому произношению»
- медиабiblioteca преподавателя-русиста, интернет-средства.



В модуль учащегося входят:

- программа обучения русскому произношению
- русский алфавит
- русский словарь в картинках

- парафонетика: ритмическая, речевая гимнастика
- музыкальная фонетика: караоке, скороговорки, чистоговорки, частоговорки
- урок-мастерская: обучение русской фонетике с интеграцией музыки, поэзии, живописи
- читальный зал
- мультимедиаатеатр
- адаптационные тесты по русской фонетике
- тест-контроль по русской фонетике
- электронный языковой портфель учащегося.



В 2017 году ФПКП РКИ РУДН отмечает 50-летний юбилей. Задачи, возложенные на факультет при его основании, продолжают быть актуальными и решаются с учетом сегодняшних реалий, в соответствии с запросами современности. За прошедшие годы поле деятельности факультета существенно расширилось. Созданный для подготовки квалифицированных вузовских кадров, сегодня ФПК успешно решает вопросы повышения квалификации специалистов в области общего, начального и дошкольного образования. Оставляя в сфере своих исследований русский как иностранный, факультет активно ведет разработки инновационных методик преподавания русского языка как второго и родного. Сохраняя верность 50-летним традициям, ФПК по праву считается флагманом отечественной методической науки.

ГЛАВА 2. ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК ОБЪЕДИНЯЮЩИЙ ПРИЗНАК НАУЧНОГО ПРИЗНАНИЯ

Черкашина Татьяна Тихоновна
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка Российского государственного университета
им. А.М. Косыгина, Москва, Россия
E-mail: ttch2004@yandex.ru

Поговорим о прецедентности. Прецедентные феномены, к которым можно отнести и имена собственные, обозначают некий культурный знак, символизирующий определенное качество, событие и даже идеи. Понятия

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя встречаются в работах Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Ю.Е. Прохорова, В.Г. Костомарова, И.М. Михалевой и др.

Нельзя сказать, что термин *прецедентность* относится к устоявшимся и однозначно трактуемым учеными. Выделим объединяющий смысл интерпретации данного термина: *прецедентный текст* (от лат. *praecedens (praecedentis)*) – предшествующий текст, который хорошо известен конкретной этнокультурной языковой личности и ее «широкому окружению, включая предшественников и современников».

Вы спросите, почему в поздравительной по жанру речи я обратилась к научным выкладкам? Все просто: *Русский язык и РУДН* – это не только хорошо известные концепты русского мира, это безусловные национальные бренды. На разных континентах и не только, когда говорят "русский язык", подразумевают РУДН. "Не только " в данном контексте – это космос, в чем мы убедились на последнем, крайнем, как говорят космонавты, заседании Диссертационного совета, председателем которого является Татьяна Михайловна Балыхина. Кандидатскую диссертацию защищала молодой преподаватель (ХОРОШО БЫ У Виктории Бор. узнать ее имя!!!!) Центра подготовки космонавтов. Группой поддержки выступила группа Героев России – космонавты, в среде которых не принято употреблять прилагательное *последний*. Одним словом, покорители космоса убедительно говорили о роли и значении русского языка, который звучит на орбите.

Итак, рядом с концептами *русский язык и РУДН* естественным образом возникло еще одно имя – Татьяна Михайловна Балыхина.

Преподаватели РУДН привыкли к родным стенам, они срослись с духом университета, для них здесь все свое, привычное, родное. Видеть корифеев русистики, каждый день встречаясь с ними в коридорах, – занятие обыденное. Другое дело – преподаватели, которые приезжают из разных городов России и мира в РУДН на ФПК. И первый человек, с которым они встречаются на лекциях, – это декан ФПК, доктор педагогических наук, профессор, академик, милый, сердечный, заботливый человек Татьяна Михайловна Балыхина.

И не важно, сколько времени потратит коллектив, которым она руководит, на организацию программы повышения квалификации. Главная ее забота в другом – не уронить честь университета, показать мастер-класс, на высоком профессиональном уровне провести лекции, круглые столы, семинары, тренинги. Татьяна Михайловна Балыхина успевает дойти до каждого слушателя программы, она готова поговорить со всеми, кто нуждается в дополнительной консультации, с удовольствием, без тени снобизма и чиновничьего равнодушия ответить на все вопросы и, если надо, помочь, поддержать. Словом и делом. Никогда Татьяна Михайловна не остается в стороне. Мне это очень хорошо известно. Судьба подарила мне счастливый случай – проходить повышение квалификации в одной группе с

Татьяной Михайловной. Эта встреча оказалась судьбоносной. Как оказалось, и наши мужья знакомы: работали какое-то время в одной структуре. Психологи говорят, что людей сближают противоположности. Позволим с ними не согласиться: из огромного количества слушателей программы повышения квалификации, которую мы проходили с отрывом от производства в течение одного семестра, нас буквально бросило друг к другу. Могу признаться: все, чего я добилась в науке, – заслуга и Татьяны Михайловны. Она выступала официальным оппонентом на защите моей кандидатской диссертации, подталкивала меня к работе над докторской и стала моим научным консультантом. И вот тут-то я ощутила всю прелесть ответственности авторитетного ученого. Татьяна Михайловна пригласила меня в свой кабинет и официальным тоном сказала: "Мы дружим много лет. Если ты хочешь, чтобы я стала твоим научным консультантом, мы с этой минуты играем роли "докторант-консультант". Это трудная роль. Я халтуры не потерплю". С той минуты я стала бояться четвергов, потому что после заседаний экспертного совета ВАК раздавался звонок, и Татьяна Михайловна, обсуждая со мной то или иное положение моей работы, рекомендовала переписать целый параграф, главу, а то и переименовать всю работу. Честно признаюсь, хотелось все бросить. Но в трубке звучал голос, вселяющий надежду: "Ты все сможешь!" И я смогла. Благодаря Татьяне Михайловне.

Высокий профессионал, талантливый, непревзойденный оратор, она прежде всего Человек. Сердечная, открытая, равнодушная, красивая, деликатная, красивая, тактичная женщина. Это с одной стороны. И требовательная, трудолюбивая, ответственная – с другой. За что бы ни взялась Татьяна Михайловна, у нее все получается. Генератор идей, многие из которых опередили свое время. Вы посмотрите, как выглядит сейчас ФПК!

Татьяна Михайловна творит добро, не замечая зла.

Есть люди, которые, служа России, доказывают всему миру – ПОРА говорить по-русски! И несут в себе созидательную силу, творят красоту вокруг. Татьяна Михайловна с честью подхватила дело просвещения, миссию объединения русистов всего мира, начатое Екатериной Ивановной Мотиной, продолженное Валентиной Ивановной Полянкой.

Однако вернемся к прецедентному тексту как законченному и самостоятельному продукту речемыслительной деятельности. Известно, что как полипредикативная единица прецедентный текст представляет собой сложный культурно обусловленный знак, включающий сумму значений, воспринимаемых конкретным этносоциумом в качестве культурных мифологем. Обращение к прецедентным текстам многократно возобновляется в речевой практике говорящих через связанные с этим текстом высказывания или символы, которые и выступают как прецедентные маркеры.

Татьяну Михайловну знают во всем мире. Отчет ФПК о проделанной работе займет не одну тысячу страниц, а сложенные вместе авиамилли перелетов на разные континенты убедят, что мир не имеет границ: Куба, Индия, Америка, Египет, Франция, Монголия, Болгария, Польша, Молдавия, Таджикистан и т.д.

Прецедентный текст хорошо знаком любому члену лингвокультурного сообщества, в когнитивную базу которого входит инвариант его восприятия и индивидуальной оценки – еще один тезис, касающийся прецедентности. Монографии, учебники, учебные пособия, словари, автором которых является Татьяна Михайловна, – это и есть культурные мифологемы. Плюс конкурсы для студентов "Я знаю русский язык", олимпиады для школьников и их родителей, конкурсы "Лучший учитель русского языка за рубежом" и т.п. За всем этим стоит Татьяна Михайловна. Ей удалось объединить вокруг себя неравнодушных, талантливых людей, она создала школу современной лингводидактики, ориентированную на поликультурный, полимодальный мир. Ее идеи развиваются, методические находки, заложенные в научных исследованиях большого авторитетного ученого, внедряются в теорию и практику.

Статистика – вещь упрямая. Достаточно познакомиться со списком диссертаций, защищенных под руководством и с участием Т.М. Балыхиной, посчитать количество научных и учебно-методических трудов, опубликованных при ее активном участии, чтобы понять: мы имеем дело с большим ученым.

Прецедентными маркерами в отношении Татьяны Михайловны Балыхиной становится высочайший профессионализм, пылкий ум ученого, интуиция практика, тактичность, деликатность, открытость, сердечность, преданность красивой русской женщины, любимой и любящей жены, матери, бабушки; требовательность и полная самоотдача организатора и генератора творческих, нестандартных идей, автора инноваций в лингводидактике, тестологии, этнометодике, коммуникативном лидерстве. Это все Татьяна Михайловна Балыхина.

Имя собственное – Т.М. Балыхина – безусловно, перешагивает рамки индивидуального имени и знаменует собой языковую картину мира поколения русистов восьмидесятых, девяностых и нулевых, вынужденного жить на изломе эпохи, "мягко, но твердо" доказывая силу русского языка:

Слышащий – да услышит.

Видящий – да узрит.

Пишущий – да напишет.

Глаголящий – повторит.

Всяк за свое ответит.

Каждому – свой черед.

Слово, если не светит, –

Запечатает рот...

Прецедентный текст как инвариант мудрости, света и добра, выступая нравственным эталоном, фиксируя значимые достижения в науке, искусстве, учит служить по совести, по зову сердца делу, которому посвящена жизнь. Жизнь Татьяны Михайловны связана со служением русскому языку. Можно сказать, что как единица языка прецедентный текст выступает в качестве репрезентанта ментально-вербальных маркеров, помогающих составить, дорисовать картину какого-либо значимого явления или личности в культуре или науке.

Научный, личностный прецедентный текст по имени Татьяна Михайловна Балыхина дает ориентир, учит делать правильный выбор. Лидер по натуре, Татьяна Михайловна всегда готова к переменам, к научному поиску. Уверена, она найдет выход из любой ситуации!

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1978.
2. Барт Р. Нулевая степень письма / Р.Барт // Семиотика: Антология / Под ред. Степанова Ю.С., М.: Деловая книга, 2001.
3. Журавлева Е.А., Капарова Ж.Д. Прецедентные тексты начала XXI века. – М., 2007.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., Изд-во ЛКИ, 2010.
5. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. Вып.1 / И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков и др. – М.: Гнозис, 2004.
6. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.
7. Сорокин Ю.А., Михалева И.М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993.
8. Черкашина Т.Т. Языковые маркеры в практике коммуникативного лидерства как элемент эффективного управления // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). 2015. – №2. – С.112-127.
9. Юнг К. Психологические типы. – СПб: "Ювента-М."; "Прогресс-Универс", 1995.

ГЛАВА 3. ШКОЛА ГАРЦОВА



Гарцов Александр Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАН, долгие годы заведовал кафедрой компьютерной лингводидактики, был научным руководителем лаборатории разработки инновационных учебно-методических материалов, заместителем декана по информационно-образовательным технологиям Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка Российского университета дружбы народов. Александром Дмитриевичем **создана научно-методическая школа компьютерной –**

впоследствии электронной – лингводидактики ФПКП РКИ РУДН. В числе его учеников: специалист Международного центра тестирования ФПКП Д.А. Гарцова (тема исследования «Этноориентированная лингводидактическая система организации самостоятельной работы учащихся по русскому языку на базе электронных средств обучения (довузовский этап)»), старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики, зав. лабораторией разработки современных учебно-методических материалов ФПКП А.Д. Федоренков (сфера профессиональных (научных) интересов: электронная, компьютерная и мобильная лингводидактика, ИКТ в образовании, дистанционное обучение, разработка и создание электронных учебно-методических материалов по русскому языку, культуре и литературе, педагогический веб-дизайн), преподаватель университета города Патры, к.п.н., О.Н. Калита (Греция), генеральный директор ООО «Learning Management System Групп» Е.А. Морозов, зав. лабораторией разработки инновационных проектов ФПКП И.В. Кролевецкая (сфера профессиональных (научных) интересов: интерактивные методы преподавания русского языка, лингводидактическое тестирование, мультимедийные технологии, применение инновационных технологий в обучении русскому языку), зав. фонетической студией ФПКП А. Ордоньез, к.п.н. С.А. Асанова (тема исследования «Лингвометодический тренажёр в системе электронных средств обучения РКИ (этнометодический аспект)») и др. Учениками профессора Гарцова по праву можно назвать и многочисленных слушателей лекций Александра Дмитриевича, учившихся на курсах повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН.



Школа Гарцова. А.Д. Гарцов проводит мастер-класс



Школа Гарцова. Мастер-класс А.Д. Федоренкова



Школа Гарцова. Занятие И.В. Кролевецкой

А.Д. Гарцов – заслуженный деятель науки и образования (РАЕ), награжден орденом Европейского научно-индустриального консорциума «LABORE ET SCIENTIA», золотой медалью Джона Локка, орденом «За укрепление Российско-монгольской дружбы» (2007), грамотой ректора за значительный вклад в реализацию в РУДН Национального проекта «Образование», грамотой ректората РУДН за активную научную и методическую деятельность.

Александр Дмитриевич родился первого января 1962 года в станице Кирпильской Краснодарского края.



В 1988 году с отличием закончил историко-филологический факультет УДН им. Патриса Лумумбы, получив квалификацию филолога, преподавателя русского языка и литературы, переводчика с русского языка на французский язык, и был рекомендован в аспирантуру при кафедре общего и русского языкознания историко-филологического факультета УДН им. Патриса Лумумбы.

В 1991 году Александр Дмитриевич успешно защитил кандидатскую диссертацию, связанную с исследованием семантических аспектов интонационной вариативности текста, на базе Лаборатории экспериментальной фонетики кафедры общего языкознания УДН.

В 2009 году защитил докторскую диссертацию по теме «Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования». Защита диссертации признана Ученым советом как **научное событие**.

В течение 18 лет работал на кафедре русского языка №2 ФРЯ и ОД. Вел практические занятия в группах иностранцев-медиков, агрономов, экологов, социологов, политологов.

С 2004 года Александр Дмитриевич возглавлял кафедру компьютерной лингводидактики Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН и являлся научным руководителем Лаборатории разработки современных учебно-методических материалов. Коллективом кафедры и Лаборатории создано более 50 электронных средств обучения.

В 2008 году Александр Дмитриевич Гарцов, по решению ректората, представлял Российский университет дружбы народов на Правительственной выставке информатизации образовательных процессов высших учебных заведений (Академия народного хозяйства).



Школа Гарцова. А.Д. Гарцов представляет РУДН на Правительственной выставке

Александр Дмитриевич вел активную работу по созданию и продвижению новых педагогических инноваций, базирующихся на интеграции фундаментального опыта методики преподавания языка и преимуществ новых информационных технологий среди русистов различных вузов Российской Федерации, а также среди зарубежных русистов.

Ежегодно выезжал с циклами лекций, методических семинаров и проведения мастер-классов в разные города России и мира (Германия, Испания, Франция, Австрия, Египет, Марокко, Люксембург, Сербия, Финляндия, Болгария, Китай, Турция, США, Индия, Малайзия, Вьетнам, Венесуэла, Аргентина, Чили др. – более 30 стран мира).



Школа Гарцова. Профессор А.Д. Гарцов на выездных семинарах в разных странах

Основные векторы научно-педагогической деятельности:

- теоретическое обоснование необходимости развития электронных дисциплин в рамках электронной педагогики;
- практическое создание электронных средств по всем аспектам и уровням обучения языку, адекватных для работы в новой информационно-образовательной среде. Разработка электронных игровых технологий обучения русскому языку как иностранному;
- теоретическое и практическое обоснование электронной дидактики и педагогического веб-дизайна электронных средств обучения.

Сфера научных интересов Александра Дмитриевича была связана с разработкой теоретических и практических основ новых направлений в области теории и практики преподавания иностранных языков – электронной лингводидактики, электронной педагогики.

Александр Дмитриевич разработал и успешно развивал научно-практические семинары «Адаптационные стратегии подготовки преподавателей высшей школы к электронной педагогике» (72 часа), «Компьютерные и сетевые технологии в практике преподавания языков» (72 часа).

Александром Дмитриевичем опубликовано 4 монографии, 10 учебников и учебно-методических пособий и более 90 научно-методических статей. Среди наиболее значимых и цитируемых публикаций: монография «Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования» – издательство Lamber Academic Publishing, Германия, г. Саарбрюке (2010), монография «Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог» (2009), монография «Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе» (2007), монография «Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языка: новые приоритеты» (2004 г), учебник «Пять шагов в электронную педагогику» – издательство Lamber Academic Publishing, Германия, г. Саарбрюке (2011), «Русский язык – мой друг» учебник в соавторстве (Гриф Минвуза, 2005 г.), «Компьютерная лингводидактика: теория и практика» (курс лекций под редакцией А.Д. Гарцова, 2005 г.).



Школа Гарцова. Монографии и учебники

Научные и научно-методические статьи Александра Дмитриевича с радостью размещали на своих страницах как российские – «Высшее образование сегодня», «Мир русского слова», «Вестник РУДН», «Наука Красноярья» и др., так и зарубежные – среди которых «Чуждоезиковое обучение» (Болгария), «Вопросы методики преподавания языков» (Монголия), – журналы.

В соавторстве с зарубежными учёными профессор Гарцов писал статьи для журналов БД Скопус.

Среди материалов научных форумов и конференций, в которых участвовал академик Александр Дмитриевич, следующие.

1. Интонация, семантика, прагматика: основные категории императива. Сборник докладов и сообщений: Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в мировой культуре». Санкт-Петербург, 2003. С.112-115.

2. Теоретические и практические основы использования новых информационных технологий. «Проблемы функционирования преподавания русского языка в юго-восточной Азии». Вьетнам, Ханой, 2005. С. 122-131.

3. Актуальные вопросы электронной лингводидактики. Методический семинар повышения квалификации вьетнамских преподавателей русского языка». Москва-Ханой, 2006. С. 24-29.

4. Теоретические и практические аспекты компьютерной лингводидактики. Сборник научно-методических статей Международной конференции «Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях китайской народной республики». Китай, Далянь, 2006. С. 47-58.

5. Компьютерная лингводидактика и технологии образования. Сборник статей. Региональный форум преподавателей-русистов закавказских стран в Азербайджанской Республике. Баку - Гянджа, 2007. С. 37-42.

6. Современные вопросы компьютерной лингводидактики. Форум по проблемам функционирования русского языка в центральноазиатском регионе государств-участников СНГ «Русский язык в центральноазиатском регионе государств-участников СНГ». Бишкек, 2007. С. 63-69.

7. Повышение квалификации педагогов по созданию и применению преподавателями компьютерных учебников в практической работе. Сборник научно-методических трудов Международного конгресса «Русский язык в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты». Казахстан, Астана, 2007. С. 39-53.

8. Компетенция педагога в условиях перманентного изменения инфокоммуникационных технологий. Сборник материалов регионального форума преподавателей-русистов восточноевропейских стран СНГ. Украина, Херсон-Запорожье-Киев, 2007. С. 19-32.

9. Цифровые технологии как начало новой педагогической эпохи. Сборник материалов регионального форума преподавателей-русистов. Вьетнам, Ханой, 2007. С. 29-37.

10. Новые информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Материалы Международного регионального форума учёных и преподавателей-русистов «Проблемы функционирования и преподавания русского языка в странах Азиатско-Тихоокеанского региона. Малайзия, Куала-Лумпур, 2007. С. 63-72.

11. Компьютерные средства обучения – новая категория в системе средств обучения языку для студента. Сборник статей «Русский язык и русская культура: разнообразие теорий и практик». США, Вашингтон, 2007. С. 61-66.

12. Инфокоммуникационные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного. Сборник материалов Недели русского языка и российского образования в Монголии «Русский язык и культура в системе образования в Монголии». Монголия, Улан-Батор, 2007. С. 90-106.

13. Формирование информационной среды обучения РКИ в условиях становления электронной педагогики. Материалы Форума МАПРЯЛ «Традиционная осенняя встреча болгарской народной сети базовых школ с изучением русского языка». Болгария, Руссе, 2009. С. 114-119.

14. Теоретические и методические аспекты обучения РКИ в электронном формате: инструментарий и технологическая инноватика. Материалы XII Конгресса международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. 9-15 мая 2011 г. Русский язык и литература во времени и пространстве. С. 364-369.

15. Электронная педагогика – новые тенденции современного образования. Сборник научных статей по вопросам преподавания русского языка как иностранного и второго родного. Москва - Улан Батор 7-10 ноября 2011 г., М.: РУДН, 2011. С. 11-15.

16. Сетевой учебник как инновационный лингвометодический ресурс. «Инновационные технологии подготовки кадров в контексте взаимодействия образовательных систем России и Вьетнама». Сборник научно-методических статей. – Ханой, 2012 г.

Многие издания можно найти в многочисленных зарубежных и российских интернет-магазинах.

Александр Дмитриевич разработал и руководил перспективными проектами по созданию а) электронных обучающих ресурсов нового поколения непрограммируемым способом на основе метода визуального редактирования (разработанная им технология позволяет создавать компьютерные учебники повышенной интерактивной и мультимедийной функциональности как на CD-дисках, так и на образовательных сайтах), б) портала дистанционного обучения на основе программных продуктов с открытым исходным кодом (цель – создание института дистанционного обучения русскому языку как иностранному в режиме 24 часовой доступности), в) теоретических основ профессионально-ориентированного электронного учебника.

Профессор Гарцов неоднократно являлся участником разнообразных инновационных образовательных интернет-проектов, реализуемых в рамках грантов Министерства образования России: «Фестиваль языков», «Русский язык», «Язык – зеркало души народа» и др. в которых он руководил сектором инфокоммуникационного обеспечения проектов и др.

О некоторых из разработанных А.Д. Гарцовым на факультете программ расскажем подробнее.



Школа Гарцова. Электронные средства обучения

Мультимедийный комплекс для изучения русского языка как иностранного на элементарном и базовом уровнях «**Мишка косолапый**» состоит из трех обучающих игровых программ: «Число», «Род существительных», «Вид глагола».

Каждая программа из игровой коллекции представляет собой электронный тренажер по соответствующему грамматическому аспекту русского языка.

Категории числа и рода имен существительных русского языка изучаются в рамках РКИ на начальном этапе и входят в грамматический минимум элементарного уровня. Виды русского глагола – одна из важнейших тем базового уровня РКИ. Целью настоящего тренажера является, следовательно, формирование грамматической компетенции пользователя в рамках избранных тем. Кроме того, выполняя тренировочные задания по грамматике на определенном лексическом материале, учащийся получает возможность расширить свой лексикон, что способствует формированию его лексической компетенции. В процессе игры зрительный образ слова сопровождается озвучиванием; таким образом в памяти учащегося закрепляется слухопроизносительный комплекс.

Управление игровым процессом осуществляется при помощи мыши или клавиатуры. Чтобы начать игру, нужно поймать шишку «Начать игру» (с помощью мыши переместить медвежонка с корзиной туда, куда падает шишка). Общее количество слов для одного раунда игры – 25.

А. Раздел «Число»

Перемещая медвежонка с корзиной при помощи мыши, игрок ловит падающие с деревьев шишки. Каждая падающая шишка подписана именем существительным в форме именительного падежа единственного либо множественного числа.

В левой части экрана имеется две корзины: «Единственное число» (корзина, помеченная одной точкой) и «Множественное число» (корзина, помеченная тремя точками). Прежде чем перемещать медвежонка, игрок

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра должен выбрать подходящую для прикрепленного к падающей шишке слова корзину, правильно определив форму слова.

Если корзина выбрана правильно и вовремя, т.е. пока шишка не упала на землю, в верхней части экрана увеличится сумма правильных ответов; в противном случае – сумма ошибок.

Б. Раздел «Род существительных»

В этой игре следует правильно определить род слова, прикрепленного к падающей шишке, и выбрать корзину, обозначенную, соответственно, «Мужской род», «Женский род» либо «Средний род».

В. Раздел «Вид глагола»

В этом разделе игрок выбирает корзину «Совершенный вид» или «Несовершенный вид» в зависимости от того, инфинитив глагола какого вида прикреплен к падающей шишке.

Обучающая электронная программа «Алфавит» предназначена для работы на начальном этапе изучения РКИ. Игра представляет собой систему интерактивных окон, открывающихся при нажатии на ту или иную букву алфавита, приведенного на начальной странице. Каждое окно содержит варианты написания буквы (печатная / письменная, прописная / строчная), ряд слов, начинающихся с этой буквы и зрительные изображения обозначаемых этими словами понятий. При нажатии на иконку слева от слова можно прослушать его.

Средняя иконка над списком слов позволяет перейти на страницу с прописями. При желании пользователь может распечатать эту страницу и отрабатывать механические навыки письма традиционным образом на бумаге.

Картинка в левой части крана также интерактивна: при наведении на нее открывается список скороговорок, в которых многократно встречается изучаемая буква.

Таким образом, цель обучающей программы заключается в комплексном формировании языковой и речевой компетенций пользователя в области письма, аудирования, чтения, а также в расширении его лексического запаса.

С начальной страницы программы можно перейти в раздел «Полезная информация», содержащий интересные сведения о буквенном письме, типах алфавитов, истории русского алфавита.

Изучение русского языка как иностранного часто предполагает, что язык усваивается вне языковой среды. В этом случае особенно сложным, но и особенно важным становится формирование у обучаемого целостного представления об усваиваемой лингвокультуре и толерантного отношения к ней. Развитие лингвокультурологии показало, что наиболее испытанным предметом обучения в таком случае становятся культурно маркированные языковые единицы: фразеологизмы и паремии. Однако главным инструментом формирования лингвокультурной компетенции иностранного учащегося, безусловно, является текст. Мультимедийный учебный комплекс

«**Народная мудрость**» создан с целью ознакомления пользователя с наиболее значимыми аспектами русской национальной картины мира, в первую очередь – языковой.

Основное содержание программы включает разделы «Славянская мифология», «Пословицы», «Приметы, суеверия, гадания», «Народные песни и танцы», «Басни», «Литература детям» и «Кино детям».

Пользователь узнает много интересного о славянских богах, лесных и водных мифических существах, домовых духах, волшебных народах – о том, каким видели окружающий мир наши далекие предки.

Эта донаучная, или наивная картина мира нашла отражение в языке – его символике, образах, механизмах создания метафоры и т.д. Жизнь, условия труда, культура русского народа собраны в пословицах. В комплексе «Народная мудрость» представлено 17 тематических групп русских пословиц в сопровождении подробных комментариев.

Приметы отражают некие обобщенные представления людей об окружающем мире, основанные на жизненном опыте, наблюдениях. Например, не было других аналогов "прогноза погоды". Неся в себе как прикладную функцию, приметы также являются старейшим памятником русского языка. Раздел «Приметы, суеверия, гадания» рассказывает о пасхальных, рождественских и свадебных приметах, гаданиях на Новый год и Ивана Купалу.

Раздел «Народные песни и танцы» включает видеозаписи популярных народных песен, таких как «Ой, мороз, мороз», «Тройка», «Уральская рябинушка» и другие (некоторые из них сопровождаются караоке), народных танцев в исполнении известных фольклорных коллективов.

Раздел «Басни» представлен не фольклорными, а авторскими произведениями. Здесь представлены басни И.А. Крылова «Стрекоза и муравей», «Лебедь, щука и рак» в виде текстов, аудиозаписи и анимированных изображений.

В разделах «Литература детям» и «Кино детям» представлены интерактивные иллюстрированные задания к известным авторским произведениям («Сказка о рыбаке и рыбке», «Денискины рассказы») и забавные видеосюжеты.

Изучение обрядов и традиций лингвокультурной общности является важным компонентом в формировании коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык – в том числе и русский язык как иностранный. Лексико-фразеологический и лингвокультурологический аспекты формирования компетенции признаются весьма важными направлениями в современной дидактике обучения русскому языку. Мультимедийный комплекс «**Русские традиции и обряды**» создан с целью познакомить иностранных учащихся с традиционной культурой русского народа, с годовым циклом праздников, обрядов, традиций. Теоретический материал электронного пособия богато иллюстрирован видео- и

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра аудиоматериалами по традиционному русскому искусству и фольклору, а также описаниями русских обрядов и традиций в произведениях русской литературы и искусства. Для систематизации культуроведческого материала и презентации безэквивалентной лексики в мультимедийный комплекс включен Краткий терминологический словарь традиционной русской культуры.

Основная содержательная часть пособия включает разделы «Масленица», «Пасха», «Иван Купала», «Новый год», «Рождество», «Святки», «Свадьба». Выбор указанных тем, разумеется, не случаен: перечисленные праздники либо являются весьма популярными в современной России, либо играют значительную роль в русской национальной языковой картине мира, оказали влияние на фольклорное и литературное наследие русского народа.

На основной странице раздела «Масленица» можно увидеть и прослушать общее описание праздника. Меню в левой части экрана позволяет перейти в подразделы «Подготовка к празднику», «Как праздновали раньше», «Катания», «Кулачные бои», «Карнавал», «Праздничный стол», «Блины». Подразделы оформлены аналогичным образом: информацию можно как прочитать, так и прослушать. Пользователю предлагаются, помимо культурологических, интересные сведения из истории России и даже несколько наиболее распространенных рецептов русских блинов.

Кроме того, здесь представлены рубрики «Масленица в литературе», «Масленица в живописи», «Задания», «Видеоматериалы».

Рубрика «Масленица в литературе» включает рассказ Н.А. Тэффи «Блины», фрагменты из романа И.С. Шмелева «Лето Господне» о праздновании Масленицы, озвученное стихотворение П.А. Вяземского «Масленица на чужой стороне» и т.д.

В рубрике «Масленица в живописи» приведены репродукции картин русских художников с изображением традиционных сюжетов праздника.

Выполняя предложенные задания, пользователь сможет еще раз обдумать и систематизировать предложенную информацию.

Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку стало неотъемлемой частью современной лингводидактики. В рубрике «Видеоматериалы» представлен фрагмент фильма «Сибирский цирюльник» о праздновании Масленицы и продемонстрированный РИА «Новости» сюжет «Костер» – заключительный эпизод праздника.

Следующий раздел программы посвящен празднованию Пасхи. Здесь также имеется подробное описание праздника, которое можно прочитать и прослушать.

Пользователь сможет узнать о происхождении этого важного для русской лингвокультуры праздника, его символике (в частности, этому посвящены подразделы «Пасхальный огонь» и «Яйцо»), о пасхальных

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра приметам, церковных традициях и народных обычаях. В подразделе «Пасхальный стол» имеется несколько вариантов традиционных праздничных блюд – кулича и сырной пасхи.

Литературный подраздел представлен стихами пасхальной тематики Сергея Есенина, Александра Блока, Игоря Северянина, Константина Бальмонта и других отечественных поэтов, а также Рассказом А.И. Куприна «Пасхальные колокола» и фрагментом из романа И.С. Шмелева «Лето Господне» о праздновании Пасхи.

Обратившись к странице «Пасха в живописи», можно познакомиться с репродукциями известных картин «Сельский крестный ход на Пасху», «Пасхальный огонь», «Пасхальный натюрморт» и др., полюбоваться фотографиями популярных сувениров – пасхальных яиц Фаберже.

Здесь представлены тестовые задания, призванные, как и в предыдущей теме, осуществить интерактивный контроль усвоения материала и, при необходимости, стимулировать учащегося к более детальной проработке информации.

В разделе размещена видеозапись пасхальной церковной службы. Ознакомление с этим впечатляющим, красочным зрелищем станет мощным завершающим аккордом в формировании образа Пасхи – наиболее почитаемого в России христианского праздника.

Мультимедийное пособие не обходит вниманием яркий, наполненный обрядовыми действиями праздник Ивана Купалы – народный языческий праздник, который отмечают во время летнего солнцестояния. С ним связаны многочисленные приметы, гадания, легенды и поверья. Пользователь узнает о гадании на двенадцати травах и на венике, о посылающем вещей сон подорожнике, или трипутнике, об именинах водяного, умывании росой и очищающих кострах.

Подраздел «Иван Купала в литературе» включает повесть Н.В. Гоголя «Вечер накануне Ивана Купала» и некоторые обрядовые стихи. Как и в предыдущих темах, здесь собраны репродукции картин на праздничный сюжет.

Для проверки своих знаний пользователь может выполнить тестовые задания.

Подраздел «Видеоматериалы», включающий как художественные, так и документальные кадры, способствует формированию наиболее ясного представления о праздновании Ивана Купалы на Руси и в современной России.

Новый год, пожалуй, самый популярный, самый любимый праздник в России сегодня. Разумеется, обучающий электронный комплекс рассказывает о нем подробно и интересно. Здесь можно прочитать или прослушать общее описание праздника, узнать, какие приметы связаны с ним, как украшают дом к празднику, что дарят и как гадают на Новый год.

В литературном подразделе собраны фрагменты романа Пушкина «Евгений Онегин», рассказы Чехова, стихотворения Державина, Антокольского, Блока, Тютчева и многие другие.

Раздел сопровождается тестовыми заданиями и включает видеоматериалы: кинохронику, караоке, новогодний мультфильм.

По той же структуре построены разделы «Рождество» и «Святки».

Раздел «Свадьба» рассказывает об исторических, ныне малоизвестных даже российской молодежи традициях сватовства, помолвки, венчания, о свадебных обрядах и свадебных чинах, о символике обручальных колец, об оберегах и приметах, о сложной и разветвленной системе именовании родственников по браку в русском языке, знакомит с обширным рядом пословиц по теме. Репродукции картин со свадебными сюжетами наглядно демонстрируют разнообразие обычаев и традиций.

Отметим, что работа обучающей программы сопровождается проигрыванием аудиозаписей русских народных песен в исполнении известных фольклорных коллективов.

Изучение русского речевого этикета является необходимой и весьма востребованной задачей современной лингводидактики и способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык. Национально специфические правила поведения, как речевого, так и неречевого, связанные с понятием этикет, играют важную роль в процессе коммуникации. Этикет отмечает в акте коммуникации множество социально значимых позиций, таких как степень знакомства, социальная позиция коммуниканта, возраст и пр. Знание этих специфических правил «языка общения» настолько же важно, насколько важны знания самой системы языка общения. Мультимедийное представление этих учебных материалов делает их эффективными и доступными широкому кругу как преподавателей РКИ, так и иностранных учащихся. Целью мультимедийной обучающей программы «**Русский речевой этикет**» является знакомство со спецификой русского коммуникативного поведения, опираясь, в частности, на лингвокультурологические толкования тех или иных этикетных формул, обусловленных традиционной русской культурой. Правила (и нарушения) русского речевого этикета проиллюстрированы в эпизодах фильмов и мультфильмов, а также на материале фрагментов из текстов русской литературы.

Сценарий электронного учебного модуля по русскому речевому этикету включает учебник, практикум и справочник, объединенные на основе гипертекста для создания комфортной обучающей среды. Модуль содержит тексты произведений русской литературы, медиаиллюстрации, аудио- и видеофрагменты, интерактивные тренажеры, справочник терминов и понятий, проверочные задания. Начальная страница электронной обучающей программы «Русский речевой этикет» позволяет перейти к основному содержанию модуля.

Основное содержание включает пять разделов:

- 1) Основные сведения о русском речевом этикете
- 2) Темы для разговора – как не попасть впросак?
- 3) Осторожно: новое в речевом этикете
- 4) Формы речевого этикета
- 5) Упражнения

Раздел «Основные сведения о русском речевом этикете» содержит теоретический материал по теме, богато проиллюстрированный примерами, русскими пословицами, поговорками, рекомендациями по использованию этикетных формул и коммуникативному поведению в различных ситуациях общения.

Структура раздела:

- § 1. Специфика русского речевого этикета
- § 2. Техника реализации этикетных форм
- § 3. Взаимодействие речевого и поведенческого этикета
- § 4. Речевые дистанции и табу
- § 5. Compliments. Культура критики в речевом общении
- § 6. Невербальные средства общения
- § 7. Эргономика среды как составная часть речевого этикета
- § 8. Устные формы речевого этикета

Задания (вопросы к изученному теоретическому материалу)

Учебный словарь терминов и понятий, связанных с речевым этикетом.

Переход со страницы на страницу осуществляется при помощи обращения к соответствующей ссылке в левой части экрана.

Второй раздел курса – «Темы для разговора – как не попасть впросак?» – содержит интересные лингвокультурологические материалы, касающиеся таких особенностей русского коммуникативного поведения, как табуированные и разрешенные темы для разговора, отношение к комплиментам, этикетные формулы и ситуации формального общения. В качестве иллюстраций здесь представлены эпизоды из известных отечественных фильмов – анимационных и художественных. Раздел завершается перечнем проблемных заданий, выполнив которые учащийся наиболее четко осознает изученный материал и, попав в языковую среду, избежит неловких моментов, «культурного шока», коммуникативных неудач.

В третьем разделе – «Осторожно: новое в речевом этикете» – можно познакомиться с последними тенденциями живой разговорной речи и неформального общения. Отдельный параграф раздела составила тема «Приветствия».

Раздел «Устные формы речевого этикета» представляет собой перечень наиболее распространенных коммуникативных ситуаций, требующих использования тех или иных этикетных формул, причем формулы эти различаются в зависимости от стиля общения. К каждой ситуации

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра предлагаются клише, подходящие для официальных условий и для живой разговорной речи.

Практико-ориентированный раздел «Упражнения» направлен на формирование речевой и лингвокультурологической компетенций. Задание каждого упражнения имеет в виду выбор ответной либо инициативной реплики для той или иной речевой ситуации, сопоставление ситуации и уместной реплики, адекватное выражение интенции (извинения, одобрения, уверенности и т.д.). Упражнения построены на частотном лексическом материале; темы общения наиболее адекватны для обучающихся.

Сегодня факультет повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН видит одной из главных своих задач создание банка обучающих программ (шире – электронных средств обучения), эффективных с точки зрения лингводидактики и удобных в использовании. Это и есть продолжение дела, начатого Александром Дмитриевичем Гарцовым.

Редакционная коллегия

ГЛАВА 4. ЗВУЧАЮЩАЯ РЕЧЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Балыхина Татьяна Михайловна

*декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Балыхин Михаил Григорьевич

*первый проректор – проректор по инновациям и развитию
Московского государственного университета дизайна и технологии,
Москва, Россия
E-mail: 9684176@gmail.com*

На современном этапе развития российского общества очевидны две противоположные тенденции, изменяющие профессиональный портрет педагога – преподавателя иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного (РКИ).

С одной стороны, это отток преподавательских кадров из вузов, неукомплектованность кафедр РКИ, разрыв между старшим и новым поколениями преподавателей, снижение социального статуса педагога высшей школы в современной России, низкая заработная плата.

С другой стороны, интернационализация всех сфер общественной жизни делает иностранный язык – и русский как иностранный – реально востребованным в интеллектуальной и практической деятельности человека. В условиях реформы высшего образования в России, расширения

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра международного сотрудничества, академической мобильности ужесточаются требования к качеству преподавательского труда, что не в последнюю очередь связано с расширением традиционных и появлением новых функций преподавателя иностранного языка, всё острее потребность общества в профессиональном росте преподавательских кадров.

Для формирования квалифицированного специалиста, владеющего иностранным языком, требуются особые условия – качества образовательной среды, первым и важнейшим из которых является качество педагогического персонала. Данное условие связано с:

- ✓ повышением профессиональной компетентности персонала;
- ✓ совершенствованием процесса формирования профессиональной компетенции будущих специалистов;
- ✓ необходимостью принимать новаторские концепции и носящие более новаторский характер педагогические методы;
- ✓ ликвидацией диспропорции, которая существует между преподавательской деятельностью и научно-исследовательской работой.

Профессионально-преподавательский состав является своего рода первоисточником, от которого в значительной степени зависит, будет ли образование соответствовать современным требованиям и иметь достаточно высокий уровень. Качество подготовки студентов напрямую зависит от квалификации преподавателя как педагога и как филолога.

Профессия «филолог» представляет собой родство, общность отдельных специальностей: языковед, литературовед, исследователь, преподаватель. От вузовского преподавателя требуется широкий научный (филологический) кругозор и глубокие специальные знания в области конкретных филологических дисциплин. Вместе с тем профессиональная компетенция специалиста не должна ограничиваться узкоспециальными рамками, а должна определяться логикой её реализации.

Для филолога-преподавателя русского языка как иностранного качество преподавания подразумевает профессиональное владение звучащей речью на русском языке. По ряду причин это требование к профессиональному мастерству преподавателя в настоящий момент выходит на первый план.

Во-первых, на формирование будущего иностранного специалиста, на его становление как личности влияют не только обучение и программное содержание образования, передаваемое преподавателем, но и личность преподавателя, его авторитет, а также авторитет преподаваемой им дисциплины. В ряду большого комплекса умений, компетенций, которые должны быть сформированы у преподавателя, важную роль играет грамотное вербальное и невербальное поведение, без чего невозможен имидж педагога. В речи преподавателя (а также в создании им авторитета своей дисциплины) значимо всё: правильность, точность, выразительность, темп, громкость и энергичность речи, использование приёмов привлечения и удержания внимания, смена темпа и тональности, паузы, сопереживание,

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
экспрессия, юмор. Исследования показывают, что по мере взросления человека отмечается всё большая интеллектуализация функций речи и постепенное перерастание её в функцию дифференцированного индивидуального воздействия [6, с. 19]. Качество речи прослеживается по следующим признакам, каждый из которых можно ощущать и контролировать: чёткость артикуляционных переходов; чередование размеренного и убыстренного темпа речи в зависимости от смысловой важности частей информации и ритмической структуры речи; наличие пауз между длинными предложениями, особенно перед началом новой темы в сообщении; регулирование дыхания в момент артикуляции; использование возможностей интонационно-смыслового членения предложения; использование разных видов интонации незавершённости в более официальной, более разговорной, более описательной частях информации; использование интонационных центров (логических ударений разного качества) при смысловом выделении слова, при выражении противопоставления, сопоставления, пояснения. Каждый из названных признаков может иметь разную степень выраженности: выше – ниже, быстрее – медленнее, громче – тише, напряжённо – плавно, границы могут быть отчётливы, стёрты и т.д. [5]. Так, например, чрезмерная чёткость артикуляционных переходов делает речь резкой, большие паузы затрудняют восприятие и могут вызвать раздражение.

Во-вторых, уровень владения профессией педагога определяется коммуникативной компетентностью, способностью к эффективному общению и сформированностью коммуникативных умений. Составляющими коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка являются:

- ✓ высокий уровень знания языка, его выразительных возможностей, средств убеждения;
- ✓ владение культурой общения – этикетная «выверенность» речи;
- ✓ опыт речевой деятельности в учебно-познавательной, учебно-профессиональных сферах общения.

Во взаимодействии преподавателя РКИ и учащегося доминирует контактный вид общения. Повышение голоса преподавателя, его интонация, мимика, жесты имеют не меньшее значение, чем слова, произнесённые им. На успех педагогического общения влияет соблюдение правил фатического общения. Ситуациями фатического общения в данном случае являются обращение к собеседнику, привлечение его внимания, приветствие, прощание, извинение, благодарность, просьба, согласие, отказ, совет и т.д. В таких ситуациях преподавателю важно не только уметь заявить о себе как об участнике общения, но и сделать это в верной тональности. Например, в оценочном высказывании должна обязательно звучать радость по поводу успехов учащегося.

Кроме того, в учебной аудитории даже молчание является коммуникативным знаком, выполняющим многообразные функции (контактную – показатель взаимопонимания; дисконтактную – свидетельство отчуждённости; эмотивную – удивление, радость; информативную – сигнал согласия или несогласия; стратегическую – выражение, например, нежелания говорить; риторическую – как способ привлечения внимания и пр.).

И стиль дружеской расположенности, и стиль совместной увлечённости познавательной деятельностью эффективны только в том случае, если речевая форма учебного общения будет коммуникативно и методически целесообразной, выявляющей все достоинства индивидуальной речевой манеры педагога. Так, эмоциональные реализации интонационных конструкций (ИК) имеют какую-либо особенность строения, направленную на выражение эмоций [5]. Эти особенности или в движении тона, или в тембре, или в сочетании первого и второго. Смысловые и эмоционально-стилистические различия звучащей речи возникают в результате взаимодействия синтаксической конструкции предложения, его лексики, интонации и смысловых связей в контексте. Используются такие интонационно-звуковые средства:

- ✓ различная степень выраженности ИК в нейтральных реализациях;
- ✓ эмоциональные реализации ИК - имеют какую-либо особенность строения, направленную на выражение эмоций, причём эти особенности или в движении тона, или в тембре, или в сочетании первого и второго (сдвиг гласных вперёд или назад, степень сужения или расширения глотки; увеличение/уменьшение мускульной напряжённости; движение гортани вверх или вниз; придыхательность; назализация; твёрдое примыкание согласного к гласному и пр.);
- ✓ ритмическая структура речи – разнообразная последовательность чередований акустических компонентов (длительности; высоты основного тона; интенсивности; степени отчётливости тембра) в пределах от звука до сочетания интонационных конструкций;
- ✓ усиление или ослабление фонетической самостоятельности слова;
- ✓ усиление консонантных характеристик слова (в сочетании с придыхательностью, твёрдым примыканием согласного к гласному передаёт оттенки презрения, решительности, речь звучит резко, отрывисто);
- ✓ усиление вокалических характеристик слова (речь звучит плавно, мягко);
- ✓ расположение центров ИК, длина их составных частей;
- ✓ особенности синтаксического членения (слабо выраженное; с ярко выраженной паузой);
- ✓ замедление или убыстрение темпа речи и др.

В-третьих, в современной образовательной системе знания, навыки и умения становятся не столько практической целью, сколько средством достижения цели – научить иностранного учащегося видеть в языке

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
отражение характера народа, его представлений; сформировать умения творчески пользоваться разнообразной информацией при построении речевого произведения в межкультурном обществе и взаимодействии (образовательная цель). Речь педагога-русиста, как и весь его инструментарий, должна базироваться на лингвистических и культурологических традициях. Исследователям представляется актуальной разработка таких понятий, как интонационная база языка, интонационная культура речи, национальный речевой голос и др.

Это обусловлено в том числе тем, что воспроизведение и восприятие интонации является необходимым условием межкультурной коммуникации. Интонационные компоненты функционально нагружены, способны передавать определённый смысл и обладают национально-культурной информативностью. Считается, что учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях обучения успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями языка в соответствии с нормами и культурой этого языка.

Например, по Государственному образовательному стандарту I сертификационный уровень предполагает умение иностранца выражать просьбу, требование, неуверенность, сомнение, осуждение, запрещение, удивление, сочувствие, сожаление, давать оценку и пр. При решении коммуникативных задач иностранец должен уметь вербально реализовывать соответствующие контактоустанавливающие, информативные, регулирующие, оценочные интенции. Интонация имеет большое, а порой и ведущее значение в процессе реализации коммуникативных задач на русском языке, что мотивируется типологическими характеристиками русского языка и его идиоматическими особенностями.

Различные смыслы могут передаваться в результате сочетания интонации с разнообразным лексическим и синтаксическим оформлением высказывания. Известно, что существуют взаимокомпенсаторные отношения между интонационной и другими подсистемами языка (работы Е.А. Брызгуновой, С.С. Хромова, Т.В. Шустиковой). Порой интонационное средство способно заменять синтаксическое. Так, слово может выражать квалификативную оценку путём присоединения определений (*прекрасный фильм*). В устной речи оценка может быть выражена без определений, путём выделения слова интонационным центром (ИК-6). Интонационные конструкции (в различных реализациях) способны выразить ещё и разнообразные оттенки эмоциональных реакций. Например, ИК-3 может передавать удивление, нетерпение, требование, ИК-4 – удивление, недовольство, вызов, упрёк, ИК-5 – торжественность, сочувствие, ИК-6 – задиристость, удивление, сочувствие и пр. [4]

В-четвёртых, успешность профессионально-педагогической деятельности преподавателя РКИ как филолога зависит от его способности ясно и чётко выражать свои мысли, знания, убеждения, демонстрировать

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра свои умения (профессиональное мастерство) с помощью речи, кинесики. Для учебного предмета РКИ язык – не просто «орудие обучения» и речевая форма обучения предмету, но и объект изучения. К тому же речь преподавателя не только «обслуживает» обучение, но и является средством достижения цели обучения – средством развития речи учащихся. Формирование коммуникативной компетенции (как части мировоззрения) учащегося имеет многоуровневый и многоступенчатый характер. Во всех фазах развитие языковой личности (адаптация, актуализация, интеграция) предполагает использование различных «каналов» общения в социокультурной деятельности. Успешность деятельности педагога зависит от умений организовать своё речевое поведение. К примеру, преподаватель должен понимать, что даже простое вопросительное речевое действие может быть различным: удовлетворительно-вопросительным, предложительно-вопросительным, возможно-вопросительным, альтернативным, собственно-вопросительным. Педагог должен обнаруживать причины низкокультурного диалога: дисциплинирование путём нажима; демонстрация своего превосходства; менторство; доминирование экспрессии, пессимизма и т.п.

При этом В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова сущность профессионально-коммуникативно-обучающей функции видят в умении преподавателя адаптировать свою речь применительно к возрастным и индивидуальным возможностям учащихся [7, с. 250].

В задачу преподавателя – особенно при работе на начальном этапе обучения – входит умение подстроиться к «узусу» адресата речи с целью устранения возможных коммуникативных, вербальных помех, затрудняющих общение. Это так называемое прагматическое «усреднение» речи. Характеризующей чертой лингводидактического дискурса в группах, начинающих изучать русский язык, является гиперкорректность, исключаящая непринуждённость речи. Лингводидактический дискурс приобретает «раскрываемость», стремится к усилению импровизационного начала в группах, где обучаются люди, уже владеющие в той или иной степени русским языком.

Преподавателю постоянно требуется вступать в контакт со студентами. Происходит непрерывная адаптация и переадаптация к отдельным студентам, группам. Адаптивность речи выражается в наличии таких характерных черт, как заниженная скорость, частые повторы, длительные паузы, утрированное произнесение некоторых слов и фраз и др. Степень адаптивности речи преподавателя представляет собой серьёзную методическую проблему, её исследование за рубежом осуществляется применительно к речи преподавателя-носителя языка. Дискутируется также вопрос о возможности/невозможности привлечения преподавателей-носителей языка к обучению. Очевидно, что речь преподавателя является для учащихся образцом иноязычной речи, средством коммуникации на уроке и средством обучения, учебным материалом. Чрезмерная адаптация речи

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра педагога может привести к искусственности (*foreigner talk*), что окажет влияние на эффективность обучения в целом.

Пятая причина связана с процессом стандартизации образования. Углубление сотрудничества европейских стран в образовательной политике актуализирует проблему унификации содержания, установления общих уровней владения как для одного иностранного языка в разных странах, так и для разных языков в одной стране. В России, как одной из стран Европы, идёт процесс стандартизации образовательной системы. Разрабатываются государственные образовательные стандарты, актуализируется проблема массового измерения уровня и качества подготовки обучающихся по различным дисциплинам при завершении того или иного образовательного этапа. С введением в практику обучения РКИ перечня предметных требований (стандартов) связаны процессы упорядочения и объективации процедуры, технологий, средств контроля и оценки.

Так, в процессе сертификационного тестирования преподавателю-тестору нужно оценивать уровень коммуникативной компетенции иностранца. Это значит, в том числе, уметь пользоваться такими параметрами оценки, как соответствие использованных языковых средств норме языка, наличие/отсутствие фонетических и интонационных ошибок (как коммуникативно значимых, так и незначимых), беглость речи (рекомендуется оценивать на высших уровнях владения языком).

В аналогичных зарубежных тестах – DELE, DELF и DALF, IELTS, ZMP, DSH, CAE – для оценивания продуктивной (звучащей) речи в практике государственного сертификационного тестирования параметры «беглость», «произношение», «чистота», «интонация» расшифровываются следующим образом [9]. Параметр «произношение» подразумевает оценку характерных черт произношения (звуки, ударение, ритм и интонация). Параметр «чистота произношения» включает в себя, помимо перечисленных, пункты «слитное произношение» и «выделение логическим ударением наиболее информативных слов». Параметр «беглость (свобода)» учитывает скорость и ритм речи, а также наличие пауз замешательства.

Речь тестируемого оценивается и количественно и качественно. Используются следующие словесные обозначения: естественная, чистая, понятная, ровная, искажённая речь. Качество звучащей речи иностранца описывается с привлечением понятий «акцент» и «стандарт». Показателями хорошего качества речи являются естественные темп и ритм, ровность и продолжительность, слабый иностранный акцент или его отсутствие. Продолжительные или частые паузы хезитации (замешательства), не обоснованные содержанием высказывания, отрицательно влияют на оценку. Снижают баллы нечёткая артикуляция, искажения произношения. В отношении интонации и логического ударения учитывается, насколько учащийся способен расставлять смысловые акценты, чтобы подчеркнуть нюансы смысла или привлечь внимание слушающего, а также использовать

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
различные типы интонации. Важна понятность речи: нужны ли повторы, нужно ли прилагать усилия, чтобы воспринимать речь иностранца на слух, есть ли смысловые потери из-за плохого произношения. Акцент может быть сильный, заметный, слабый. Произношение может соответствовать/не соответствовать стандарту или допустимому произношению (в другом варианте – произношение как у носителя языка, удовлетворительное, ниже среднего, очень плохое). В общеевропейской системе уровней владения языком «беглость» – критерий, характеризующий не только ровный темп речи, её гладкость, естественное «течение», но и способность к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с характером разговорной речи (по восходящей оценивается: «умение высказаться коротко, с большим количеством пауз, в т.ч. для исправления ошибок либо поиска подходящего выражения»; «порождает высказывания определённой продолжительности с достаточно ровным темпом, при этом заметно продолжительных пауз в речи немного»; «демонстрирует способность к беглым, спонтанным высказываниям «без усилий» и т.д.).

Излишне говорить, что подобная оценка звучащей речи иностранца, говорящего по-русски, требует от самого преподавателя понимания параметров и критериев оценки, их содержания; владения всеми перечисленными средствами; а также умения слушать, слышать, контролировать. Однако нередко бывает, что преподаватель не слышит в речи обучаемых нарушений норм литературного языка. Иногда преподаватель не замечает нарушений норм, так как сам ими не владеет. Также преподаватель может сам владеть нормами, но не слышать их нарушений в речи обучаемых. Итак, для высококвалифицированного специалиста важно свободно владеть содержанием преподаваемого и проверяемого материала.

К примеру, лингводидактическое тестирование ТРКИ предполагает на старших уровнях проверку устной – звучащей – речи иностранца в следующем формате [10].

- Реплицирование-возражение с использованием лексико-грамматических и **ритмико-интонационных средств**.
- Реагирование с выражением **эмоционального отношения**.
- Поддержание полилога. Выражение аналогичного мнения **иными языковыми средствами**.
- Поддержание диалога **воздействующего характера социально-культурной, официально-деловой сферы общения**.
- Достижение коммуникативных целей **ритмико-интонационными средствами**.
- Инициирование беседы **официально-делового характера**, связанной с разрешением конфликта.
- **Деловой разговор** на основе служебной записки с **асимметричными ролями коммуникантов**.

- Поддержание диалога **экспрессивными и интонационными средствами.**

- Монолог-разъяснение, учитывающий
официальную/неофициальную ситуацию общения, социально-возрастные особенности адресатов речи.

- Инициирование диалога **воздействующего характера (официально-деловая сфера общения).**

- Построение монолога с элементами диалога **воздействующего характера**; отстаивание собственной позиции.

В-шестых, устойчивой тенденцией в лингводидактике последних десятилетий остаётся обучение языку в связи с определённым социальным заказом. Это значит, что цели обучения – практическая, образовательная, воспитательная – должны соответствовать социальному заказу общества. Такой контингент учащихся, как бизнесмены, работники сферы обслуживания, миссионеры, будущие медики, социальные работники, педагоги, требует особой программы обучения. Общение с «клиентом» осуществляется преимущественно в устной форме при непосредственном или опосредованном (по телефону) контакте коммуникантов. Общение в сфере услуг имеет преимущественно диалогический характер. Для реализации заявленных в программных документах речевых интенций изучающие язык должны владеть различными (многообразными) фонетическими, интонационными средствами, а преподаватель – обучить их этому.

Повышение требований к качеству труда привело к обновлению многих профессий, началась разработка профессиограмм [2, с. 304]. Профессия «филолог» не исследовалась до настоящего времени с точки зрения содержания, структуры, статуса данной профессии в новых условиях жизни.

Конечно, овладение основами профессионально-педагогического общения происходит на индивидуально-творческом уровне. Все компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого преподавателя РКИ. Важнейшей задачей его является поиск индивидуального стиля общения. Для достижения желаемого результата необходимо, во-первых, изучить свои личностные особенности; во-вторых, установить недостатки в личностном общении; в-третьих, работать по преодолению стеснительности, скованности, негативных наслоений в стиле общения; в-четвёртых, овладевать элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных способностей; в-пятых, овладевать технологией педагогического общения в соответствии со сложившимся стилем педагогического общения и, наконец, помнить, что реальная педагогическая деятельность общения на занятиях по русскому языку как иностранному предполагает индивидуальный стиль общения.

В модели личности преподавателя РКИ в качестве основополагающей психической структуры субъекта деятельности рассматривается профессионально-педагогическое сознание. Основным способом осуществления регулирующей функции самосознания в профессиональной деятельности преподавателя является педагогический самоанализ как ступень от самонаблюдения к самоконтролю и самокоррекции [8]. В этой связи очевидна важность умения преподавателя адекватно воспринимать, осуществлять оперативную коррекцию собственной речевой коммуникации, контролировать точность и уместность использования в общении средств педагогической техники.

В процессе становления филолога как специалиста выделяется ряд стадий (оптация, профессиональное образование, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация, профессиональное мастерство). На каждом этапе своей профессиональной деятельности преподаватель может оттачивать свои умения в области звучащей речи.

Так, стандартизированная контрольно-оценочная деятельность должна отвечать ряду характеристик, например, преподаватель должен пройти повышение квалификации по педагогической диагностике. Обязательным компонентом программы «Преподаватель высшей школы» должен быть курс педагогической риторики.

Для решения вышеназванных вопросов в качестве одного из средств можно предложить фонетические тесты для преподавателя [3]. Собственно, целесообразно использовать не именно тесты (с усложняющимися заданиями), а задания в тестовой форме [1], направленные на проверку различных аспектов, касающихся качества звучащей речи педагога. При этом должен использоваться как контролирующий, так и обучающий потенциал подобных тестов.

Укажите, какой звук соответствует выделенному согласному в словах.

1. степь А) мягкий
2. ножки Б) твёрдый
3. здесь
4. кончик
5. три
6. кондитер
7. жизнь
8. все

Укажите, в каких словах перед буквой е произносится мягкий согласный.

- А) крокет
- Б) комплимент
- В) модель
- Г) тема

- Д) турне
- Е) кодекс
- Ж) леги
- З) проспект

Установите соответствие слова и значения.

- 1. замо□к А) средневековое здание
- 2. за□мок Б) удар в ладоши
- 3. хло□пок В) сооружение для книг
- 4. хлопо□к Г) материал
- 5. полки□ Д) животные
- 6. по□лки Е) составная часть клетки
- 7. бе□лки Ж) армейские подразделения
- 8. белки□ В) устройство для запираания двери

Укажите место интонационного центра.

А Б В

- 1. Ко мне приехала сестра (а не к тебе).
- 2. Ко мне приехала сестра (а не уехала).
- 3. Ко мне приехала сестра (а не брат).

Укажите место интонационного центра в вопросах.

А Б В Г Д Е Ж

- 1. Не Вы меня искали?
- 2. Не меня ли Вы искали?
- 3. Не искали ли Вы меня?
- 4. Даже Вы решили остаться?
- 5. Это его книги лежат на столе?
- 6. Не брата Вы ищите?
- 7. Он интересовался именно Вами?
- 8. У всех ли есть билеты?

Закончите предложения (интонационный центр выделен жирным шрифтом).

- 1. **Он** принёс мне книгу вчера, а не...
- 2. Он принёс **мне** книгу вчера, а не...
- 3. Он принёс мне **книгу** вчера, а не...
- 4. Он принёс мне книгу **вчера**, а не...

Установите соответствие (интонационный центр в вопросе выделен жирным шрифтом).

- 1. **Соседи** приехали? А) Нет, другой.
- 2. Соседи **приехали**? Б) Был.
- 3. **Вы** были на практике? В) Да, соседи.
- 4. Вы **были** на практике? Г) Да, словарь.
- 5. Она **купила** словарь? Д) Нет, Коля купил.
- 6. **Она** купила словарь? Е) Нет, он мне пока не нужен.
- 7. Вы берёте **этот** журнал? Ж) Нет, пока ждём.

8. **Вы** берёте этот журнал? 3) Нет, Иванов был.

Прочитайте предложения.

1. Павел или Николай принёс эту книгу?
2. Ты поедешь с нами или нет?
3. Ты будешь заниматься или отдыхать?
4. Ты будешь заниматься или нет?
5. Ты перевёл текст или нет?
6. Вы уезжаете в понедельник или во вторник?
7. Доклад будет на английском, французском или немецком языке?
8. Он побывал в медицинском университете, в техническом университете, в гуманитарном университете.

Прочитайте предложения, каждый раз передавая заданный смысл и определите место паузы.

1. Неожиданно удивил его друг. (*Друг удивил его*)
2. После прогулки по саду поздно вечером мы сели ужинать. (*Поздно вечером мы гуляли по саду*)
3. Невнимание её друзей не радовало. (*Она была невнимательна*)
4. Постепенно прибывавшие на сборы спортсмены расселялись по своим комнатам. (*Спортсмены расселялись постепенно*)
5. Очень огорчил её отъезд родственников. (*Родственники были огорчены*)
6. Очень любила его бабушка Олега. (*Его бабушка любила Олега*)
7. Рано утром приехавшие в гостиницу экскурсанты распаковывали чемоданы. (*Экскурсанты приехали рано утром*)
8. Увидела их мать Николая только вчера. (*Их мать увидела Николая*)

Вместе с тем, актуальными вопросами остаются: обучение преподавателя технике распознавания фонетических и интонационных ошибок учащихся, в том числе коммуникативно значимых; разработка понятия «коммуникативно значимая ошибка» применительно к фонетике и интонации русского языка (что тесно связано с понятием «иностранный акцент»); конкретизация требований к звучащей речи иностранцев, проходящих сертификационное тестирование РКИ; создание методических рекомендаций-разъяснений данных требований для иностранцев.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Системы заданий в тестовой форме // Педагогические измерения. 2008. <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt9.html> (дата обращения 28.07.2014).
2. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Наука – образование – инновации: Словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям. Выпуск первый. М.: РУДН, МГУДТ, 2014. – С. 622.
3. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Тесты по русской фонетике: Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2008. – С. 103.

4. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 186.

5. Брызгунова Е.А. Русская речь начала девяностых годов XX века // Русская словесность, №3. 1994. – С. 95-117.

6. Маркова А.К. Периодизация речевого развития // Вопросы психологии. 1973. – №6. – С. 19-20.

7. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. 1990. – С. 268.

8. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. М., 1998. – С. 214.

9. Нетёсина М.С. Звучащая речь и её оценивание: системно-функциональный анализ. Дисс. ... к.пед. наук. М., 2007. – С. 268.

10. Нетёсина М.С. Объекты проверки в тестах по русской фонетике // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия Сборник статей: в 2 томах. ответственный редактор Румянцева Н.М.. Москва, 2014. – С. 272-275.

ГЛАВА 5. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ МИГРАНТОВ: ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ

Нетёсина Марина Сергеевна

*доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова, сотрудник ЛТСО факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: netesinam@mail.ru*

Речь обладает рядом параметров, относящихся к способу осуществления речевой деятельности: процесс речи характеризуется определённым темпом, продолжительностью, степенью громкости, артикуляционной чёткости, акцентом, тоном и т.п.; речь может характеризоваться через указание на психологические особенности говорящего, его коммуникативную задачу, отношение к собеседнику (*взволнованная, эмоциональная, искренняя, обдуманная, льстивая, почтительная, насмешливая* и др. речь); к речи применима нормативная оценка (*правильная, неправильная, исковерканная* речь и др. речь); речь может быть определена по её соответствию целям и условиям общения [6].

Качество звучащей речи, с одной стороны, характеризует качество её **содержательной** и **формальной** сторон. Например, такие параметры оценки, как дикция, артикуляционная чёткость, произношение, беглость характеризуют формальную сторону речи, а логичность, адекватность, точность – более содержательную сторону. К основным свойствам, качествам речи, обеспечивающим эффективность коммуникации и характеризующим уровень речевой культуры говорящего, относят:

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
правильность, точность, чистоту, ясность, логичность, богатство, выразительность и уместность [5].

Вместе с тем, критерии оценки звучащей речи могут быть **качественными** и **количественными**. Количественные критерии оценки представляют собой выраженные в баллах, процентах, других цифровых измерениях языковые и речевые параметры высказывания, показывающие оптимальность, или, напротив, неадекватность выполнения коммуникативной задачи.

Что касается количественного выражения используемых критериев, то звучащая речь оцениваемого соотносится с определёнными критериями/эталоном. В российской системе лингводидактического тестирования ТРКИ, например, шкала оценок шестибальная, от 0 до 5, где наивысший оценочный балл – 5, а оценка качества звучащей речи представляется как совокупность названных оценок, выраженных либо в баллах, либо с дополнительным словесным определением от «не выражено» к «выражено адекватно» через «искажено», «выражено неадекватными средствами», что также соотносится с количественными измерениями.

Итак, качество звучащей речи, как понятие многоаспектное, требует разносторонней оценки как в плане содержания, так и в плане выражения. Содержательное наполнение одних и тех же критериев оценки качества речи может различаться в зависимости от цели проверки (например, улучшение качества речи или оценка достигнутых результатов) от объектов контроля (например, речь носителей русского языка или пользователей русского языка как иностранного). Количество, перечень критериев тоже не является строго заданным, поскольку значимость того или иного критерия неодинакова для разных групп пользователей языка. Словесное обозначение критериев в разных системах оценки порой не совпадает при явном содержательном сходстве. Разнообразие количественных параметров оценки также обусловлено целями проверки качества речевого продукта.

Очевидно, критерии должны быть прозрачны и понятны как проверяющему, так и проверяемому в тех случаях, когда от него требуется дальнейшая работа над своей речью. Носители языка и пользователи РКИ, желающие оценить качество своей речи, хотят знать, какие параметры звучащей речи лежат в основе оценивания, какие из них наиболее значимы.

Вместе с тем проверяющая сторона в каждом случае также должна пользоваться чётким, корректным перечнем параметров оценки с понятным содержанием.

Таким образом, нужно стремиться к достаточно тонкой и адекватной оценке содержательной и формальной сторон звучащей речи, к оценке качества речи в выражениях, понятных и доступных тем, чью речь оценивают.

При оценивании качества звучащей речи (звучащая речь, по определению Е.А. Брызгуновой, данному в курсе лекций, читанных на

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра филологическом факультете МГУ, – единый артикуляторно-акустический процесс порождения говорящим и восприятия слушающим высказывания или последовательности высказываний, имеющих взаимодействующие лексико-грамматические и интонационно-звуковые структуры, которые выражают смысловое и эмоционально-стилистическое содержание) значимыми являются характеристики не только объекта (самой звучащей речи), но и субъекта оценки (человек, чья речь оценивается). Например, носители/пользователи языка. Вместе с тем, должна учитываться цель оценивания. К примеру, оценка речи пациентов с зубными протезами имеет целью определить качество протезирования, диктора – его профпригодность, инофона – его уровень владения языком и пр.

Наша цель – рассмотреть научные подходы к оценке звучащей речи мигрантов, поскольку этот вопрос не был до сих пор разработан в лингводидактике. Несмотря на актуальность данной проблематики, работы, её затрагивающие, немногочисленны [20, 4, 18]. В единичных существующих учебных пособиях для мигрантов качеству звучащей речи практически не уделяется внимание.

С указанных позиций выделим отечественные и зарубежные подходы к оценке звучащей речи мигрантов.

Подход к оценке звучащей речи с позиций культуры речи

Для идеала «хорошей речи» и носителя, и пользователя языка характерны такие *качества звучащей речи*, как *правильность, точность, логичность, выразительность, эффективность, уместность, чистота* и др. Однако для разных групп носителей и пользователей языка эти качества имеют разное содержание. Обратимся к содержанию критериев оценки звучащей речи инофонов. *Логичность речи* – это логическая соотнесённость высказываний друг с другом, которая достигается благодаря внимательному отношению к целому тексту, связности мыслей и ясному композиционному замыслу текста. В устной речи необходимо хорошо помнить сказанное и последовательно развивать мысль, что должно способствовать непротиворечивости элементов речевой структуры. *Уместность речи* – строгое соответствие структуры и стилистических особенностей речи условиям и задачам общения, содержанию выражаемой информации, избранному жанру и стилю изложения, индивидуальным особенностям автора и адресата. Этот критерий предполагает умение пользоваться стилистическими ресурсами языка в соответствии с обстановкой общения. Выделяют уместность стилевую, контекстуальную, ситуативную и личностно-психологическую. *Критерий нормативности звучащей речи* инофона подразумевает принимать за точку отсчёта не только языковую норму, которая вариативна даже в речи носителей языка, а отталкиваться от требований стандарта, других регламентирующих документов, устанавливающих уровень обученности на момент контроля. Критерий связан с *правильностью звучащей речи*, заключающейся в соответствии

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра звуковой, лексической и грамматической структуры речи принятым в языке литературным нормам и являющейся базовым качеством. **Связность** – критерий, оценивающий умение строить организованное высказывание, демонстрирующее правильное, полное, уверенное владение средствами связи, служебными частями речи. Связность – наличие общего в двух и более фактах, явлениях и т.д.; объединение фактов, явлений в одно замкнутое в смысловом отношении целое. Важным критерием оценки содержательной стороны речи инофона является **адекватность решения коммуникативной задачи**, что подразумевает соответствие речевого продукта тому набору интенций, который необходим для решения поставленной коммуникативной задачи. Адекватность решения коммуникативной задачи, очевидно, показывает эффективность речи иностранца. **Полнота представления информации** предполагает наличие и композиционную оформленность основных функционально-смысловых блоков текста.

Ряд критериев оценки более характеризует формальную сторону речи – исполнение, произношение. Так, **беглость речи** – это особенность речи, придающая её естественный характер и включающая паузы, ритм, интонацию. Представляет собой важную характеристику уровня владения РКИ. Включает не только ровный темп звучащей речи, её гладкое, естественное течение, но и способность к длительным спонтанным высказываниям. **Чистота речи** при тестировании ТРКИ относится в основном к произношению (производству отдельных звуков, артикуляционным переключениям, редукции, правильному словесному и фразовому ударению, логическому ударению на информативных словах, слитному произношению, ритму, интонации).

Подходы к оценке звучащей речи в отечественной школе преподавания языков, в т.ч. РКИ: правильность и качество навыков оформления языкового высказывания; скорость выполнения отдельных операций или их последовательности; отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия; отсутствие напряжения и быстрой утомляемости; выпадение промежуточных действий (И.А. Зимняя); спонтанность (количество неоправданных пауз, повторов) и нормативность речи (А.А. Алхазидзе) [2, 13].

В рамках лингвистической компетенции выделяется **фонологическая компетенция**, содержащая знание и умение воспринимать и воспроизводить: *звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны); артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, и т.д.); фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тон); просодику; ударение и ритм; интонацию; фонетическую редукцию; редукцию гласных; ассимиляцию и др.* От владеющего определённым

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
уровнем коммуникативной компетенции требуется **владение фонологией в объёме соответствующего уровня**:

Традиционно обучение инофонов русской интонации направлено в первую очередь на знакомство с её смыслоразличительными возможностями. Однако интонационные конструкции (в различных реализациях) способны выразить ещё и разнообразные оттенки эмоциональных реакций.

В организации предложения в русском языке центр интонационной конструкции (ИК) играет смыслоразличительную роль. Пользуясь голосом как инструментом, носитель языка легко выделяет в речевом потоке нужные слова. Неправильное выделение центра ИК связано с изменением смысла высказывания и почти всегда влечёт за собой нарушение коммуникации:

«*Вы вызывали Иванова?*» (Предполагаемый ответ: «*Да, я*»);

«*Вы вызывали Иванова?*» (Предполагаемый ответ: «*Да, вызывал*»);

«*Вы вызывали Иванова?*» (Предполагаемый ответ: «*Да, Иванова*»).

Успешность общения зависит от способности говорящего варьировать способ языкового представления того или иного реального события. Иначе говоря, категории языка обозначают какое-либо понятие о мире формальными средствами разных уровней языковой системы. К тому же говорящий языковыми средствами всегда передаёт своё отношение к предмету речи, а также (прямо или косвенно) к адресату. Мир знаний и у говорящего, и у адресата всегда опосредован эмоционально-оценочной палитрой и ассоциативными рядами.

Важным компонентом эффективного речевого общения является знание говорящим социокультурных норм и стереотипов речевого общения, а также норм этикетного речевого общения.

Составной частью формирования коммуникативной компетенции иностранца являются умения обмениваться социокультурной информацией, давать оценку происходящим событиям, устанавливать взаимопонимание с представителями определенного социума и определенной культуры, выражать согласие/несогласие, уверенность/неуверенность, сочувствие, оценку и пр., что предполагает правильное интонирование.

Фонетико-интонационные ошибки

Интерференция как отрицательное влияние родного языка при использовании второго может проявляться на разных уровнях языковой системы. В лингводидактике допускается «снисходительное» отношение к ошибкам акцентного происхождения, если они не нарушают коммуникацию (ср. разделение внутриязыковой интерференции с точки зрения её результативности на затрудняющую русскую речь, нарушающую речь и разрушающую речь в [5]).

Некоторые ошибки ведут к *полному непониманию*, порой к *затруднению* или *искажению понимания высказывания*. В качестве примера можно привести фонетические ошибки такого типа, вызванные неразличением или смешением фонем (*каша – касса, бой – пой, брат – брать, бил – был* и

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра другие), интонационные ошибки (фраза: «*У вас температура?*», произнесённая с понижением голоса к концу фразы, превращает вопрос (ИК-3) в утверждение (ИК-1), морфологические ошибки (*письмо брата – письмо брату*) и пр.

Таким образом, не сами фонетические явления – коартикуляция, маркированность речевых звуков признаками ударного слова, ритма и интонационной модели – определяют сущностный характер произносительных качеств речи, а их адекватность требованиям общения.

Ошибки, создающие **акцент – или впечатление – на уровне общего звучания**, могут создавать у носителей языка *впечатление плохого знания русского языка говорящим*, возможно, его *неграмотности* и даже *необразованности*, что, в свою очередь, ухудшает процесс взаимодействия между собеседниками, *мешает полноценному общению*. Акцент – явление стойкое и во многих случаях неустраимое даже при достаточно высоком уровне владения иностранным языком.

Существенны те особенности речи, которые выдают в говорящем иностранца, мигранта при состоявшейся коммуникации, т.е. на таком уровне, когда и выбор слов и построение высказывания являются по существу правильными. Подобные ошибки – и фонетико-интонационные, и морфологические, и лексические, и синтаксические – могут производить комический эффект (*Мой брат посёл. Циолковский изобрёл космические спутники. Мой отец медсестра. Автобусы подыхали возле нашего факультета. Вчера она была в поликлинике. Армии разных стран шпионируют друг друга. Это мой кузин. Вчера ему был день рождения. Я окончил институт и взял диплом*).

Связь понятия «акцент» с фонетикой закономерна, так как именно в области звуков и звуковых последовательностей, ритмики, фразового ударения и других особенностей фонации наиболее часто и последовательно проявляется влияние навыков родного языка. Самый стойкий, т.е. наименее поддающийся сознательному контролю, аспект интерференции – это план выражения смысловых единиц. Считается, что эффективность коммуникации зависит от того, насколько звуковой облик высказываний, принадлежащих инофону, соответствует принятым в данном речевом коллективе нормам. Причём сильный фонетический акцент даже при относительной грамматической правильности в отдельных в отдельных случаях может свести общение на «нет». Считается, что неодобрительное отношение к иностранному акценту объясняется, помимо прочего, нежеланием слушателей против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии. Учёт существенных особенностей русского вокализма и консонантизма обеспечивает адекватность устного общения, служит показателем фонетической культуры [20] нормативной русской речи.

Часто встречающиеся в речи мигрантов – инофонов – нарушения в произношении русских гласных, резко снижающие нормативность звучащей

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
русской речи, можно представить в таблице (классификация Т.В. Шустиковой).

Звук	Характер нарушения	Контингент инофонов по родному языку
а [а]	а – э	арабы, китайцы
	а – о	Вьетнамцы
	Более задняя артикуляция	Говорящие на картвельских языках, казахи
	Более задняя артикуляция и частичная лабиализация	Бенгальцы, непальцы
	Более передняя артикуляция	Литовцы
	Более закрытое произношение	Украинцы
	Различие по долготе и краткости	Тайцы, сингальцы, непальцы
о [о]	о – у	Арабы
	о – а Ослабленная лабиализация	Китайцы, японцы, корейцы, тайцы
	Более передняя артикуляция	Поляки
	Неоднородный [о] с сильным призвуком у	Англичане, французы
	Более задняя артикуляция	Говорящие на картвельских языках, казахи
	Более закрытое произношение	Украинцы
у [у]	у – о	Арабы
	Ослабленная лабиализация	Китайцы, японцы, корейцы
	Усиление напряжённости губ	Немцы, французы
э [э]	э – а	Арабы, китайцы
	э – и	Арабы, китайцы, литовцы, монголы, африканцы (франко- и англофоны)
	э – йэ	Китайцы
и [и]	Более узкий и напряжённый	Англичане, французы, немцы
	Более открытый и более передний	Литовцы
	Различие по долготе и	Тайцы

	краткости	
ы [ы]	ы – и Более передняя артикуляция	Англичане, французы, испанцы, литовцы, арабы, китайцы, японцы, африканцы (франко-, англо- и португалофоны), испано- и португалоговорящие латиноамериканцы, индийцы, непальцы (говорящие на бенгали)
	ы – [у:] Более передняя и напряжённая губная артикуляция	Французы
	ы – о, ы – у Лабииализация	Корейцы
	ы – ьи, ы – ый	Китайцы, корейцы
	ы – ой	Немцы (некоторые диалекты)
Замена русских гласных носовыми		Говорящие на польском, французском, португальском, бенгали, непальцы, тамилцы
На месте сочетаний русских гласных с согласными [н] и [м] в абсолютном конце произносятся носовые гласные, а согласные не произносятся		Французы, франко- и португалоговорящие африканцы, португало- и испаноговорящие латиноамериканцы, китайцы, корейцы
Сверхдифференциация в системе русского вокализма		Тайцы (24 гласных: 18 монофтонгов и 6 дифтонгов); литовцы (14 гласных)
Все гласные реализуются как более короткие		Литовцы
На месте русских гласных произносятся долгие		Чешский, финский
На месте русских гласных произносят или долгие или короткие		Непальцы, сингалыцы
Замена русских монофтонгов дифтонгами (в разных позициях)		Китайцы, сингалыцы

Часто встречающиеся в речи мигрантов нарушения в произношении русских согласных также можно представить в таблице.

Звук	Характер нарушения Примеры	Контингент Инофонов по родному языку
Губно-губные [б, б', п, п'] и	Замена щелевых губно- зубных смычными губно-	Корейцы, китайцы, узбеки

губно-зубные [в, в', ф, ф']	губными: фаза – [п]аза, Софья – Со[п']ья	
Губно-зубные	Замена русских щелевых двугубным глухим щелевым [w] (when, whith) и звонким круглощелевым слнантом [w] (will): вы – [w]ы, вода – [w]ода, весело – [w]есело, в России – [w] России	Англоговорящие
Губно-зубные	Замена гласным [y], часто неслоговым: в парк – [y] парк, вбежал – [y]бежал	Белорусы, украинцы
Губно-зубные	Замена мягких на твёрдые или полумягкие: обувь – обу[ф]	Англо- и испаноговорящие, венгры, представители ряда славянских языков
Однофокусные щелевые [с, с', з, з'], двухфокусные щелевые [ж, ш, ш':]	Различные нарушения по месту и способу артикуляции	Разные национальности

К нарушениям в области фонетики, ритмики слова и интонации приводит несформированность следующих умений говорящего.

А) Артикуляционные переключения. Характерной чертой артикуляционной базы русского языка является то, что в передней части ротовой полости сосредоточено большое количество артикуляций, требующих чёткости артикуляционных переключений.

Особое место занимают переключения с артикуляции твёрдого согласного на артикуляцию мягкого согласного и наоборот, так как дополнительной артикуляцией всех мягких согласных является поднятие средней части языка к твёрдому нёбу, а этот момент артикуляции менее ощутим, чем, например, движения кончика языка или сила и напор воздушной струи. При этом степень продвинутости вперёд при произнесении гласного после мягкого согласного типа *белый – беленький, пятна – пять, берёт – берёте*, не являясь фонологически значимой, создаёт впечатление акцентности русской речи.

Не менее часто в потоке речи встречаются переключения с артикуляции звонкого согласного на артикуляцию глухого и наоборот. **Типичные ошибки:** *Здра[зд]вуй[д']е! [Зб]а[з']убо!*

Б) Редукция безударных гласных. **Типичные ошибки:** отсутствие редукции безударных гласных в окончаниях глаголов в форме настоящего и будущего времени; произношение безударного «а» вместо «и» (*месяц, язык*,

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра *ядовитый, ячейки* и др.); произношение полногласного звука в безударной позиции (например, *девять, хорошо, стоматолог*) или редуцированного звука без «ы(и)-образного» оттенка.

В) Произношение дифтонгоидных гласных (по Т.В. Шустиковой). Русские гласные в некоторых позициях (например, абсолютного начала и конца слова, где они не испытывают аккомодирующего влияния соседних звуков) имеют нефонематическую дифтонгоидность. Например, [yo] в слове *он*, [oa] в слове *окно*. Дифтонгоидный характер имеет [э] в ударном конечном открытом слоге (в словах *все, те, в Москве* произносится [за]). Гласный [ы] звучит как [ьи] в словах *ты, мы, вы, сады, будьте добры*. Носители русского языка не замечают этого дифтонгоидного характера гласного. Однако инофоны с хорошим фонетическим слухом его отмечают и фиксируют письменно (порой вместо буквы *ы* пишут сочетания *ьи* или *ый*: *валы – вальи* или *валый, будьте добры – будьте добрыи*. Таким образом, данная фонетическая особенность может проявиться и в грамматических ошибках. **Типичные ошибки:** неразличение полной и краткой форм прилагательных (*люди добры* и *люди добрые*). Отсутствие в речи параметра дифтонгоидности гласного ведёт к недостижению русского качества звучащей речи.

Г) Произношение сочетаний гласных внутри слова и на стыке слов (по Т.В. Шустиковой). Нормативное произнесение таких сочетаний имеет важнейшее значение для слитности, плавности, чёткости русской речи, соблюдения ритмической структуры слова и словосочетания. Во-первых, это произношение сочетаний двух гласных, в которых в начальной позиции находятся союзы *а, и, у* (*а Алла – и Алла – у Аллы; а Ольга – и Ольга – у Ольги; а Эмма – и Эмма – у Эммы; а Инна – и Инна – у Инны*).

Во-вторых, произношение гласного в сочетании с согласным *й* и последующим гласным и оппозиция этому сочетанию без согласного *й* (*и Анна – и Яна*).

В-третьих, в современной звучащей речи на месте буквы *е* в глагольной форме 3 лица ед.ч. произносят звук [и] с предшествующими ударными гласными [а, у, о, э] (*он знает, он рисует, он открывает, он имеет*).

Нарушение произношения указанных сочетаний может: а) придавать речи просторечный оттенок (например, наблюдающееся даже в речи русских людей стяжение гласных в глагольной форме *он знат, он понимат*); б) нарушать достоверность фактов (вместо *у Анны – у Яны*); в) вызывать комический эффект (вместо *И это правильно – И это правильно*).

Д) Произношение стечений согласных звуков. Характерной чертой русской артикуляционной базы слова является наличие групп согласных звуков. **Типичные ошибки:** в речи мигрантов нередко возникают вставные гласные: *пишиница* (пшеница), *икис* (икс), *ыстол* (стол) *гиде* (где), *виместе* (вместе), *синег* (снег) и др.

Е) Слитное произношение. Во-первых, важны характер и место пауз, типичные для русского языка. Во-вторых, изменяется произношение союза «и» и начального «и» слова, при слитном произношении переходящего в «ы» после твёрдых согласных. **Типичные ошибки:** «Я из (пауза) Душанбе приехала»; «С кем из рабочих вы только что разговаривали?»

Ж) Выделение центра ИК. В организации предложения в русском языке центр интонационной конструкции (ИК) играет смыслоразличительную роль. Неправильное выделение центра ИК связано с изменением смысла высказывания и почти всегда влечёт за собой нарушение коммуникации.

З) Использование интонационных конструкций. Интонационные конструкции русского языка в различных реализациях выражают, помимо определённого смысла, разнообразные оттенки эмоциональных реакций. Так, например, кроме собственно вопроса, **ИК-3** может передавать удивление, нетерпение, требование; **ИК-2** – волеизъявление, требование; **ИК-4** – удивление, недовольство, вызов, упрёк; **ИК-5** – торжественность, сочувствие; **ИК-6** – задиристость, удивление, сочувствие; **ИК-7** – пренебрежение [7, 8].

Трудным для мигрантов может являться выбор из двух синонимичных вариантов использования адекватных ситуации интонационных конструкций. Например, различать удивление (ИК-3) и удивление с оттенком недовольства (ИК-4); варьировать ИК-2 и ИК-3 при выражении степени категоричности просьбы (лексически эту разницу можно выразить формами: «Сядьте!» и «Садитесь!»). **Типичные ошибки:** неумение интонационно смягчить требование, приблизив его к просьбе; употребление в конце утвердительного предложения ИК-3, ИК-4 (что при повторении в диалоге создаёт впечатление несогласия, даже вызова) вместо ИК-1, выражающей нейтральное отношение говорящего, маркирующей его спокойное эмоциональное состояние.

Понятие «акцент», по нашему мнению, применимо при характеристике сформированности у инофона навыков:

- 1) артикуляционных переключений на отрезке звука, слова, предложения;
- 2) редуции безударных гласных, имеющих в русском языке «ы-образный» или «и-образный» оттенок;
- 3) слитного произношения слов;
- 4) выделения центра интонационной конструкции, что связано с изменением смысла высказывания;
- 5) использование интонационных конструкций, выражающих разнообразные оттенки эмоциональных состояний и эмоциональных реакций говорящего и характерных для официальной и для межличностной коммуникации.

Существенным является вопрос о степени допустимости тех или иных нарушений произношения и интонации в речи мигрантов. В отечественной методической литературе по РКИ принимается деление иностранного фонетического акцента на сильный, заметный и слабый (см., например, [5]). В зарубежной практике оценки качества звучащей речи речь иностранца описывается с привлечением понятий «акцент» и «стандарт». Используются следующие словесные обозначения: *естественная, чистая, понятная, ровная, искажённая* речь. Показателями хорошего качества речи являются *естественные* темп и ритм, *ровность* и *продолжительность*, *слабый* иностранный акцент или *его отсутствие*. Акцент может быть *сильный, заметный, слабый*. Произношение может *соответствовать/не соответствовать стандарту* или допустимому произношению (в другом варианте – произношение как у носителя языка, *удовлетворительное, ниже среднего, очень плохое*). Причём параметр «произношение» подразумевает оценку характерных черт произношения (звуки, ударение, ритм и интонация).

Остаётся неясным, какая степень приближения к произносительной норме изучаемого языка может быть признана приемлемой, потому что никаких единиц измерения степени отклонения от эталона нет.

Подход к учёту ошибок в аспекте звучащей речи в лингводидактическом тестировании: ГРКИ

Снимаются баллы за коммуникативно значимую (в т.ч. фонетическую и интонационную) ошибку (*ТЭУ, ТБУ, 1 сертификационный уровень*).

Тестируемый должен продемонстрировать владение нормами речевого этикета, в том числе интонационными (*1, 2, 3, 4 сертификационные уровни*).

Тестируемый должен свободно оперировать интонационными, риторическими, образными средствами (*4 сертификационный уровень*).

Оценивается адекватность выражения интенции интонационными средствами (*1, 2, 3 сертификационные уровни*).

Грубые нарушения фонетико-интонационных норм (- 2 балла за задание), соответствие фонетико-интонационным нормам (+ 1 балл) (*элемент. и базовый уровни*)

Уровневый подход к оценке произношения в зарубежной лингводидактике [18]

Уровень А1 – иностранец может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз, понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами;

уровень А2 – несмотря на заметный акцент, произношение иностранца довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы;

уровень В1 – достаточно чёткое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов;

уровень B2 – иностранец владеет чётким естественным произношением; уровни C1, C2 – иностранец может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения [19].

Для оценивания продуктивной (звучащей) речи в зарубежной практике государственного сертификационного тестирования используются такие параметры оценки, как:

- беглость (свобода), точность, разнообразие, произношение, достижение цели, взаимодействие с партнёром – всего 6 (CAE);

- беглость и связность, употребление слов, точность и соответствие, чистота – всего 4 (IELTS);

- грамматика, лексика, произношение и интонация, беглость – всего 4 (DSH);

- достижение цели, беглость, лексика, морфология и синтаксис, произношение и интонация – всего 5 (ZMP);

- грамматика, произношение, лексика, беглость, соответствие, навыки общения – всего 6 (DELE);

- лексика, морфология и синтаксис, произношение – всего 3 (DELF, DALF).

Оценка речи тестируемого различается по уровням владения языком, но представляется возможным и целесообразным описать общие черты.

Параметр «произношение» подразумевает оценку характерных черт произношения (звуки, ударение, ритм и интонация). Параметр «чистота произношения» включает в себя, помимо перечисленных, пункты «слитное произношение» и «выделение логическим ударением наиболее информативных слов». Параметр «беглость (свобода)» учитывает скорость и ритм речи, а также наличие пауз замешательства.

Критерии оценки в целом единообразны, хотя формулируются различно. Речь тестируемого оценивается и количественно и качественно. Используются следующие словесные обозначения: *естественная, чистая, понятная, ровная, искажённая* речь. Качество звучащей речи иностранца описывается с привлечением понятий «акцент» и «стандарт».

Показателями хорошего качества речи являются естественные **темп и ритм, ровность и продолжительность, слабый иностранный акцент** или его отсутствие. Продолжительные или частые **паузы хезитации (замешательства)**, не обоснованные содержанием высказывания, отрицательно влияют на оценку. Снижают баллы **нечёткая артикуляция, искажения произношения**. В отношении **интонации и логического ударения** учитывается, насколько учащийся способен расставлять смысловые акценты, чтобы подчеркнуть нюансы смысла или привлечь внимание слушающего, а также использовать различные типы интонации. Важна **понятность** речи: нужны ли повторы, нужно ли прилагать усилия, чтобы воспринимать речь иностранца на слух, есть ли смысловые потери из-

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра за плохого произношения. Акцент может быть *сильный, заметный, слабый*. Произношение может *соответствовать/не соответствовать стандарту* или допустимому произношению (в другом варианте – произношение как у носителя языка, *удовлетворительное, ниже среднего, очень плохое*).

Приведём трактовку некоторых критериев оценки говорения в общеевропейской системе уровней владения языком:

в) беглость – критерий, характеризующий не только ровный темп речи, её гладкость, естественное «течение», но и способность к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с характером разговорной речи (по восходящей оценивается: «умение высказаться коротко, с большим количеством пауз, в т.ч. для исправления ошибок либо поиска подходящего выражения»; «порождает высказывания определённой продолжительности с достаточно ровным темпом, при этом заметно продолжительных пауз в речи немного»; «демонстрирует способность к беглым, спонтанным высказываниям «без усилий» и т.д.);

г) взаимодействие – критерий, оценивающий умение принимать участие в разговоре, вступая в нужный момент, ссылаясь на ранее обсуждаемую или известную информацию, сохранять позицию говорящего за собой, уметь использовать невербальные и интонационные сигналы (существует следующая уровневая градация этого качества речи: «элементарное реагирование на речь собеседника, при этом общение характеризуется повторением, перефразированием»; «демонстрируется умение следить за речью собеседника, но понимание не позволяет поддерживать беседу самостоятельно»; «если темы обсуждения знакомы и лично значимы, проявляется умение начинать, поддерживать беседу один на один» и т.д.);

В материалах IELTS подробно расшифровываются следующие критерии:

- свобода: говорение с естественными (нормальными) скоростью и ритмом, а также без слишком больших колебаний;

- точность: правильное использование структур и слов, или с несколькими незначительными ошибками, которые не делают сообщение непонятным;

- разнообразие (широта): использование широкого ассортимента структур в различных контекстах (ситуациях) для общения;

- произношение: использование характерных особенностей английского произношения (звуки, ударение, ритм, интонация) с точностью, достаточной для ясной передачи сообщения;

- достижение цели: эффективная работа по выполнению заданий, что подразумевает полно и правильно участвовать в выполнении заданий и выказать при этом независимость, гибкость и находчивость (NB. важно, как Вы берётесь за выполнение задания, а не то, дали ли Вы «правильный» ответ;

- взаимодействие (коммуникативность) активное участие в дискуссиях (обсуждениях) и общение как с партнёром, так и с экзаменаторами.

Критерий «свобода» имеет следующую шкалу оценок:

- общее впечатление от ответа таково, что кандидат владеет материалом свободно – 5-6 баллов;
- кандидат отвечает недостаточно связно и свободно – 3-4 балла;
- кандидат говорит ещё менее связно и свободно – 1-2 балла;
- речь неясная – 0 баллов.

Критерии оценки звучащей речи и их особенности в практике тестирования по русскому языку за рубежом

В сосуществующих зарубежных системах тестирования по русскому языку критерии оценки звучащей речи в большинстве случаев совпадают с таковыми при тестировании по другим иностранным языкам.

Например, в США это критерии определённой языковой компетенции, выработанные ACTFL (Американским советом по преподаванию иностранных языков). Нет единства в оценке такого вида устного теста, как интервью, среди зарубежных специалистов. В [1] утверждается, что применение критериев оценки устной речи, выработанных Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL), подтверждает надёжность и действенность интервью «по устной компетенции». Ещё один пример оценки звучащей речи тестируемого приводит Д. Лискин-Гаспарро [16].

Оценка устного овладения языком

Имя учащегося:

Лёгкость понимания того, что говорит студент	Оценка
1. Почти непонятно	Д
2. Понимание требует значительных усилий	С
3. Понимание требует некоторого усилия	В
4. Понимание не требует усилия	А
Фонетическая и интонационная чистота речи	
1. Смешение большинства звуков, отсутствие главных интонационных конструкций (ИК-1, ИК-2, ИК-3)	Д
2. Смешение многих звуков изучаемого и родного языков. Нарушение норм интонации	С
3. Случаи смешения звуков родного и изучаемого языков, случаи неправильной интонации	В
4. Достаточно верная интонация и произношение	А
Беглость и ясность речи	
1. Речь с очень большими паузами почти после каждого слова	Д
2. Паузация речи и поиски слов для выражения мысли сильно мешают коммуникации	С
3. Паузы не очень часты и не мешают общению	В
4. Речь достаточно беглая для данного этапа и ясная	А

Лёгкость понимания речи учащимися	
1. Понимает с трудом после многократных повторений и в медленном темпе	Д
2. Среднее понимание, то есть требуется медленный темп, перефраз и повторение	С
3. Хорошее понимание. Изредка требуется повторение, перефраз и замедленный темп	В
4. Очень хорошее понимание для данного этапа	А
Часто повторяющиеся ошибки учащегося:	

Как видно, оценивание звучащей речи происходит *по шести критериям*, каждый из которых имеет четыре оценки-балла от Д до А. Для низшего балла используются словесные оценки «с трудом», «непонятно», «недостаточно»; промежуточные баллы описываются как «требует значительных усилий», «требует некоторых усилий», «средние самоконтроль и самоисправления», «средний запас слов», «паузы частые/нечастые», «сильно мешают», «среднее понимание». Высший же балл характеризуется дескрипторами «верный», «без усилий», «полностью», «хороший», «беглый», «ясный», «очень хороший».

При этом при всей очевидности и прозрачности данных словесных обозначений *оценивание имеет субъективный характер*, так как точных количественных оценок качества звучащей речи тестируемого нет.

Подход к оценке звучащей речи с точки зрения фоносемантики

Фоносемантические характеристики звуков влияют на звучание речи: в формировании экспрессивно-стилистического и коннотативного компонентов значения, которые воспринимаются носителями, но не всегда пользователями языка, участвует фонетическое значение. Изменение же артикуляции, качества звуков влечёт за собой иную информативность последних, может соответствовать иным, чем обычно, незвуковым представлениям носителя языка.

Звуки речи связаны с различными незвуковыми представлениями носителей языка. Так, для носителей русского языка гласные звуки [11]. «медленные» (88%), «красивые» (88%), «гладкие» (88%), «простые» (88%), «добрые» (75%), «светлые» (63%) и т.д. Наиболее нейтральны гласные звуки к признакам «нежный – грубый», «женственный – мужественный», «активный – пассивный», «сильный – слабый». Значительная часть согласных звуков русского языка ассоциируется со сложностью, шероховатостью, угловатостью, отсутствием длины. Ещё более принципиальным противопоставление гласных и согласных становится тогда, когда речь заходит о таком признаке звука, как цвет (*а* – красный; *о* – белый, жёлтый; *э* – зелёный; *и* – синий; *у* – тёмно-зелёный, тёмно-синий, тёмно-лиловый; *ы* – тёмно-коричневый, чёрный). Звукоцвет может проявлять себя в полной мере на уровне текста.

Для **русского языка** были выявлены следующие характеристики: созданию у воспринимающего субъекта впечатления о чём-то **мужественном, сильном, большом, величественном** способствуют звуки вокальные, небемольные, недиезные, а также нагнетание резкого *p*; передаче **активного неприятия чего-либо** помогают звуки, обладающие признаками «мужественный», «активный», «могучий», «большой», «грубый» и др.

Что касается фонетического значения в других языках, то гласные **английского языка**, например, располагаются по шкале «**маленький – большой**» в следующем порядке: *i, e, é, u, a*; согласные располагаются в последовательности *t, d, p, b, k, g*. Передние звуки ассоциируются с «**приятным**» и «**слабым**»; задние – с «**неприятным**» и «**сильным**» [10]. Что касается сочетаний звуков (согласных), т.е. фонестем, то повтор сочетания *st*, например, вызывает ассоциацию с чем-то **неподвижным**, с фиксацией предмета в пространстве. Ряд примеров может быть продолжен.

Установлено [11], что связь гласных звуков и цвета ощущает большинство говорящих (85% респондентов). Носители **разных языков** строят **различные** звукоцветовые соответствия, чувствуют фонетическое значение **по-разному**, так как это зависит от условий функционирования языка, его специфики и различий психологического типа представителей разных народов.

Итак, если в русскоязычной речи мигрантов присутствуют, например, *смычно-гортанные звуки* (у носителей картвельских языков) или много *свистящих согласных* (черта вьетнамского акцента) или неслоговое *y* на месте *v*, аффрикаты *дзь, ць* на месте мягких *д', т'* (у носителей белорусского языка) или фрикативный *г* (у украинцев), то **меняется информативность звуков и восприятие такой звучащей речи носителями языка**.

Намеренные нарушения орфоэпических норм, которые можно заметить в речи образованных людей, часто выполняют игровую функцию. Однако иногда за такими фонетическими деформациями просматривается дополнительная смысловая нагрузка, намёк или ассоциация. В таком случае использование носителями русского языка языковой игры может быть названо приёмом речевой маски: автор «бросает отдельные яркие мазки, наиболее характерные приметы чужого голоса», в частности, если это связано с акцентом, типичным для жителей какой-либо территории или «некоренных» носителей языка, мигрантов [14: 156]. Особенности акцента используются в качестве средства национальной идентификации. Например, в названии московского кафе, где продаются блюда грузинской кухни: «Захади, дарагой!», или в заголовке статьи на этническую тематику, где характерологическим средством также является фонетический акцент: «Абалдени абрикоз с Кавказа» (примеры О.С. Иссерс).

Голосовые характеристики говорящих по-русски

В голосе каждого конкретного человека сосуществуют как физиологически обусловленные характеристики (голосовая

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра индивидуальность), так и такие, которые становятся основой голосовой типизации «за пределами языка», т.е. национально-языковой. В **национальном речевом голосе** (термин Н.Ф. Медведевой) его национальные особенности определяются или артикуляционной базой языка. В понятие речевого голоса вкладываются особенности: системы артикуляции, фонационного дыхания, деятельности резонирующих полостей, характера смыкания связок и режима их работы в процессе речи [17]. Итак, именно биофизическая основа определяет характер его звучания.

Национальный речевой голос представляют не только как совокупность акустических параметров (модуляций голоса по высоте, громкости и качеству голоса), но и как материальную проекцию речедвижений, которые совершает речевой аппарат, материализуя совокупность элементов фонетической системы того или иного языка.

Так, на звучание английского речевого голоса в контексте сопоставления с русским влияют: отсутствие огубления; более широкий раствор рта; более широкая и короткая форма речевой полости; более узкая и вытянутая форма глоточной полости; использование носового резонатора; узкое открытие глоточной полости; более низкое расположение гортани; более напряжённый режим работы голосовых связок; более короткий и энергичный тип фонационного выдоха. Н.Ф. Медведевой выявлен ряд оппозиций русского и английского речевого голосов (соответственно) на уровне анализа психоакустических характеристик: **громкость** *повышенная – пониженная, более узкий – более широкий интервал изменения высоты тона, звонкое звучание – приглушённое, назальное звучание.*

Голосовые характеристики обладают **психологической реальностью**. Соответствия голосовых характеристик выражаемым ими чувствам, отношениям, поведенческим реакциям настолько устойчивы, что образуют в сознании людей **стереотипные представления** [15]. Голосовые признаки делают отчётливыми многие **характеристики модальности высказывания**. В речевой коммуникации параметры голоса сочетаются с мимикой, жестами, позами, движениями.

Свойства голоса сложным образом соотносятся с коммуникативными намерениями говорящего, со смысловыми элементами сообщения и со способами их языкового выражения. С одной стороны, исследования психологических качеств человека по его устной речи выявили, что **оценка большинства психологических качеств не зависит от языка произнесения речи** (проверено на выборочном двуязычном материале для русского, таджикского, казахского, испанского, английского языков) [12]. С другой стороны, жизненный опыт показывает, что ухо носителя языка всегда ловит звук «чужеземного» голоса. Такой голос распознаётся как «чужеземный» из-за особенностей его звучания, порой из-за неуместности некоторых голосовых характеристик, несоответствия их ситуации.

В процессе общения люди чутки к малейшим колебаниям в голосе собеседника. Они ловят неожиданные интонации, реагируют на изменившуюся силу, высоту или тембр голоса, фиксируют всевозможные нюансы в голосовой игре. Неуместная «игра голосом» способна спровоцировать у коммуниканта отрицательную реакцию [15]. Опасно то, что тут не исключены ошибки в оценке. Собеседник может уловить иронию там, где это не входило в намерения говорящего. Шёпотную, тихую речь, вызванную физиологическими причинами, можно принять за неуместное проявление близости или за стремление к секретности. Быстрая речь может быть расценена как свидетельство желания говорящего побыстрее закончить разговор и уйти. Выражаемое с помощью голоса и истинное отношение говорящего к объектам или событиям могут различаться: безразличный голос – не всегда результат равнодушия, а громкий голос – агрессии. Безразличие, к примеру, может быть нарочитым.

При восприятии тембров обычно возникают различные ассоциации: тембровое качество звука сравнивают с органолептическими ощущениями от тех или иных предметов и явлений, например, звуки называют *яркими, блестящими, матовыми, тёплыми, холодными, глубокими, полными, резкими, насыщенными, сочными, металлическими, стеклянными*; применяются и собственно слуховые определения (например, *звонкие, глухие, шумные*). Научно-обоснованная типология тембра ещё не сложилась.

Голос, его особые качества даются человеку от природы. При желании можно тренировать, разрабатывать голос, добиваясь улучшения его качеств. В целях образования специфических качеств тембра (*звонкий, мягкий, жёсткий, близкий, далёкий* и др.) певцам рекомендуются разнообразные широкоупотребительные приёмы: пение «на улыбке», «с уложенным языком», «на поднятом мягком нёбе», «на зевке», «на опущенной гортани» и др. Релевантен тембр в сценической речи. Тембровая окраска в театральной речи не безразлична и используется для создания образа. Отличительная особенность речи, имеющей эстетическую функцию, – именно использование в качестве самостоятельных единиц таких различий, которые в обычной речи не являются функционально значимыми.

В интернете можно найти списки качеств голоса, признаваемых «хорошими» либо «плохими» различными специалистами: по актёрскому мастерству, по нейролингвистическому программированию, по риторике и пр. Среди «хороших» качеств названы *приятный; вибрирующий; спокойный; хорошо модулированный; низкого тембра; доверительный; теплый; мелодичный; заботливый; уверенный; властный; дружеский; хорошо интонированный; выразительный; естественный; звучный*. Вот список наиболее распространенных определений «неприятного» голоса, который «мешает в жизни»: *гнусавый; резкий; скрипучий; хриплый; дрожащий; высокого тембра (писклявый); пронзительный; плаксивый; с одышкой; робкий; отрывистый; слишком громкий; слабый, неслышный; бесцветный;*

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
помпезный; саркастический; неуверенный; монотонный; напряженный; скучный.

Сказанное относится к ситуации общения между носителями языка. Что же тогда говорить о ситуации, когда для одного из коммуникантов язык общения (в данном случае русский) – неродной. Непривычные тембры, качества голоса могут дезориентировать слушателя. К тому же известно, что **в разных национальных культурах различны традиции речевого этикета**, в т.ч. **оценка таких характеристик голоса**, как громкость, резкость и др.

Например, особый эффект возникает при активизации говорящим артикуляций в задней части ротовой полости (гортань и глотка сжимаются, расширяются, гортань опускается, поднимается, стенки задней части ротовой полости напрягаются, расслабляются, корень языка поднимается, опускается, продвигается вперёд, назад). Все эти виды артикуляции по-разному сочетаются между собой, формируя разнообразные **глоточно-гортанные тембры**. Эти тембры обладают способностью психического воздействия на человека, передают значительность, натиск, суперуверенность в собственном могуществе [8]. Вместе с тем глоточные тембры свойственны для представителей ряда кавказских языков. Значит, впечатление от звука такого голоса будет соответствовать вышеназванному.

Все знают, что можно легко отличить голос певца-африканца от голоса европейского исполнителя. Когда китайцы говорят по-русски, русским кажется, что говорящие сердиты, а когда русские говорят по-китайски, китайцы думают, что говорящие испуганы. Многие иностранцы считают русских деловых партнёров агрессивными и фамильярными. Такое представление сложилось, во-первых, в результате общения с людьми, не владеющими коммуникативными нормами. Во-вторых, вероятно, представления о «деловитости» у разных народов различно: тон русских при обсуждении дел звучит как безапелляционный, напористый, повышенный, а когда согласие достигнуто – как разговорно-фамильярный.

Итак, неумение **выбрать правильный тон общения** ведёт к коммуникативным неудачам. Также следует помнить о **влиянии характеристик нашего голоса** на других людей, и, с другой стороны, о важности **непредвзятой оценки речи** другого человека.

Культурный фон неоднороден, он включает в себя пласты общечеловеческих, региональных и национально-специфических знаний [9]. Каждая культура вбирает в себя и определённым образом преломляет общечеловеческие знания и знания регионального уровня. Таким образом, помимо определённой совокупности знаний общечеловеческого, регионального и национального характера, изучение и использование русского языка в диалоге культур предполагает учёт национально-специфического преломления этих знаний в сознании носителя языка.

Звучащий код языка представлен языковыми средствами двух уровней – сегментного и сверхсегментного – и качествами «речевого голоса», которые относятся к сфере паралингвистики. Этой совокупности средств и качеств может быть приписан статус культурного кода, поскольку звукопроизносительные, просодические характеристики и речеголосовые качества по-своему отражают культурную парадигму времени [3].

Очевидно, что выделенные черты акцента, также как найденные критерии оценки звучащей речи становятся, с одной стороны, ориентирами для преподавателя – на какие моменты обратить особое внимание при постановке/коррекции произношения, т.е. чему учить. С другой стороны – критериями, к которым должны стремиться в своей речи изучающие русский язык мигранты. Конечно, формулировка данных критериев должна быть доступна для обучающихся.

Список литературы

1. Dandonoli, Patricia; and Henning, Grant. An Investigation of the Construct Validity of the ACTFL Proficiency Guidelines and Oral Interview Procedure//Foreign Language Annals. – 1990, №-23. – С. 20-28.
2. Алхазидзе А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. – Тбилиси: Просв., 1974. – С. 128.
3. Анашкина И.А. Речевой голос как компонент звучащего кода текста // Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование // Тезисы докладов междунаучно-практич. конф. 1-3 окт. 2009 г. – Саранск, Изд-во Мордовского ун-та, 2009. – С. 102-104.
4. Балыхин Г.А., Балыхин М.Г. Миграция и мигранты: права и обязанности, работа и обучение, язык и культура: инновационный словарь-справочник терминов и понятий. 2-е изд., испр. и доп. М.: РУДН, 2016. – С. 256.
5. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. – М., 2006.
6. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998.
7. Брызгунова Е.А. Русская речь начала девяностых годов XX века // Русская словесность, №3. – М., 1994.
8. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 117.
9. Воробьев В.В. Лингвокультурология: учебное пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2006.
10. Давыдов М.В., Окушева Г.Т. Значение и смысл созвучий в современной английской речи. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 126.
11. Журавлев А.П. Фонетическое значение. – Л.: Изд-во Лен. Ун-та, 1974. – С. 50.
12. Журавлева А.А., Коваль С.Л. Диагностика психологических качеств диктора по устной речи <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2007/materials/html/28.htm> (дата обращения 11.04.2013г.).
13. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Р.яз., 1989. – С. 219.

14. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – С. 224.
15. Крейдлин Г.Е. Голос, голосовые признаки и оценка речи // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 141-153.
16. Лискин-Гаспарро Д. Учебник устного тестирования: Организация тестов обучения. – Нью-Джерси, 1982. – С. 79.
17. Медведева Н.Ф. Речевой уклад иностранного языка как аспект лингводидактики // Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков (под ред. С.Г. Тер-Минасовой). – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 114-123.
18. Нетёсина М.С. Звучащая речь и её оценивание: системно-функциональный анализ. Дис... канд. пед. наук. – М., 2007. – С. 268.
19. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001. – С. 25.
20. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: Монография. – М.: РУДН, 2010. – С. 315.

ГЛАВА 6. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Калинина Юлия Михайловна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры компьютерной лингводидактики
факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как
иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: julia84.08@myrambler.ru*

Цколия Кристина Рудиковна

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования,
факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как
иностранного, доцент кафедры русского языка юридического института
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: tskolia@mail.ru*

Миграционные процессы являются одним из результатов развития современного общества, которые приводят к появлению детей-мигрантов в российских школах. Результатом этого стала проблема совместного обучения русскоязычных детей и детей, для которых русский является неродным. Это дети, которых принято называть «билингвами», «инофонами», «иноязычными учащимися». Русский язык для большинства из них не только не является родным, но даже не являлся языком обучения. Уровень владения русским языком этой категории учащихся не соответствует требованиям, установленным государственным образовательным стандартам по русскому языку.

В новых условиях жизни русский язык становится для детей-мигрантов не только школьным предметом, но и рабочим языком, на котором они будут получать образование, который они будут использовать в будущем в своей работе, в жизни. Попадая в «чужую» языковую среду, ребенок может испытывать психологические проблемы, потому что он не может общаться наравне с одноклассниками и не понимает изучаемый материал. Это порождает страх, боязнь ошибок, ребенок закрывается, отказывается отвечать на вопросы педагогов и общаться со сверстниками. Поэтому учитель русского языка на первых этапах работы с инофонами должен формировать позитивное мотивационное отношение к русскому языку посредством развития познавательного интереса и осознания социальной необходимости (для общения). Ученик должен понимать, что без знания русского языка он не сможет реализовать себя как полноправного члена общества. Вторая проблема, с которой учитель русского языка сталкивается в многоязычном классе – это разный уровень знания русского языка, поэтому учителю необходимо сочетать методы преподавания русского языка как родного, так и неродного языка в процессе обучения.

В научной литературе владение несколькими языками называется двуязычием. Быть двуязычным не означает просто освоение второго языка, это также означает быть носителем другой культуры, быть в состоянии понять другой менталитет, чувствовать принадлежность к людям, использующим этот язык. Использование каждого языка зависит от конкретной ситуации. Ребенок становится двуязычным из-за особых условий жизни или воспитания. Влияние семьи имеет решающее значение для развития человека. Выдающийся ученый Л.С. Выготский сказал, что с развитием речи ребенка могут возникнуть различные трудности, когда условия воспитания не гарантируют образование более или менее независимой сферы применения каждого языка, когда у ребенка билингвизм развивается спонтанно. В связи с этим следует уделять должное внимание воспитанию детей-билингвов, которые плохо знают русский язык.

Билингвизм – это овладение двумя языками и их альтернативное использование, в зависимости от условий вербальной коммуникации. Ценность детского двуязычия заключается в том, что он приобретает посредством естественного погружения в языковую среду и качественно отличается от двуязычия, созданного во время организации обучения. Обычно один язык является базовым, и уровень владения вторым языком может варьироваться. Основным языком является тот, чья мотивация в обучении сильнее. Это зависит от того, какой язык звучит вокруг, что еще использовать.

Согласно исследованию билингвы – это дети с особыми образовательными потребностями, которые нуждаются в инклюзивном образовании. При поступлении в русскоязычную школу дети, не владеющие русским языком или имеющие плохой уровень языка, заранее обречены на

провал. Учителя считают этих детей «трудными». Иногда отсутствие русского языка рассматривается ими как проявление умственной неполноценности, и они советуют родителям переводить такого ребенка в коррекционные школы. Действительно, ребенок, обучающийся в школе, должен полностью овладеть языком, чтобы иметь возможность получать новую информацию, развивать логическое мышление и накапливать социальный опыт.

Существуют также такие семьи, где языковые системы у ребенка развиваются хаотично, нет ориентированных инструкций для родного или русского языков. Бывает так, что родители знают национальный язык и говорят на нем с ребенком дома, в то время как русский язык изучается ребенком из окружающей среды (детская площадка, магазины, дошкольные и школьные учреждения). Или родители знают как национальный, так и русский языки, и разговаривают с ребенком на обоих языках. Как правило, в таких ситуациях знание родителей русского языка недостаточно для полного обучения их ребенка, поэтому ребенок слышит и повторяет ошибки на русском языке, которые допускаются взрослыми. Наряду с этим ребенок получает знание русского языка от окружающего общества. Также может быть, что один из родителей является русскоязычным, а второй использует для своего общения два языка – свой национальный и русский.

Когда в дошкольном возрасте освоены два языка, формируется не один тип мышления. Лингвисты используют термин «языковое сознание», что означает «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств». Если начало формирования лингвистического (языкового) сознания происходит на одном языке, то ребенок учится не только языку, но и способу мышления, присущего носителям данной языковой группы.

Если ребенок и его семья переезжают в другую страну (например, в Россию), родители начинают общаться с ребенком на национальном и русском языках, тогда и происходит смешение не только языковых концепций, но и культурной идентификации самого ребенка. Дети, которые приезжают из соседних государств, погружаются в другую культуру, которая часто действует на них, вызывая стресс. Вот почему педагогически



корректное изучение любого иностранного языка подразумевает знакомство с обычаями, традициями и образом жизни жителей соответствующей страны.

Дети-билингвы могут столкнуться с различными трудностями. С одной стороны, эти трудности носят психологический характер: сложная адаптация в

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра социуме, замкнутость, чувство неполноценности, нерешительность. Не имея возможности нормально общаться со сверстниками, часто дети этой категории находятся в изоляции. Часто у детей, которые плохо знают русский язык, возникает агрессивность, связанная с их принадлежностью к другой национальности. В зависимости от темперамента ребенка он будет переживать это все в себе или проявлять агрессию по отношению к русским детям, разрешая конфликтную ситуацию не словами, а с применением силы. Этого допустить нельзя и учителям необходимо уделять этому особое внимание и стараться вовлекать детей в общение с одноклассниками.

Двуязычие может быть фактором риска нарушения языка. Процесс изучения двух языков одновременно указывает на то, что для некоторых детей это напряжение в нервной системе является чрезмерным, в результате чего ребенок может начать заикаться. То же самое относится к мастерству письменной речи, которая является очень сложным и продолжительным процессом, в зависимости от уровня развития речи на языке ребенка. Следовательно, двуязычные дети, как правило, допускают большое количество ошибок при написании и чтении (дисграфия, дислексия). Особой проблемой является преподавание двуязычным детям с нарушениями речи (алалия, дизартрия, ринолалия). Фактор двуязычия для детей с речевой патологией является отягчающим фактором для их развития речи, но это не может не сказаться на речевой, познавательной и, следовательно, учебной деятельности.

Прежде чем поступать в русскоязычную школу (желательно и раньше), эти дети должны быть тщательно изучены специалистами, в первую очередь логопедами. Логопедическое обследование выявит уровень владения русским языком (лексика, грамматика, связная речь, звукопроизношение), а также наличие или отсутствие расстройств речи. Полученная информация поможет психологам, преподавателям русского языка и преподавателям младших классов правильно оценить двуязычного ребенка с точки зрения его возможностей, а не в соответствии с требованиями, которые актуальны для русскоязычных детей. Логопедическое обследование должно основываться на возрасте ребенка, порядке пребывания в Российской Федерации, ситуации овладения русским языком. Целесообразно проводить обследование на двух языках: на национальном и русском, чтобы выявить доминирующий язык и недостатки, которые есть на русском языке.

Результаты логопедического обследования очень важны для дальнейшей помощи двуязычным детям. Если обнаружены какие-либо расстройства речи, необходимо сделать клинический диагноз. При выявлении речевой патологии необходимо проводить занятия с логопедом. Чем скорее начнется процесс исправления речевых патологий, тем более вероятно, что ребенок сможет использовать русский язык и не будет препятствий для его приема в школу и сможет учиться в обычном классе с разным составом учащихся.

Детям, которые двуязычны с низким уровнем развития речи на русском языке, но у которых нет расстройств речи, также будет сложно овладеть программой общероссийской общеобразовательной школы. Родителям таких детей можно рекомендовать:

– в домашних условиях общаться друг с другом и с ребенком на русском языке;

– укрепить мотивацию изучения русского языка и культурных ценностей;

– обратиться за помощью к специалистам по обучению русского языка как иностранному языку или школе, в которой уже есть группы детей, изучающих русский язык как второй.

Важно акцентировать внимание ребенка на моментах, когда результат (пусть даже небольшой, промежуточный) был достигнут. Это неизменно вызывает у обучающегося положительные эмоции, создает ситуацию успеха. А как известно, «успех – это мотив к саморазвитию и самосовершенствованию» [8, с. 211].

«Для создания ситуации успеха при обучении мигрантов фонетике русского языка среди используемых мультимедийных средств – видеоряд, что значительно повышает эффективность обучения и мотивацию обучаемых. Наиболее перспективным способом является сочетание в учебном процессе традиционных средств обучения в виде печатных изданий с мультимедийными интерактивными курсами, использующими современные технологии в обучении языку: графику, звук, анимацию, музыку, динамическое представление материала и т.д., делающими процесс обучения более увлекательным и интересным, а также радостным» [Там же, с. 212]. Педагоги, обратившиеся к данному методу, могут использовать уже созданный интерактивный курс «Музыкальная фонетика» или разработать на его основе собственный. Следует отметить, что в «Музыкальной фонетике» используются психолого-педагогические приемы, направленные на глобальное восприятие языкового материала и его произвольное запоминание. В основу курса положена ритмико-динамическая система, связи речевого ритма с биоритмами и музыкальными ритмоформулами, характерными для русской музыки. Обучение фонетике реализуется на уровне микро- и макросинтагмы, фразы, сверхфразового единства и текста. Параллельно развиваются навыки аудирования, говорения, чтения» [5].

Развитию речи ребенка в значительной степени может способствовать и использование инновационных методов обучения русскому языку, к числу которых относятся «новые приемы преподавания: метод проблемной наглядности, метод лингвистической аллюзии, метод активизации ассоциативных связей и др. Приемы работы на уроках русского языка: ассоциативный, «немой» вопрос, прием составления тематической сетки готового текста и прием ее вычисления при создании текста, прием составления схемы развертывания микротем будущего текста и прием ее

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
вычленения из готового текста и др. Реализуются инновационные коммуникативные задания: «мозговой штурм», интеллектуальная карта, перекодирование информации, дискуссия в форме пирамиды, панельная дискуссия или заседание экспертного совета, сценарий, ролевая игра, «воображаемая ситуация» (симуляция), проект и др.» [3, с. 124].
Охарактеризуем некоторые из перечисленных приемов подробнее.

Обращаясь к ребенку с вопросом и не получая сразу же ответ, рекомендуем выдержать паузу – то есть использовать прием так называемого «немого» вопроса. Молчаливые (или «немые») вопросы «стимулируют диалог без слов, только с помощью паузы». [7] Покажите ребенку ободряющей улыбкой, мимикой, жестами, что вы продолжаете слушать его, но предоставляете малышу паузу для обдумывания ответа. Получая дополнительное время на размышление, ребенок сначала мысленно выстраивает фразу, а затем озвучивает ее. Подобный инновационный прием позволяет снизить количество ошибок в речи, усиливает у ребенка мотивацию к ведению коммуникации. Кроме того, привыкший к подобным паузам учащийся не будет во время ответов в школе после каждой реплики ждать одобрения от учителя и не почувствует дискомфорта при отсутствии в процессе монолога фраз типа «молодец», «правильно» и т.д.

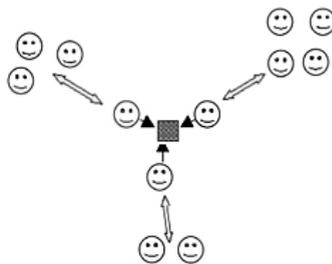
При работе в группе, а не индивидуально, с целью развития коммуникативных способностей детей можно эффективно использовать дискуссии двух видов – панельную и в форме пирамиды.



Дискуссия в форме пирамиды

Дискуссия в форме пирамиды – это полилог, который «характеризуется постепенным увеличением числа обсуждающих заданную проблему» [1]. Организовывая подобную дискуссию, педагог вступает в диалог с учащимся, лучше других владеющим русским языком, с помощью дополнительных вопросов привлекая к обсуждению несколько других обучающихся. Как правило, даже неуверенные в себе и слабо мотивированные учащиеся, послушав реплики других, подключаются к полилогу.

Панельная дискуссия (или заседание экспертной группы) – это «одна из форм учебной дискуссии, на которой вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (обычно четыре-шесть учащихся, с заранее назначенным председателем), а затем они излагают аудитории свои



Панельная дискуссия

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
позиции; при этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в долгую речь» [9]. Использование данного приема для развития навыков говорения у детей-билингвов представляется эффективным, поскольку неуверенные в своих силах обучающиеся могут сначала послушать монологические выступления других, а затем произнести свои реплики.

Грамматика любого языка является основой для полного овладения речевыми ресурсами. Коммуникативная компетентность не может быть сформирована без лингвистического понимания в области грамматических правил, которые являются основой в процессе общения. Понимание этого особенно важно в связи с тем, что в российских средних школах учащиеся знают русский язык на минимальном уровне.

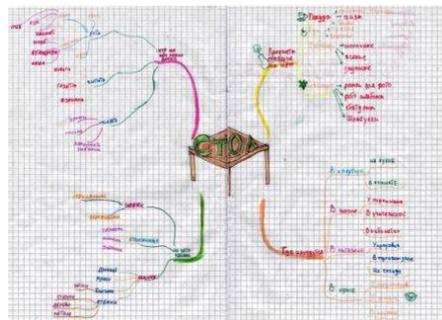
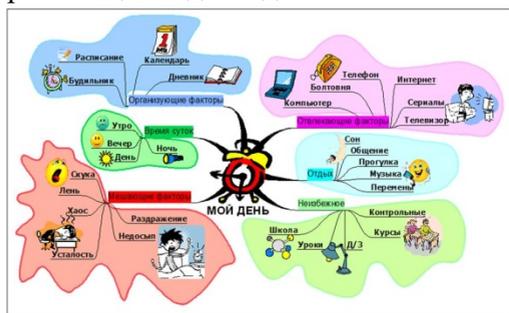
Если грамматика родного языка входит в сознание двуязычного ученика с первых дней жизни, обучение новому языку или малознакомому языку сложная задача для ученика и учителя. Преподаватель сталкивается с очень сложной задачей – помочь ученику овладеть языковой системой. В идеале этот процесс должен быть доведен до уровня, при котором отражение грамматики в речевой деятельности становится возможным без особых усилий для ребенка, то есть ученик применяет правила грамматики русского языка в речи, как это происходит при общении на его родном языке. И хотя, как правило, обучение начинается с овладения фонетической системой и активизации всех видов речевой деятельности (чтение, письмо и говорение), эта постановка целей показывает, насколько отличаются методы преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка.



Трудности в грамматике обучения также возникают из-за того, что у учителя нет возможности полностью реализовать индивидуальный подход к двуязычным детям. В обычных классах к таким детям учителя подходят стандартно, то есть как к учащимися, которые знают грамматику на уровне носителей языка, и только на контрольных уроках им даются задания иного уровня. В этой ситуации необходимы дополнительные занятия, когда можно акцентировать внимание на отдельных заданиях.

В процессе обучения двуязычных детей основной задачей является развитие навыков общения. Отсюда важный момент – способ подачи материала. При работе с двуязычными детьми важно, чтобы в процессе обучения преподаватель постоянно возвращался к уже пройденному материалу, так чтобы повторение циклично и постепенно усложнялось. В общение добавляется новый материал так, чтобы его легко было воспринимать, естественно изучать. В связи с этим представляется

целесообразным приобщить детей-билингвов к еще одному инновационному приему, позволяющему наглядно продемонстрировать связь изученного ранее лексического и грамматического материала с новым. Это интеллект-карта – «особый вид записи материалов в виде **радиантной структуры**, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы» [12]. Научившись рисовать интеллект-карты, дети-билингвы смогут составить представление об иерархии единиц русского языка, тезисно фиксировать получаемую учебную информацию, упорядочивать свои мысли и идеи, а также создавать необычные презентации и доклады.



Интеллект-карты

При обучении двуязычных детей преподаватель должен быть очень внимателен к мелочам. Важно помнить, что двуязычные дети менее хорошо разбираются в звучании русской речи, их пассивный словарь меньше, чем у русскоязычных детей-сверстников. Для этого важно постоянно описывать свои действия и действия ребенка; повторять то, что он сказал, но без ошибок; попытаться угадать мысль ребенка и сформулировать его.

Дети должны сочетать в речи два языка. В речи известны следующие типы речевых стратегий: а) переключение кода – включение слов обоих языков в одно речевое высказывание с сохранением произношения и грамматики, что характерно для каждого из языков. б) смешивание кодов – вставка слов в речь на одном языке со второго языка с добавлением грамматических элементов первого. Эти стратегии являются результатом параллельного осознания и усвоения двух языковых систем двуязычными детьми. В то же время помехи возникают на всех уровнях языка.

Примеры интерференции у детей при изучении русского языка: обращение к учителю на «ты»; ошибки при использовании конструкций падежей (у меня нет закладка, листья на дерево, вы не можете смеяться над неё); неразличение категории рода (ты забыла свою напиток, ударил прямо в сердцу); ошибки в употреблении глаголов; ошибки в переводе конструкций с одного языка на другой (я не могу видеть – мне не видно, всех есть – все присутствуют) и др.

Важно привлечь ребенка, заставить его чувствовать себя комфортно, заставить его активно использовать русский язык. Важно не торопить ребенка и не пытаться получить от него грамотное и подробное заявление. При работе с детьми-билингвами речь идет не столько об ассимиляции большого количества единиц, сколько о достижении определенного качества лингвистических знаний. Это позволит ребенку использовать языковые инструменты естественно, гибко и адекватно. Ребенок сможет развернуто выражать свою мысль.



В этой связи следует отметить, что предоставление учебного материала в игровой форме гораздо эффективнее, чем просто обучение ребенка. Сущность применения игры в процессе обучения, например, коммуникативно-игровой метод, заключается в решении когнитивных задач, заданных в развлекательной форме. Изучая или определяя конкретный программный материал в

дидактической игре, дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать объекты по той или иной характеристике; развивают память, внимание; учатся применять четкую и точную терминологию, строят повествование; описывают предметы, могут называть его действия и качества; проявляют изобретательность, находчивость.

Введение игрового элемента в обучение делает процесс обучения игрой, а исключение игрового элемента превращает его в упражнение. Элементы игры реализованы в виде игровых манипуляций с игрушками, предметами или картинками в виде поиска предмета и его нахождения; выполнение ролей; соревнования, специальные игровые движения. В одной игре иногда бывает несколько игровых элементов.



Дидактические игры регулируются правилами, реализация которых облегчает развертывание игрового контента, выполнение дидактических задач. Дидактические игры можно классифицировать в соответствии с содержанием, наличием или отсутствием игрового материала. Согласно содержанию, дидактические игры делятся на игры, чтобы ознакомиться с окружающим миром, развитие речи, музыкальные игры и т. д. Игровой материал бывает разный – с игрушками и картинками, они могут быть настольные, печатные, устные.

Задача учителя – сделать все возможное для быстрой, полноценной речевой деятельности учащегося. Это можно сделать с помощью устного общения, организованной в форме ответа на вопрос; детям легче отвечать на альтернативные вопросы, чем ориентироваться в более сложной ситуации; перечисление элементов ситуации активизирует появление названных речевых индикаторов в ответе; интонация привлекает внимание к новым элементам.

Представляется эффективным использование такого в определенной степени «игрового» приема, как сторителлинг, широко применяемого в маркетинге и постепенно переходящего в сферу образования. «**Сторителлинг** – это повествование различных мифов, сказок, притч или былин. Причем сами рассказы могут быть и о выдуманных, и о реальных героях. Подобные рассказы призваны оказывать воздействие путем понятного и простого намека.

Чтобы результат от рассказов был максимально высоким, стоит иметь в виду следующие правила сторителлинга:

✓ рассказы должны быть короткими и трактоваться однозначно. Хорошая история – та, в которой делается акцент на главной мысли. Важно, чтобы рассказ завершился поучением. История не должна быть сухой констатацией факта. Она должна быть эмоционально насыщенной и побуждать слушателей к действиям;

✓ тот, кто рассказывает историю, должен делать это убедительно. Если история повествуется достаточно увлекательно – окружающие хорошо ее воспримут, не посчитав такой шаг занудством или бессмысленным отвлечением от главной темы;

✓ сторителлинг должен быть максимально ненавязчивым. Не нужно рассказывать одну и ту же историю по несколько раз. В историю не будет лишним привносить какие-то новые факты, которые ранее игнорировались;

✓ чтобы сторителлинг был эффективным, надо делать рассказы сквозными. То есть знакомить с ними нужно сотрудников на всех уровнях. Однако для каждого уровня интерпретация должна быть своя.

Отвечая на вопрос, что такое сторителлинг, стоит сказать, что он представляет собой целое искусство, которое сочетает в себе психологические и управленческие моменты. Он дает возможность донести до нужного человека некоторую историю, которая будет мотивировать его к действию» [13].

В случае использования сторителлинга в образовательном процессе педагог в ненавязчивой форме решает следующие дидактические задачи:

- приобщает детей-билингвов к культурным и социальным нормам, принятым в русском обществе;
- акцентирует внимание обучающихся на положительных примерах («что делать можно») и отрицательных действиях («так поступать нельзя»);
- развивает способность восприятия информации на слух, а в дальнейшем, когда ребенок уже сам способен рассказывать истории, –

мотивирует к публичным выступлениям, прививает детям ораторские способности.



Таким образом, вопрос о преподавании русского языка иностранным гражданам и мигрантам – это не только вопрос культурной и языковой адаптации последних, но, прежде всего, социализация этой новой и обширной группы людей в нашем обществе. Особое место в этой группе занимают дети. Почти все в жизни этих детей – формирование личных качеств и интересов в процессе общения, успешность обучения в русскоязычной школе, наличие дальнейшего образования и профессионального роста в будущем зависят от степени овладения русским языком. Проблема заключается не только в том, что эти дети не говорят по-русски. Они также плохо владеют собственным национальным языком, так как, переехав в другую страну, у него нет возможности обучаться в национальной школе на родине. Ребенок еще не успел полностью овладеть национальным языком для свободного общения на нем, а новый, русский, приходится осваивать в двух языковых средах: русскоязычной – в группе детского сада и «российско-национальной» – дома и родной среде.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Алимova М., Балыхина Т., Воропаева Ю., Куликова Е. Пушкинленд, или Путешествие в страну русского языка. Книга 1. Москва: Российский университет дружбы народов, 2010.
3. Балыхин Г.А. Наука – образование – инновации: словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям / Г.А. Балыхин, М.Г. Балыхин. – Москва: РУДН, 2014.
4. Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Маркина Т.В., Харитоновa О.В. Уроки толерантности. Москва: Российский университет дружбы народов, 2012.
5. Балыхина Т.М., Черникова Т.В., Нетёсина М.С. Научные подходы к обучению мигрантов в курсе «Музыкальной фонетики» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания № 4. 2015. – С. 241-246.

6. Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей билингвов в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза. 2014.

7. Лукина М. Технология интервью: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2003.

8. Нетёсина М.С. Музыкальная фонетика: интерактивный курс для мигрантов // Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография / под общей ред. Т.М. Балыхиной. – Москва: РУДН, 2016.

9. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО С.М. Вишнякова, 1999.

10. Синева О.В. Русский язык: от ступени к ступени. Произношение, чтение, письмо – сопроводительный курс. Москва: Этносфера, 2012.

11. Хамраева Е.А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы. Москва: МИОО, 2009.

12. Электронный ресурс: <http://razvitie-intellecta.ru/intellekt-karty-cto-yeto-takoe-kak-sost/>

13. Электронный ресурс: <http://constructorus.ru/uspex/storitelling.html>

ГЛАВА 7. ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Гарцова Дилара Александровна

*ассистент кафедры русского языка №2 факультета русского языка и
общеобразовательных дисциплин*

Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: gartsova@gmail.com

1. Основные тенденции развития образования в России

Одной из современных тенденций высшего образования является возросший спрос на обучение за рубежом. Благодаря программам академической мобильности, набирающих популярность с каждым годом, количество иностранных студентов растет по всему миру. Согласно статистике ЮНЕСКО в 2012 году на учебу за границу отправились 4 млн. студентов, по сравнению с 2 млн. в 2000 году, что составляет 1,8% всех учащихся в высших учебных заведениях по всему миру [17].

В настоящее время по количеству иностранных студентов Россия занимает 6 место (после США, Великобритании, Австрии, Франции и Германии). В целях повышения конкурентоспособности национальной образовательной системы министерством образования были определены базовые индикаторы международной образовательной деятельности к 2020 году: доля иностранных обучающихся в общем контингенте должна составлять не менее 5 процентов.

В проекте Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 годы были поставлены следующие задачи:

- усиление позиций образования в Российской Федерации на мировом рынке образовательных услуг (увеличение доли рынка с 2% до 7 % к 2020 году);

- создание и внедрение инновационных образовательных продуктов, в том числе совместных программ с ведущими зарубежными вузами, программ, получивших валидацию ведущих зарубежных университетов (не менее 10% от общего числа программ ведущих российских университетов);

- увеличение до 10% к 2020 году доли программ, реализуемых в российских вузах на иностранных языках;

- аккредитация не менее 10% программ ведущих центров, реализующих инновационные программы непрерывного обучения, в международных профессиональных ассоциациях;

- создание специализированного агентства «EduRussia» по продвижению российского образования на зарубежные рынки труда и образовательных услуг, централизованного сайта - «StudyinRussia» и их интеграции в систему национальных и международных агентств по распространению образовательных услуг [19].

Таким образом, ориентация российского высшего образования на иностранную аудиторию ставит задачи по созданию конкурентноспособных программ обучения. Поскольку речь идет об организации обучения в поликультурных группах, где иностранные студенты будут учиться наряду с российскими, то актуальным становится вопрос о необходимости принятия мер по облегчению адаптации зарубежных студентов к новому для них процессу обучения и к новой социокультурной среде в целом.

Основной контингент студентов, приезжающих на обучение в Россию, начинает свое образование на подготовительных факультетах. Современной тенденцией обучения иностранным языкам (в частности русского языка) является ориентация на тот факт, что учащиеся в той или иной степени владеют английским языком. В этой связи большинство программ, курсов, электронных материалов для студентов создается с учетом знания ими английского языка. Но в практике преподавания русского языка как иностранного распространена ситуация, когда ученик не владеет не только английским языком, но и каким-либо другим европейским языком-посредником, что, безусловно, отражается как на качестве обучения, так и на скорости освоения русского языка. Кроме того это отрицательно сказывается и на процессе адаптации учащихся к новой среде в целом. Примером могут служить студенты из Китая или Вьетнама, которым на начальном этапе обучения, в силу обозначенного фактора, приходится тяжелее своих англоговорящих сокурсников. У студентов из Юго-Восточной Азии возникает масса проблем учебного и адаптационного характера [10]. В РУДН

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
учатся представители из 152 стран мира, но только для половины из них английский язык является родным языком или языком-посредником.

В этой связи с целью оптимизации процесса обучения, лучшей адаптации иностранных учащихся и для повышения качества обучения русскому языку целесообразным, на наш взгляд, является создание этноориентированных электронных учебных курсов (комплексов), которые включали бы все аспекты изучения языка (фонетику, грамматику, лексику), язык будущей специальности, а также социокультурный аспект.

2. Понятие «этнометодика»

Идея обучения иностранных учащихся русскому языку с ориентацией на национальную специфику получила развитие в СССР в 60-е гг. XX века.

Первая методика преподавания русского языка, направленная на определенный контингент учащихся, носила название сопоставительной или «принципа учёта родного языка учащихся». Она опиралась на выделение языковых различий и на влияние системы родного языка на процесс обучения русскому языку (Щерба Л.В., Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.).

Недостатком данной методики стало излишнее теоретизирование и сопоставление двух языков в ущерб практической деятельности. Как отмечали ученые-методисты (Митрофанова О.Д. и Костомаров В.Г.), «применение методической категории учёта родного языка учащихся тормозится недостатком педагогически ориентированных сопоставительных исследований» [13].

Позднее Вагнер В.Н. расширила данную методику, обозначив необходимость построения стратегии обучения, в которой отбор материала и его оптимальная организация происходят не только с учетом влияния системы родного языка, но и с учетом анализа ошибок для каждого языкового контингента учащихся, а также с привлечением данных психолингвистики. Методика получила название национально-языковой ориентации обучения целевому (русскому) языку [4].

В настоящее время национально ориентированное обучение РКИ рассматривается в более широком смысле. Помимо учета языковых особенностей родного языка обучающихся, оно подразумевает ориентацию на их культурные и психологические особенности. Ученые говорят о необходимости привлечения исследований не только из области лингвистики, но и данных таких научных дисциплин, как социология, этнография, этническая психология, педагогика, история и культурология.

Наравне с термином «национально ориентированное» обучение РКИ (Кожевникова М.Н.) многими учеными (Балыхина Т.М., Пугачев И.А., Чжао Юйцзян) используется новое понятие – этноориентированное обучение РКИ.

Отметим, что в настоящее время оба понятия являются синонимичными, так как не несут в себе теоретических противоречий и используются некоторыми авторами (Пугачев И.А.) как взаимозаменяющие.

В современной этноориентированной методике преподавания РКИ ведущим признается принцип активной коммуникативности, а принцип учёта родного языка или языка-посредника учащихся – «важным фактором, регулирующим применение наиболее рациональных и эффективных методических приёмов овладения общим, едино расположенным материалом» [13].

Поскольку в поликультурных группах обучение ведется по типовым учебникам, где не отражается принцип учета родного языка учащихся, для реализации этнокультурной направленности обучения, стали создаваться национально ориентированные комментарии к типовым учебникам. Назовем некоторые из них: практикумы по русскому языку для студентов, говорящих по-английски (Серова, Пушкова, 2000); для студентов, говорящих по-испански (Будильцева и др., 1992); для студентов, говорящих по-французски (Пугачев, Бабенко и др., 1991, 1994); для студентов, говорящих по-арабски (Норейко, Кацевич, 1990) и др.

В настоящее время важной частью этноориентированного обучения становятся ЭСО соответствующей направленности. С их помощью возможно организовать практические занятия для каждого национального контингента с учетом их индивидуальных потребностей.

3. Степень разработанности проблемы

Для успешной работы с определенным контингентом иностранных учащихся преподавателю русского языка как иностранного необходимо владеть многоплановой информацией: географическими, социально-политическими сведениями о стране, из которой приехали студенты, знаниями особенностей языковой системы их родного языка, особенностями их коммуникативного поведения и т.д. Подобная информация разрозненно содержится в многочисленных работах по социологии, этнопсихологии, этнопсихолингвистике, сопоставительных лингвистических исследованиях. Однако на сегодняшний день предпринимаются лишь первые шаги в отношении систематического и полного описания определенного национального контингента в целях преподавания русского языка как иностранного [2].

В качестве примера приведем несколько работ, посвященных исследованию этнопсихологических особенностей обучения русскому языку разных народов:

1) исследования, посвященные китайской аудитории:

- Балыхина Т.М., ЧжаоЮйцзян «От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления» [2];
- Бобрышева И.Е. «Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку как иностранному китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап)» [3];

- Низкошапкина О.В. «Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов» [14];

2) *исследование, посвященное греческой аудитории:*

- Калита О.Н. «Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений (этноориентированная модель курсового обучения для греческой аудитории, уровни А2-В1)» [9];

3) *исследования, посвященные корейской аудитории:*

- Асанова С.А. «Лингвометодический тренажёр в системе электронных средств обучения РКИ (этнометодический аспект)» [1];

- Деполян К.А. «Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в республике Корея (на материале русской антропонимической системы)» [8];

4) *исследования, посвященные вьетнамской аудитории:*

- Кожевникова М.Н. «Обучение граждан Вьетнама в российских вузах: национально ориентированный подход» [11];

5) *мультикультурные исследования:*

- Пугачёв И.А. «Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам» [15] (арабы, китайцы, вьетнамцы, японцы, американцы, европейцы).

4. Принципы этнометодики в современном учебном процессе

Современный учебный процесс уже нельзя представить без электронных средств обучения. Одним из критериев качества образования высших учебных заведений является наличие дистанционных программ обучения, а также электронных ресурсов, используемых при смешанной форме обучения.

В настоящее время уже существует определенное количество учебников и учебных пособий, ориентированных на разные национальные аудитории студентов. Но главной проблемой является нехватка этноориентированных электронных средств обучения (ЭСО), так как в связи с глобальным научно-техническим и технологическим процессом, данный вид учебной деятельности приобрел особую актуальность, а трудности, с которыми сталкиваются учащиеся из разных стран (например, из стран Азии) при изучении русского языка могут быть преодолены в значительной степени за счет использования ЭСО.

Основу этноориентированной методики в обучении составляют принципы, которые наиболее комплексно, на наш взгляд, описали Балыхина Т.М. и Кожевникова М.Н. Рассмотрим подробно каждый из них.

1) Принцип национальной обусловленности обучения

Поведение учащихся обусловлено не только индивидуально-личностными характеристиками, но и принадлежностью к определенной национальной среде – культурной, языковой, образовательной. То есть

формирование организационных и педагогических условий обучения должно происходить с учетом *этнодифференцирующих признаков*, обусловленных принадлежностью к определённой нации, а именно: 1) языка; 2) картины мира; 3) менталитета; 4) культуры; 5) национального самосознания. Иными словами, к каждой национальной группе учащихся должны быть применены педагогические методы и средства, понятные данной национальной общности.

2) Принцип учёта национальной системы образования

Данный принцип подразумевает, что для применения успешных методов и средств обучения в отношении каждого конкретного контингента учащихся, а также выбора правильной стратегии учебного взаимодействия необходимо учитывать различия в национальных образовательных системах. Преподаватель должен быть осведомлен об: 1) образовательной политике государства; 2) структуре и содержании национального образования (например, о программе и сроках изучения русского языка на родине) 3) педагогических традициях (какие методы и средства обучения характерны для данной страны, какие приняты методы воспитания и формы контроля, особенно важны сведения о лингводидактических традициях); 4) академических традициях (какие приняты отношения между преподавателем и учащимся, между студентами в группе, какие виды учебной мотивации характерны для данного национального контингента).

3) Принцип адаптационной направленности образования

Принцип подразумевает, что иностранным учащимся необходима целенаправленная поддержка со стороны преподавателей, особенно это важно на довузовском этапе. Именно в первый год обучения иностранцы попадают в информационный вакуум, который усложняет процесс адаптации. Задача преподавателей обеспечить студентов необходимыми социокультурными материалами, формирующими соответствующую компетенцию.

4) Принцип учета этнопсихологических особенностей

Принцип подразумевает опору на этнические особенности высших психических функций (восприятие, ощущение, память, мышление), которые лежат в основе учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, учет культурных, образовательных, этнопсихологических особенностей студентов должен проецироваться на задания, которые позволят вовлечь в обучение этнокультурный потенциал обучающихся. Данные принципы необходимо также применять при создании ЭСО, так как они обладают широкими дидактическими возможностями.

Этноориентированные ЭСО позволяют:

- отражать языковые особенности, а также раскрывать необходимую степень и глубину языковых фактов для определенного национального контингента учащихся;

- предъявлять языковой материал в необходимой последовательности для каждого национального контингента учащихся;
- организовывать презентацию языкового материала различными способами (аудио, видео и т.д.) наиболее актуальными для определенного национального контингента учащихся;
- применять различные способы семантизации лексических единиц;
- с помощью продуманных методических приемов и упражнений ограничить явление интерференции.

Заключение

В настоящее время в свете создания единого поликультурного образовательного пространства преподаватели-практики говорят о целесообразности применения этноориентированной модели обучения, которая подразумевает учет этнопсихологических, социокультурных особенностей учащихся, а также учет родного языка и образовательных традиций.

Этноориентированный подход к обучению РКИ позволит преподавателям:

- адекватно понимать тех, кого они обучают;
- определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения;
- оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду;
- очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком [Пугачёв, 2011: 41].

Современные иностранные абитуриенты и студенты стремятся использовать в обучении образовательные технологии, адекватные времени. Электронные средства обучения в практике преподавания иностранных языков уже не одно десятилетие заявляют о своей незаменимости и дидактических возможностях.

Развивая данное направление в преподавании иностранных языков, мы предлагаем создавать этноориентированные ЭСО, направленные на конкретную аудиторию, реализуя один из главных принципов обучения иностранным языкам – принцип индивидуализации.

Таким образом, создание этноориентированного учебного комплекса на базе электронных средств обучения для определенного контингента иностранных учащихся позволит:

- избежать трудностей обучения, характерных для данного этнического контингента;
- сформировать у преподавателей комплекс этнометодических знаний, навыков и умений, необходимых для создания эффективного и психологически комфортного педагогического взаимодействия с учащимися;

- организовать эффективные для конкретного контингента формы работы (интерактивные, устные или письменные и т.п.), способы группового и коллективного взаимодействия;
- определить содержание обучения, ориентированное на определенный этнический контингент, детально проработать темы, наиболее ярко отражающие межкультурные различия (религиозные, гендерные, табу и т.д.) в процессе индивидуальной и самостоятельной работы;
- создать средства обучения, эффективные в работе с определенным контингентом учащихся, создать вариативные фонетические, лексические и грамматические задания с учетом этноспецифики, ориентированные на сопоставление или презентацию фактов русского языка и русской культуры, которые представляют определенную сложность для описываемого контингента иностранных учащихся;
- реализовать возможность учета этнической принадлежности студентов независимо от их количества в учебной группе;
- эффективно использовать принцип индивидуализации обучения.

Список литературы

1. Асанова С.А. Лингвометодический тренажёр в системе электронных средств обучения РКИ (этнометодический аспект) Текст. : Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Асанова С.А. Москва, 2015.
2. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – Москва: РУДН, 2010.
3. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая). – М.: Компания Спутник +, 2001. – 112 с.
4. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи, М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
5. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика // Инновации языкового образования. Монография: Издательство LambertAcademicPublishing, Германия, г. Саарбрюке, 2010. – С. 374.
6. Гарцова Д.А. Теория электронного языкового обучения в аспекте реформирования глобального образования/ Гарцов А.Д. Гарцова Д.А. Коллективная монография: «Актуальные проблемы русского языка и культуры речи». Иваново: Ивановский химико-технологический государственный университет. 2014 г. – С. 249-258.
7. Гарцова Д.А. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся посредством использования электронных средств обучения (довузовский этап)/ Румянцева Н.М. Гарцова Д.А. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. – №4. – С. 25-29.

8. Дёпонян К.А. Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в республике Корея (на материале русской антропонимической системы Текст. : Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дёпонян К.А., Москва, 2015.

9. Калита О.Н. Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений (этноориентированная модель курсового обучения для греческой аудитории, уровни А2-В1) Текст. : Дисс. .канд. пед. наук: 13.00.02 / Калита О.Н. , Москва, 2016.

10. Кожевникова М.Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки Текст. : Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кожевникова М. Н. Москва, 2009. – С. 156 .

11. Кожевникова М.Н. Обучение граждан Вьетнама в российских вузах: национально ориентированный подход: [монография] / Кожевникова М.Н., Ременцов А.Н., Ременцова Н.А. - Москва: Флинта: Наука, 2015. –138 с.

12. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009.– 480 с.

13. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.

14. Низкошапкина О.В. Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов, Текст: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Низкошапкина О.В., Москва, 2016.

15. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка: монография / Пугачев. – Москва: РУДН, 2010. – С. 284.

16. Шевелёва С.И. Формирование межкультурной компетенции обучающихся из стран азиатско-тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки, Текст: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Шевелева С.И.; Томск, 2015. – 227 с.

17. https://www.unipage.net/ru/student_statistics – UNESCO (United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) и Geo Names.

18. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы" (утверждена Правительством РФ 15.04.2014).

19. <http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html> – Проект Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020.

ГЛАВА 8. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

Юрманова Светлана Александровна

*кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель
кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования
факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
Email: dekan-fpk@yandex.ru*

Современный образовательный процесс характеризуется постоянным поиском новых методических идей, подходов, технологий, способствующих повышению эффективности обучения, стимулированию познавательной активности учащихся, оптимизации экономической составляющей сферы образования. На смену парадигме знаний, умений и навыков пришел федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, в основе которого лежат формирование компетентностного подхода, развитие универсальных учебных действий. Все большее внимание уделяется технологиям, поддерживающим самостоятельную работу учащихся, поисковым (исследовательским) методам, информатизации обучения. Однако серьезной проблемой, которую отмечают сегодня многие педагоги, в том числе педагоги-филологи, является равнодушие обучаемых к знаниям, отсутствие познавательных интересов. Сложившаяся ситуация порождает необходимость конструировать новые модели, способы, формы обучения, которые были бы эффективны именно в плане повышения познавательной активности учащихся, способствовали бы созданию дидактических и психологических условий активизации познавательной деятельности учащихся. Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания педагога оказывается не только осуществляемый учебный процесс, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося. Мотивация учения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (общественные идеалы, смысл учения для обучаемого, его мотивы, цели, эмоции, интересы и др.). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Эти отдельные стороны мотивационной сферы (и сложные, диалектические отношения между ними) должны стать объектом управления педагога. Однако задача формирования мотивации вполне реальна, она подготовлена современным состоянием педагогической и психологической

науки.

В современной педагогике вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным. Исследования в области педагогической психологии согласно утверждают, что качество осуществления деятельности (а следовательно, и ее результат) зависит прежде всего от побуждений и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей. В то же время в последние годы отмечается значительное падение интереса учащихся к русскому языку как к учебному предмету и, как следствие, в отечественной аудитории – снижение грамотности, культуры речи, появление косноязычия, неумения правильно, логично выразить свою мысль, аргументировать свою точку зрения; ситуацию с изучением русского языка за рубежом также невозможно признать удовлетворительной, о чем говорится в Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утвержденной Президентом РФ В.В. Путиным 03.11.2015 г.: «...Продолжают сохраняться тревожные тенденции снижения интереса к русскому языку и сужения сфер его применения в ряде стран и регионов, в том числе и там, где для значительной части населения он является родным» [2]. Положение ряда педагогов и психологов о невозможности формирования мотивов деятельности извне, справедливое и в части учебной деятельности, требует поиска таких путей и средств педагогического воздействия, которые способствовали бы построению мотива учения непосредственно самими учащимися. Таким образом, стратегическим направлением активизации обучения становится создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности. Наиболее эффективным в формировании мотиваций учебной деятельности является обучение, не ограничивающееся сообщением знаний и многократным повторением учебного материала, а направленное на развитие у них познавательных процессов и их творческой активности. Так, П.Я. Гальперин, говоря о трех вариантах мотивации – внешней, спортивной (соревновательной) и, наконец, внутренней мотивации [1], определяет последнюю как особую бескорыстную и ненасытную страсть к знаниям, вид интереса, который труднее всего достижим, но зато «бесценен с точки зрения образовательного процесса». По данным ряда исследований, у учащихся сегодня часто преобладает внешняя мотивация по отношению к внутренней, что приводит к наличию «понимаемых», но часто реально не действующих мотивов. Поэтому особого внимания требует формирование внутренней (познавательной) мотивации. Наиболее важным аспектом мотивации следует признать познавательный интерес, т.е. интерес к процессу познания, к содержанию и способам получения знания, являющийся одним из наиболее мотивирующих факторов учебной

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра деятельности, без которого немислимо и творческое отношение к учению. Соответственно, при изучении мотивации задачей является определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы учащегося.

Познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, можно разделить на несколько подгрупп:

1) широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями;

2) учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

3) мотивы самообразования, состоящие в направленности учащихся на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Уровни познавательных мотивов могут обеспечивать наличие у обучаемого так называемого «мотива достижения», который состоит в стремлении к успеху, в желании добиться новых, все более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами. Познавательные мотивы обеспечивают преодоление трудностей школьников в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным, желания быть «на уровне века», запросов времени и т. д.

Социальные мотивы, связанные с различными ситуациями социального взаимодействия учащегося с другими людьми, также объединяются в несколько подгрупп:

1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, с тем чтобы быть полезным стране, обществу; в желании выполнить свой долг; в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности; в стремлении хорошо подготовиться к избранной профессии;

2) узкие социальные, или позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет; они связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Одной из разновидностей таких мотивов считается так называемая «мотивация благополучия», проявляющаяся в стремлении получать только одобрение со стороны педагога, соучеников и т.д. Порой позиционный мотив проявляется в стремлении учащегося быть лучшим / одним из лучших, в таком случае говорится о «престижной мотивации»;

3) социальные мотивы, называемые мотивами социального

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра сотрудничества, которые состоят в том, что учащийся стремится осознавать и анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с педагогом и другими учащимися, постоянно совершенствовать эти формы. Этот мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

В качественном плане познавательные и социальные мотивы учения могут быть описаны с привлечением психологических характеристик этих мотивов. Такие характеристики условно разделяются на два типа.

1) Содержательные мотивационные характеристики непосредственно связаны с содержанием учебной деятельности. К ним относятся наличие личностного смысла учения; наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения обучаемого; место мотива в общей структуре мотивации (имеется в виду, что мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным); самостоятельность возникновения и проявления мотива (возникает ли он как внутренний в ходе самостоятельной учебной работы или только в ситуации педагогического / социального воздействия, т. е. как внешний); уровень осознания мотива; степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

2) Динамические мотивационные характеристики связаны, главным образом, с формой, динамикой выражения мотивов; эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим особенностям обучаемого, индивидуальным характеристикам его нервной системы. К динамическим характеристикам мотивов относятся устойчивость мотивов, их эмоциональная окраска, модальность (именно в этом смысле говорится об отрицательной и положительной мотивации учения); сила мотива, его выраженность, быстрота возникновения.

Источниками учебной мотивации являются педагоги, соученики, семья как проводники определенных ценностей и целей, а также модели поведения и источники обратной связи. В настоящее время основными проблемами на пути развития продуктивной учебной мотивации являются: 1) сложившаяся система обучения, опирающаяся на различные формы внешней мотивации в ущерб развитию внутренней, обладающей мощным потенциалом, способствующим достижению высоких результатов в учебной деятельности и развитию личности, использование оценок (отметок) как основного средства мотивирования ребенка к учению, 2) все продолжающийся упор на запоминание знаний при недостаточном внимании, уделяемом развитию мышления, критического мышления, умения учиться, эффективных стратегий учебной деятельности, стратегий целеполагания и рефлексии, навыков творческого решения задач, 3) недостаточное использование проблемных и исследовательских методов обучения, предлагающих осмысленные, интересные, практически полезные, лежащие в зоне

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра ближайшего развития (Л.С. Выготский) интеллектуально и личностно интересные проблемы, что обеспечивает продуктивный интерес к процессу познания и поиска нового знания, 4) мифы относительно эффективных стратегий мотивирования посредством конкуренции, оценок, похвалы и критики, порождающие тревогу, негативные эмоции, защитные реакции, негативно сказывающиеся на уровне интереса и самооффективности школьников, неиспользование эффективных способов похвалы, не требующих материальных затрат, но требующих психологической подготовки учителей, 5) склонность учителей и родителей к чрезмерному контролю учебного процесса и ее субъектов, игнорированию инициативы, возражений учащихся, негативно сказывающиеся на удовлетворении потребностей в автономии и компетентности, 6) недостаточная мотивированность процессом познания самих педагогов, испытывающих симптомы выгорания и выученной беспомощности, что не позволяет учащимся наблюдать оптимальные модели внутренней мотивации, 7) сложившаяся система отбора детей в гимназические классы, уже в раннем подростковом возрасте лишаящая многих учащихся веры в свой интеллектуальный потенциал.

Анализ отечественных и зарубежных исследований по вопросу формирования и повышения учебной мотивации позволил выделить ряд условий, создающих благоприятную почву для мотивообразования учащихся в процессе учебной деятельности. К ним относятся: усвоение научных понятий, раскрытие условий их происхождения, формирование специфической учебной деятельности, положение ученика в системе межличностных отношений, организация коллективной деятельности, использование системы поощрений и наказаний и т.д. Так, развитию познавательного интереса способствует такая организация обучения, при которой учащийся вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых для себя знаний, решает задачи проблемного характера. Творчество и творческая деятельность определяют ценность человека, поэтому формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический, но и практический смысл. Интерес к изучаемому материалу поддерживается пониманием нужности, важности, целесообразности изучения той или иной дисциплины в целом и отдельных ее разделов. Связь содержания учебного материала с интересами, уже существовавшими у обучаемого ранее, также способствует повышению интереса. Степень сложности изучаемого материала должна быть адекватной возможностям учащихся: ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса. Отмечается также, что интерес к учению поддерживается оптимальной частотой контроля и оценивания деятельности учащихся, в том числе методом перекрестной оценки и автоматической проверки выполненных заданий при помощи технических устройств. При этом важным фактором подкрепления учебной мотивации является

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра психосберегающая оценка ответа учащегося (выполненное задание оценивается без перехода на личность; отмечаются достоинства проделанной работы, и лишь затем – недостатки и т.д.).

Одна из ведущих тенденций модернизации отечественного образования связана с утверждением идеи личностного и психического развития учащихся на основе овладения умением учиться. Эта способность человека по собственной инициативе менять и преобразовывать свои знания и умения, т.е. преодолевать собственную ограниченность, расширять пределы своих возможностей, способ восприятия и познания мира и себя в нем, является механизмом саморазвития, человеческого самостроительства. Очевидно, что овладение опытом преимущественно репродуктивной деятельности не научит самостоятельно, без постоянного руководства, опеки и контроля расширять свои знания и умения в соответствии с новыми жизненными задачами. Эффективность педагогической работы в настоящее время определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей учащихся, формирует творческую личность и готовит ее к творческой познавательной деятельности. Использование технологий обучения, основанных на понимании механизмов функционирования мотивационных составляющих учебного процесса, сможет существенно повысить эффективность учебного процесса.

Теоретические и экспериментальные исследования проблемы мотивации доказывают, что при обучении языку, в том числе иностранному, мотивации принадлежит ведущая роль, а эффективность овладения необходимыми компетенциями находится в зависимости от уровня развития мотивации к предмету. При этом среди всех видов мотивации, побуждающих обучаемых к овладению языком, наиболее важными являются внутренние, т.е. мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью и процессом ее протекания. Специфика мотивации овладения родным или иностранным языком определяется спецификой самого предмета изучения, которая заключается в его «беспредметности» (преподаватель должен найти «предмет», наполнить языковой материал содержанием в соответствии с запросами и интересами учащихся), а также «беспредельностью», «безграничностью» языка (как иностранного, так и родного) как предмета изучения. Проблема мотивации языкового обучения тесно связана с проблемой когнитивных механизмов формирования мотивации речевых действий, в качестве которых выступают такие психические явления, как когнитивно-целевые факторы, коммуникативные средства, перцептивные средства, мнемические процессы, когнитивная продуктивность.

Цель современного образования – достижимое развитие тех способностей личности, которые нужны ей и обществу для вовлечения её в социально активную жизнь. Одной из важнейших в этом плане способностей является способность к интеллектуальной деятельности.

Интеллектуальная деятельность характеризуется специфическими механизмами и особой мотивацией, которая выступает в виде любопытства, любознательности учащихся, специфической познавательной формы интереса к окружающему, что и подчеркивает взаимосвязь интеллектуальной деятельности и познавательных мотивов.

Мотивы мышления бывают двух видов. В первом случае побудителями и движущими силами мыслительной деятельности являются познавательные интересы, мотивы, т.е. стремление узнать что-то новое, до того неизвестное (специфически-познавательные). Во втором случае мышление начинается под влиянием внешних причин (неспецифические). Однако какой бы ни была исходная мотивация мышления, по мере его осуществления начинают действовать и собственно познавательные мотивы.

Возникновение познавательной потребности – необходимое условие для полноценного развития личности. Познавательная потребность причастна к любым видам умственной деятельности и ее составляющими являются: активность, потребность в самом процессе умственной деятельности и удовлетворение от умственного труда. В ходе возрастных изменений отчетливо выступают разные этапы (уровни) развития познавательной потребности: уровень потребности во впечатлениях, затем любознательность и, наконец, становление склонностей – потребность опосредуется социально значимыми задачами, ее проявления не стихийны, познавательное стремление приобретает сознательно целенаправленный характер и выражается в потребности выявлять причинно-следственные связи. Этот последний уровень развития познавательной потребности является самым высоким и в большей степени свойственен лицам старшего подросткового и юношеского возрастов.

Иницирующей основой познавательной мотивации является информационная потребность, а результат, отражающий достижение цели познания, становится механизмом возникновения новой познавательной мотивации. При этом большое значение имеет проблемность знания, потому как такая форма знания отличается субъективной новизной, требует догадки, дополнения и реализуется через логические и смысловые связи как психологические механизмы.

Мотивация – не просто условие разворачивания активной мыслительной деятельности учащегося, а фактор, влияющий на ее продуктивность. Установлено, что по мере роста личностно значимой мотивации растут показатели продуктивности и оригинальности ответов. Возникает вполне правомерный вопрос о том, как вооружить учащегося столь необходимой для его дальнейшего интеллектуального развития соответствующей мотивационной сферой. Задачи современного образования выдвигают в качестве приоритетной проблему использования новых технологий обучения и воспитания. У педагога есть возможность выбрать методы и технологии обучения, которые, по его мнению, наиболее оптимальны для построения и

конструирования учебного процесса.

Исходя из сказанного можно утверждать, что актуальной формой работы с учащимися на различных уровнях обучения являются конкурсные мероприятия, нацеленные на культивирование продуктивной умственной деятельности учащихся в изменяющихся условиях. Конкурсные мероприятия, способствующие повышению познавательного интереса, мотивации к обучению, стимулирующие процесс самообучения, занимают важное место в образовательном процессе. Сказанное касается, в том числе, филологического образования; так, интернет-сайт «Olimpiada.ru» [3] содержит информацию о 85 различных олимпиадах по русскому языку и литературе, проводимых образовательными организациями в текущем году. Участие в конкурсах по русскому языку / литературе различного типа и уровня задействует целый ряд составляющих мотивационной сферы учащихся, что способствует формированию устойчивого познавательного интереса к изучаемым дисциплинам, повышает познавательную активность учащихся и положительно влияет на формирование личности учащегося, в том числе плане развития когнитивной и креативной ее составляющих.

Конкурсные мероприятия, проводимые в рамках обучения русскому языку и литературе, способствуют решению целого комплекса методических задач, среди которых:

1) организация личностного, когнитивного, лингвистического развития учащихся, основанного на формировании их учебной самостоятельности (умения учиться);

2) помощь в развитии языковой рефлексии, становление учащегося как языковой личности;

3) активизация работы педагогического корпуса, нацеленной на стимулирование у учащихся интереса русскому языку как величайшей ценности народа.

Кроме того, необходимо отметить ряд отличительных особенностей конкурсных заданий.

1) Конкурсные задания имеют нестандартный, развивающий характер и инициируют применение сформированных в процессе обучения лингвистических, языковых, речеведческих компетенций в новых, измененных условиях. Именно в условиях неопределенности, создаваемой конкурирующими, внешне сходными явлениями языка, учащиеся приобретают столь важное для сегодняшнего дня умение осуществлять осознанный выбор и отвечать за него.

2) Конкурсные задания нацелены на развитие учебной самостоятельности, интеллектуальной инициативности в процессе работы с лингвистическим содержанием. Они инициируют способность рефлексивно осознавать изменения в предлагаемых условиях, выполняя поставленную задачу; планировать способ действия в измененных условиях, осуществлять взаимный контроль и самоконтроль, извлекать нужную информацию из

текстов заданий и др.

Конкурсное мероприятие представляет собой состязание учащихся, требующее от участников демонстрации знаний и навыков в области одной или нескольких изучаемых дисциплин. К сожалению, весьма распространен миф о том, что олимпиадные и конкурсные мероприятия предназначены исключительно для «отличников». Однако на самом деле учащимся с невысокой успеваемостью участие в конкурсных мероприятиях приносит даже больше пользы, чем более успевающим, поскольку конкурсные задания помогают пробудить у ребенка интерес к предмету, раскрыть его интеллектуальный и творческий потенциал, способствуют развитию уверенности в себе и, следовательно, формированию «ситуации успеха» – мощнейшему средству активизации познавательной деятельности.

Участие в мероприятиях конкурсного характера предоставляет учащимся возможность:

- развить интеллектуальные способности (общий кругозор, вербальную гибкость, вербальное восприятие, абстрактное и логическое мышление, воображение, способность к рассуждению, внимание);
- совершенствовать творческие способности (беглость, гибкость, оригинальность мышления, способность к разработке идей);
- освоить различные способы познавательной деятельности;
- ощутить собственную состоятельность в значимых для учащегося сферах.

Как отмечалось выше, формирование мотивации к обучению – одно из главных условий успешности и эффективности образовательного процесса. Рассматривая различные виды мотивов учения, представленные в педагогических исследованиях, можно видеть, что участие в конкурсных мероприятиях задействует значительное их количество. Мотивы подразделяются на внутренние и внешние. По отношению к учебной деятельности представляется правомерным говорить, соответственно, о познавательных и социальных мотивах. Направленность познавательных мотивов – это непосредственно предмет изучения, содержание учебной деятельности, собственное совершенствование. Социальные мотивы связаны с личным взаимодействием учащегося, к ним относятся, например, чувство ответственности, желание занять определенную позицию, стремление к профессиональному становлению. Участвуя в целесообразно организованных конкурсных мероприятиях, учащийся повышает предметную компетенцию в области русского языка и литературы, приобретает навыки исследовательской работы, развивает креативность мышления. Вместе с тем конкурсные мероприятия – особенно в случае достижения успеха – способствуют укреплению авторитета учащегося в классе / группе, могут помочь в выборе профессии либо профессиональном совершенствовании.

Наиболее популярные конкурсные мероприятия по русскому языку и

литературе сводятся к нескольким типам: интеллектуальная игра, олимпиада, творческий конкурс, фестиваль.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ

Игра – вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит как в ее результате, так и в самом процессе; форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. Интеллектуальная игра – вид игры, основывающийся на применении игроками своего интеллекта и/или эрудиции.

Существует большое количество разновидностей интеллектуальных игр, которые возможно использовать при обучении русскому языку и литературе: шарады, ребусы, кроссворды, скрабл («Эрудит»), буриме и т.д. Наиболее распространенной из них является викторина.

Согласно определению Д.Н. Ушакова, викториной называется игра, «состоящая в том, что участники должны отвечать на ряд заданных вопросов, обычно объединенных какой-нибудь общей темой». Викторины по русскому языку и / или литературе часто строятся по схеме популярных телевикторин («Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Брейн-ринг» и т.д.), проводятся в качестве внеклассных / внеаудиторных мероприятий преимущественно в очной форме. В задачи интеллектуальной игры входит формирование у учащихся положительной мотивации к изучению русского языка; развитие креативного мышления; повышение познавательной активности; усовершенствование коммуникативных навыков; проверка теоретических знаний и практических умений в области изучаемых дисциплин. Таким образом, педагогическая ценность викторины заключается в познавательной деятельности, подкрепленной мотивом игрового азарта. Поскольку интеллектуальные игры часто предполагают командную форму работы, они способствуют также формированию умения работать в группе. Шарлады, ребусы, кроссворды и другие подобные игры применяются в практике преподавания русского языка (реже – литературы), как правило, не в качестве целостного мероприятия, но как вид задания в составе конкурса.

ОЛИМПИАДЫ

Предметная олимпиада – состязание учащихся учреждений среднего общего, высшего или профессионального образования, требующее от участников демонстрации знаний и навыков в области одной или нескольких изучаемых дисциплин. Олимпиада может проводиться в очной, заочной, дистанционной форме. Участвуя в олимпиаде, учащиеся реализуют свои интеллектуальные способности и интересы, а образовательное учреждение решает такие задачи, как стимулирование познавательной активности учащихся; выведение учащихся на международное коммуникативное и образовательное пространство; выявление склонностей и способностей

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра учащихся к освоению отдельных предметов на творческом уровне и т.д. Олимпиады по русскому языку и литературе в настоящее время массово проводятся как в Российской Федерации, так и за рубежом. Проведением олимпиад обычно занимаются различные образовательные организации; проведением массовых олимпиад может заниматься правительство страны или международные организации. Также иногда олимпиады проводят коммерческие фирмы. Многие высшие учебные заведения проводят у себя различные олимпиады школьников. Удачное выступление на олимпиадах некоторых вузов дает льготы при поступлении.

Особый интерес в плане формирования и развития учебной мотивации может представлять такая разновидность олимпиады, как дистанционная эвристическая олимпиада. Цель дистанционных эвристических олимпиад – выявление и развитие творческих способностей участников. Достижению этих целей способствуют следующие факторы, характерные для эвристических олимпиад:

- эвристические задания, в результате выполнения которых участник создает личный образовательный продукт. Главные признаки эвристического задания – его открытость, заложенная в задании актуальная проблема, возможность создать личностно-значимый образовательный продукт;

- сама форма проведения, дающая возможность соревноваться в творчестве и общаться с учащимися из разных городов России и других стран с помощью дистантных телекоммуникаций;

- целеполагание и рефлексивный компонент.

ТВОРЧЕСКИЙ КОНКУРС

Творческий конкурс (конкурс творческих заданий) по русскому языку и литературе, как правило, предполагает выполнение участниками заданий открытого типа по определенной, заданной организатором конкурса тематике. Форма выполнения заданий может варьироваться: авторский текст (эссе, стихотворение и т.д.), учебно-исследовательский проект, мультимедийная презентация, видеофрагмент. Участнику конкурса предлагается продемонстрировать умение творчески воспринять и изложить выбранную для обсуждения тему, творческий подход к интерпретации поставленной проблемы, оригинальность мышления, образность и выразительность языка, четкость, ясность, аргументированность изложения. Таким образом, творческий конкурс является наиболее эффективным способом выявления и развития креативных возможностей учащегося, способствуя, в то же время, расширению его предметной компетенции. Однако оценивание творческих работ представляет наибольшую трудность для организатора такого конкурса, поскольку адекватный выбор критериев оценки творчества представляет серьезную методическую проблему.

ФЕСТИВАЛЬ

Фестиваль представляет собой мероприятие сложной структуры, объединяющее конкурсные, просветительские и развлекательные формы

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра проведения. Этот тип мероприятий особенно популярен в зарубежной аудитории, изучающей русский язык как иностранный. В число задач фестиваля могут входить: формирование благоприятного для России общественного мнения и повышение авторитета русского языка на международной арене через распространение знаний о русском языке, литературе и культуре; поддержка талантливой молодежи на основе толерантности и международных контактов; развитие сотрудничества учащихся и преподавателей; выявление и пропаганда инновационных идей, решений и передового педагогического опыта в сфере преподавания русского языка и русской литературы. В ходе фестиваля могут быть проведены индивидуальные и командные викторины, творческие конкурсы, мастер-классы, лектории и т.д.

ФПКП РКИ РУДН в последние годы уделяет серьезное внимание организации и проведению мероприятий – в частности, конкурсных, – направленных на повышение мотивации учащихся образовательных учреждений различного уровня в России и за рубежом. Так, в 2015 году на базе факультета проводилась Всероссийская акция для студентов вузов «Я знаю русский язык», представляющая собой мониторинг компетенций студентов различных направлений и профилей обучения в области орфоэпии, лексических и грамматических норм русского литературного языка, норм орфографии и пунктуации, а также навыков, необходимых для формирования компетенций в области профессиональной коммуникации: чтение и понимания прочитанного, формирование информационной культуры, аналитическая и интерпретационная деятельность. В Акции приняли участие 1230 студентов из 70 регионов РФ. Участники Акции отметили, что, выполняя конкурсные задания, получили большое удовольствие и смогли повысить свой уровень владения профессиональной речью.

Уважаемые пользователи, в связи с обновлениями возможны кратковременные загрузения при работе на портале

Образование на русском Русский детям Словарь Россия Ирина Чернива

Образование на русском
Проект Государственного лингвистического центра русского языка им. А. С. Пушкина

Учить русский Преподавателям Все сервисы

ВСЕРОССИЙСКАЯ АКЦИЯ «Я ЗНАЮ РУССКИЙ ЯЗЫК!» 10 ноября 2015 — 16 ноября 2015

Всероссийская акция для студентов "Я знаю русский язык!"

www.langrus24.ru

Я пойду

Организатор
Институт непрерывного образования

По данным статистики ведущих экспертов интернет-рекрутмента, более 90% работодателей среди ключевых компетенций сотрудников отмечают навыки устной и письменной коммуникации на русском языке.

Вместе с тем, в настоящее время формирование навыков русского языка осуществляется преимущественно в рамках освоения обучающимися программы общего образования, а во время обучения в образовательной организации профессионального или высшего образования должной подготовки не происходит (за исключением профильных направлений подготовки и специальностей).

В связи с этим предлагается постоянно функционирующей создание системы проведения мероприятий на предмет использования игровых технологий. С целью повышения мотивации

В 2016 году состоялась Международная олимпиада «Знатоки русского

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра языка» – проект, реализованный на факультете повышения квалификации преподавателей РКИ при поддержке Правительства г. Москвы. В Олимпиаде, состоявшей из трех заочных туров и финального тура в Москве, приняли участие более 2000 учащихся 7-12 классов из Азербайджанской Республики, Грузии, Кыргызской Республики, Латвийской Республики, Литовской Республики, Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Республики Молдова, Эстонской Республики. В рамках очного этапа Международной олимпиады был проведен семинар для иностранных учителей-филологов, а также педагогов российских образовательных учреждений на тему «Организация и проведение мотивационно-образовательных мероприятий по русскому языку и литературе». По завершении мероприятия участники выразили надежду, что подобных проектов будет как можно больше.



В 2016-2017 гг. по заданию Минобрнауки России был осуществлен Пилотный проект «ФАКЕЛ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ВЕЛИКОМ ШЕЛКОВОМ ПУТИ», который был направлен на создание необходимых условий для развития системы, координирующей проведение конкурсных мероприятий по русскому языку (как родному, неродному, иностранному) и литературе в Российской Федерации, странах СНГ и других зарубежных государствах. В рамках Пилотного проекта проведен ряд конкурсных мероприятий:

- лингвистическая олимпиада для учащихся старших классов и студентов – носителей русского языка (владеющих единственным родным языком);
- творческий конкурс «Я наследник двух культур» для билингвальной аудитории (учащихся старших классов и студентов – носителей русского языка как одного из родных языков);
- викторина-квест «Сокровища русского фольклора» для учащихся и студентов, изучающих русский язык как иностранный;
- конкурс педагогического мастерства «Игровые методы в моей педагогической практике» для учителей русского языка и литературы.



Результаты проекта показали эффективность разработанной системы мотивационно-образовательных мероприятий по русскому языку и литературе для учащихся и педагогов из регионов Российской Федерации, государств-участников Содружества Независимых Государств и других иностранных государств. Участники конкурсов подтвердили свою заинтересованность в подобных мероприятиях и попросили обязательно продолжать работу в этом направлении.

М.А. Сафарова, Душанбе, Республика Таджикистан: «Приятно было участвовать с пилотном проекте "Факел русского языка на Великом шелковом пути". Приятно было познакомиться педагогическим коллективом РУДН».

Н.В. Прохорова, Республика Казахстан, Актобе: «Огромное спасибо Вам и Вашим коллегам за организацию и проведение мероприятий по популяризации русского языка! Участие в олимпиадах и конкурсах – это труд, а встречи на Московской земле – это праздник! И обретение положительных эмоций, вдохновения, новых друзей! Долго еще мы, взрослые и дети, будем жить впечатлениями и ожиданием новых стартов! Ваша деятельность и Ваши мероприятия – глоток свежего воздуха для нас, русистов Зарубежья. Спасибо Вам!»

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236-276.

2. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. - URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50644>

3. <http://www.olimpiada.ru/>

ГЛАВА 9. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ: ГИПЕРТЕКСТ, МУЛЬТИМЕДИА, ИНТЕРАКТИВ

Хилькевич Светлана Владимировна

*зам. декана факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Степанова Ксения Александровна

*старший преподаватель кафедры педагогических измерений (тестологии)
факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru*

Состояние современной сферы образования и тенденции развития общества требуют развития системы образования на основе информационных и коммуникационных технологий, формирования соответствующей информационно-образовательной среды. Создание высококачественной и высокотехнологичной информационно-образовательной среды рассматривается в основном как достаточно сложная техническая задача, позволяющая коренным образом модернизировать технологический базис системы повышения квалификации, осуществить переход к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества.

Аналитический обзор имеющегося опыта по использованию инновационных технологий в системе повышения квалификации позволяет заключить, что большинство учебных заведений строят свою информационно-образовательную среду, постепенно внедряя ее в глобальное единое Образовательное пространство с помощью технологий гипермедиа.

В связи с этим возникает необходимость в формировании системы непрерывного повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций по вопросам преподавания русского языка как неродного на основе новых информационных технологий.

Факультетом повышения квалификации преподавателей русского языка разработана гибкая система непрерывного повышения квалификации учителей русского языка как неродного на основе интеграции дистанционного и очного обучения, которая позволит учителям общеобразовательных организаций включаться в систему повышения квалификации в любое удобное для них время и работать в удобном для каждого учителя режиме. Инновационный опыт в содержании программ повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций по вопросам преподавания русского языка как неродного заключается в

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
получении возможности изучать материал в дистанционном режиме, в форме электронного курса, включающего в себя гипертекст, мультимедиа ресурсы, интерактивные электронные учебно-методические комплексы по русскому языку как неродному. Взаимосвязь всех компонентов электронного курса повышения квалификации построена на выборе последовательного или параллельного метода обучения. На протяжении всего курса обучения осуществляется методическая поддержка по следующим формам:

1. Создание временных виртуальных творческих коллективов
работа в паре
наставничество
творческая лаборатория молодых специалистов

Подходы:

- проблемно-ориентированный
- дифференцированный;
- рефлексивно-деятельностный

2. Виртуальный консультационный пункт
индивидуальное и групповое консультирование по вопросам
индивидуальные опросы педагогов по выявлению трудностей

Подходы:

- акмеологический
- когнитивный
- профессионально-ориентированный

3. Учебно-методический дискуссионный он-лайн клуб

Подходы:

- компетентностный
- гуманистический
- профессионально-ориентированный

4. Интерактивный методический кабинет

создание банка инновационных идей
«копилка» педагогического мастерства
мастер-классы

практикумы

Подходы:

- гуманистический
- личностно-ориентированный
- профессионально-ориентированный

Таким образом, интеграция дистанционного обучения в систему повышения квалификации работников образования решает широкий спектр задач по приобщению учителей к применению инновационных педагогических технологий в учебном процессе общеобразовательной школы (о первой форме методической поддержки подробнее написано в [4]): с одной стороны, педагоги активно овладевают новыми информационными

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра технологиями, а с другой стороны, они получают возможность в любой момент иметь доступ к свежей информации по интересующим их методическим вопросам.

Технологическая составляющая, которая позволяет использовать программы повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций по вопросам преподавания русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий, включает в себя следующие виды информационных ресурсов (аналитический обзор интернет-ресурсов представлен в [1]), с помощью которых возможна реализация подходов:

- информационно-методические информационные ресурсы

Единый образовательный портал «Русист 24» (электронный адрес www.rusist24.ru) – образовательный портал поддержки, развития и продвижения русского языка как неродного в сетевом мире. Рубрикатор библиотек русиста по направлениям. Инновационные обучающие материалы для русского как родного, неродного, как иностранного.

- информационно-справочные информационные ресурсы

Специализированный сайт www.langrus.ru – сайт для поддержки интерактивных инновационных электронных учебно-методических комплексов.

Специально созданный для проекта адрес электронной почты, обеспечивающий организацию обратной связи (получение консультаций).

- практико-ориентированные информационные ресурсы

Форум, целью которого является создание единого информационного пространства, обмен опытом, поддержка и сотрудничество, распространение успешных педагогических практик, организация формального и неформального общения на профессиональные темы, инициация виртуального взаимодействия для последующего взаимодействия вне Интернета, повышение профессионального уровня, поддержка новых образовательных инициатив. Более современным инструментом могут быть социальные сети (возможности социальных сетей как инструмента в лингводидактике показаны в [3]).

Программа проведения апробации
методической поддержки учителей общеобразовательных организаций
по вопросам преподавания русского языка как неродного
в условиях полиэтнической образовательной среды
на основе информационных технологий

Цели и задачи апробации

Целью апробации должны стать обоснованные выводы о практической применимости и эффективности использования программ повышения квалификации и практико-ориентированных форм методической поддержки учителей общеобразовательных организаций и учебно-методического комплекса по вопросам преподавания русского языка как неродного в

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
 условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий, о необходимом объеме доработок.

Задачи апробации заключаются в:

1. обеспечении контроля хода реализации программ повышения квалификации с использованием возможностей программных средств мультимедийных учебно-методических комплектов и сайта, на котором создан специализированный раздел;

2. выяснении и обосновании практической применимости программ повышения квалификации и практико-ориентированных форм методической поддержки;

3. выяснении и обосновании эффективности использования программ повышения квалификации и практико-ориентированных форм методической поддержки учителей;

4. выяснении и обосновании практической применимости учебно-методического комплекса по вопросам преподавания русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий;

5. выяснении и обосновании эффективности использования учебно-методического комплекса по вопросам преподавания русского языка как неродного;

6. выяснении и обосновании необходимом объеме доработок.

План-график апробационных работ с последовательным описанием этапов апробации состоит из трёх этапов.

№ этапа	Этап и подэтапы апробации	Описание этапа
1.	Подготовительный	
1.1.	Разработка методических рекомендаций по проведению апробации.	Рекомендации адресованы тьюторам и профильным специалистам в области повышения квалификации профессорско-преподавательского состава системы общего образования и включают: - краткий анализ основных проблем и трудностей, возникающих в условиях полиэтнической среды при преподавании русского языка как неродного; - программу проведения апробации, включая цели и задачи апробации, план-график апробационных работ с последовательным описанием этапов апробации; - механизмы верификации личности участников апробации и контроля результатов

		<p>повышения квалификации участников апробации;</p> <p>-организационно-методическое обеспечение проведения апробации, включая: инструкции участникам апробации, критерии оценки качества разработанных моделей; методики обработки и анализа результатов апробации;</p> <p>- перспективные направления по преодолению выявленных в ходе апробации трудностей и недостатков.</p> <p>Рекомендации отвечают требованиям доступности, конкретности, технологичности, транслируемости.</p>
1.2.	Разработка календарного плана-графика проведения апробации.	Календарный план-график проведения апробации включает последовательное описание этапов и подэтапов апробации.
1.3.	Разработка и рассылка информационного письма о проведении апробации.	Рассылка письма осуществлена в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации (не менее 10-ти), осуществляющие управление в сфере образования, или общеобразовательные организации информационного письма о проведении апробации. Участники апробации информированы о сроках и порядке проведения апробации, а также об особенностях работы с веб-сайтом. База рассылки информации об апробации – не менее 300 электронных адресов. Рассылка информационного письма проведена не менее чем за 30 календарных дней до начала апробации.
1.4.	Формирование списка тьюторов-консультантов.	К апробации привлечено не менее 30 тьюторов-консультантов из числа филологов, методистов, специалистов сферы повышения квалификации педагогических кадров.
1.5.	Формирование списка участников апробации.	К апробации привлечено не менее 250 участников апробации из числа педагогических работников образовательных учреждений.
1.6.	Создание специализированного раздела на	Специализированный веб-сайт создан. Программные средства сайта предусматривают возможность освоения содержания учебно-

	веб-сайте.	методического контента на различном уровне сложности, включают в себя систему межмодульных и межпредметных связей (система гиперссылок), информационно-образовательную среду, систему оценки и самооценки образовательных достижений слушателей. Соблюдены минимальные технические требования к программным средствам: операционная система: Microsoft Windows 2000/XP/Vista или аналогичная операционная система; Adobe flash 10 ActiveX; Процессор: Pentium 800 МГц или совместимый.
1.7.	Определение права доступа к информации для экспертов.	Разработаны механизмы верификации личности экспертов.
1.8.	Загрузка на веб-сайт текста апробируемой программы повышения квалификации и учебно-методических материалов.	Для оперативного решения возникающих в ходе апробации методических, организационных и технологических вопросов.
1.9.	Проведение установочного семинара по апробации практико-ориентированных форм методической поддержки учителей.	Установочный семинар для тьюторов-консультантов, осуществляющих консультационную и методическую поддержку участников апробации. Программа семинара предусматривает ознакомление тьюторов-консультантов с особенностями работы с созданным разделом веб-сайта, моделирование и разбор учебных ситуаций по каждой программе и каждому из модулей программ повышения квалификации, индивидуальные консультации и ответы на вопросы, изучение механизмов верификации личности участников апробации и контроля результатов повышения квалификации участников апробации. Участники установочного семинара обеспечены текстами программы повышения

		<p>квалификации и учебно-методическими материалами на электронных носителях информации.</p> <p>Продолжительность установочного семинара не менее 3 дней.</p> <p>Численность участников семинара – не менее 45 чел.</p>
2.	Основной	
2.1.	<p>Повышение квалификации по вопросам преподавания русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий в школах</p>	<p>Должно проходить в соответствии с разработанными методическими рекомендациями. Повышение квалификации указанной категории учителей планируется на основе информационных технологий с привлечением тьюторов-консультантов (не менее 10 человек); должно быть проведено в заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий. Повышение квалификации должно пройти не менее 250 человек из не менее 5 субъектов Российской Федерации. Запланировано формирование учебных групп. Для оперативного решения возникающих в ходе проведения апробации методических, организационных и технологических вопросов Исполнитель должен использовать специализированный раздел на веб-сайте в сети Интернет, созданный в рамках вида работ п.1.4.1. Исполнитель должен обеспечить консультационное и методическое сопровождение участников апробации через веб-сайт в рабочие дни с 9-00 до 17-00 по московскому времени.</p>
2.2	<p>Экспертная оценка разработанных моделей методической поддержки учителей общеобразовательных организаций по вопросам</p>	<p>К оценке моделей должны быть привлечены тьюторы-консультанты (не менее 20 человек).</p>

	преподавания русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий.	
2.3.	Анкетирование слушателей.	Анкетирование проводится на предмет оценки качества реализованной программы повышения квалификации
3.	Заключительный	
3.1.	Выдача документов о прохождении курсов	Будет обеспечена по итогам прохождения курсов повышения квалификации.
3.2.	Анализ результатов апробации	В результате апробации должны быть сделаны обоснованные выводы о практической применимости и эффективности использования программ повышения квалификации и практико-ориентированных форм методической поддержки учителей общеобразовательных организаций и учебно-методического комплекса по вопросам преподавания русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий, о необходимом объеме доработок.

Целевой блок

1. Важнейшей составляющей целевого блока данной модели стала необходимость раскрытия внутренних личностных ресурсов специалиста.

2. Таким образом, деятельность образовательных организаций указанного профиля с использованием разных – в частности, данной – практико-ориентированной формы методической поддержки учителей в целом всегда направлена на профессионально-личностный рост педагога и как результат – на личностный рост школьников.

3. Ещё одной частью целевого блока стала подготовка учителей-исследователей, экспериментаторов, осуществляющих разработку инновационных моделей обучения, а значит, анализ, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

4. В данную практико-ориентированную форму методической поддержки включена цель совершенствования образовательного процесса в

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
общеобразовательных организациях по вопросам преподавания русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий.

Содержательный блок

Составными содержательными частями разработанной практико-ориентированной формы являются:

- работа в паре;
- наставничество;
- творческая лаборатория молодых специалистов.

Работа в паре представляет собой современную актуальную форму совместной работы двух учителей русского языка как неродного, объединившихся в пару по общности интересов и стоящих перед ними профессиональных задач, проблем, вопросов. Предусмотрено совместное выполнение проектной работы, создание сайта и т.п.

Такой форме, как наставничество, пару составляют педагог (член коллектива Исполнителя), имеющий большой опыт работы по обучению русскому языку в полиэтническом коллективе – традиционный и инновационный, – а также опыт специалиста повышения квалификации преподавателей/учителей русского языка как неродного, ставший наставником, и педагог, обратившийся к данной разработанной Исполнителем практико-ориентированной форме методической поддержки. Данная форма очень эффективна, т.к. педагог-наставник помогает в реализации какой-либо актуальной для обучающегося практической задачи, необходимой для выполнения профессиональных обязанностей последнего (разработка урока, создание календарно-тематического плана, создание компьютерных заданий в тестовой форме и пр.), и отвечает на проблемные вопросы обучающегося.

Подобное взаимодействие позволяет выстроить особую систему наставничества, включающую в себя многочисленные и разнообразные варианты методической помощи.

Творческая лаборатория молодых специалистов работает при условии творческой активности специалиста-учителя русского языка как неродного в полиэтнической среде. К критериям творческой активности следует отнести: включенность в активную профессиональную деятельность, творческую деятельность, эксперимент; заинтересованность в самопознании, творческом самоопределении, самосовершенствовании.

Принципиально важно при этом, что каждый пользователь данной практико-ориентированной формы методической поддержки может выбрать собственную траекторию профессионального роста.

Результативный блок

В рамках разработанной практико-ориентированной формы методической поддержки учителей общеобразовательных организаций по вопросам преподавания русского языка как неродного в условиях

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра

полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий результат рассматривается как образовательный продукт, представленный соответствующим проектом, разработанным обучающимся в ходе использования данной формы методической поддержки, а также образовательный результат, выраженный в виде более высокого уровня профессиональной компетентности (знание предмета, современных образовательных технологий, психолого-педагогических знаний). Важнейшим показателем становится критерий удовлетворённости слушателя результатами повышения квалификации в ходе использования формы методической поддержки. Механизмом оценки качества образовательного продукта является комплексное использование объективных (тестирование, контрольные работы, анализ эссе, анализ посещаемости сайта, результаты выходного анкетирования, защита выпускной работы и др.) и субъективных (самоанализ, самооценка; сравнительный анализ входного анкетирования и результатов итоговой аттестации и пр.) форм оценивания.

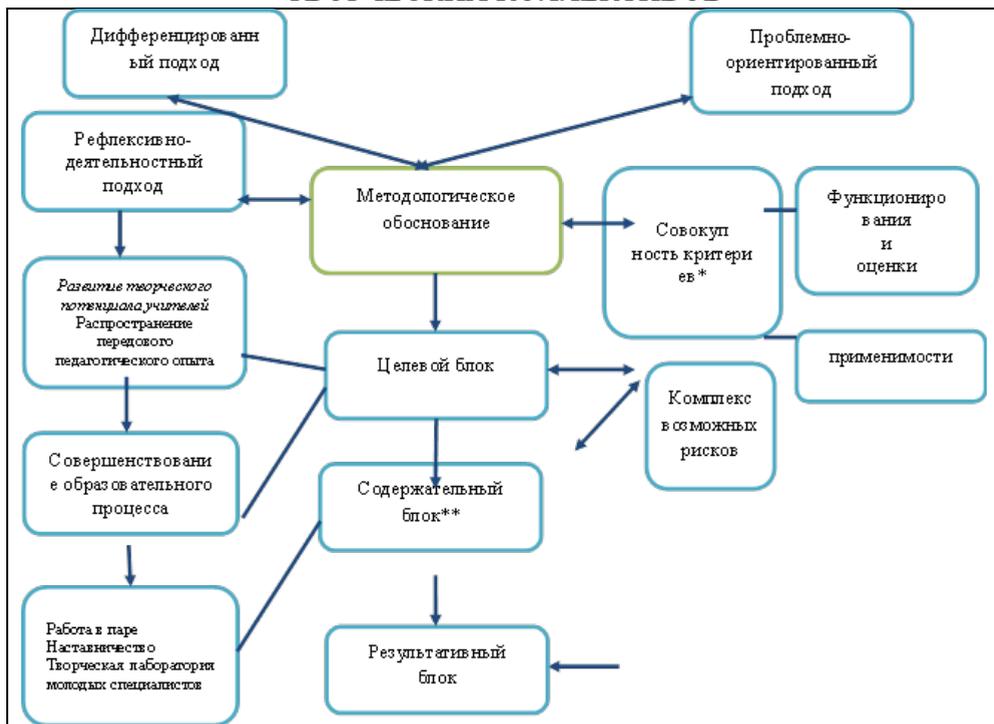
Результативность практико-ориентированной формы методической поддержки оценивается по ряду показателей. Принципиальная схема оценки качества освоения учителем содержательного блока в данной разработанной практико-ориентированной форме представлена в следующей таблице.

№	Что оценивается?	Кто оценивает?	Форма оценки
1	Удовлетворённость учителя результатами освоения содержательного блока практико-ориентированной формы	<ul style="list-style-type: none"> • учитель • ФПК 	<ul style="list-style-type: none"> • Субъективная (самоанализ, самооценка; сравнительный анализ входного анкетирования и результатов итоговой аттестации; эссе) • Посещаемость, результаты выходного анкетирования
2	Сформированность компетентности обучающегося учителя	<ul style="list-style-type: none"> • ФПК • Учитель 	<ul style="list-style-type: none"> • Объективированная (тесты, контрольные работы, эссе и др.) • Субъективная (самоанализ, самооценка)
3.	Качество продукта, разработанного учителем в ходе использования методической поддержки	ФПК	Защита выпускной работы (проекта, методической разработки и др.)

Разработано графическое представление практико-ориентированной формы.

Практико-ориентированная форма методической поддержки

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
СОЗДАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ
ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ



*Совокупность критериев функционирования и оценки, а также применимости разработанной практико-ориентированной формы включает обязательный ключевой критерий – соответствие требованиям внедрения современных информационных ресурсов.

**Разработанная форма предполагает наличие веб-компонента как составляющей части её реализации.

Выделены критерии функционирования и оценки данной практико-ориентированной формы.

Необходимые факторы и условия развития творческой активности педагога в рамках формы «Создание временных виртуальных творческих коллективов»:

- рефлексия творческой индивидуальности и индивидуализации;
- востребованность творческой индивидуальности;
- актуализация основного педагогического отношения;
- создание общего благоприятного климата для творчества.

Критерии оценки формы: удовлетворённость учителя результатами освоения содержательного блока практико-ориентированной формы; сформированность компетентности обучающегося учителя; качество продукта, разработанного учителем в ходе использования методической поддержки.

Ключевым критерием функционирования и оценки данной формы является соответствие требованиям внедрения современных информационных ресурсов.

Выявлены возможные риски.

1. Риск неудовлетворённости учителя оказанными услугами в виде практико-ориентированной формы методической поддержки: любой педагог – потребитель и пропагандист инновационных технологий в образовании (о таких рисках и их предотвращении подробнее см. в [2]). Разработанные практико-ориентированные формы включают выявление и учет удовлетворенности обучающегося оказанной методической поддержкой. Степень удовлетворенности в образовательной услуге выявляется в процессе заключительного анкетирования, в ходе которого осуществляется анализ и оценка качества образовательной услуги работником образования (потребителем услуги). Разработана анкета, призванная выявить степень удовлетворенности специалистов полученными услугами.

2. Риск необъективного/неверного определении критериев результативности реализации практико-ориентированной формы, связанного с нематериальным характером полученных результатов, достигнутые результаты являются динамичными, подвижными, часто носят описательный характер.

3. Риск несоответствия практико-ориентированной формы требованиям внедрения современных информационных ресурсов.

Минимизация рисков осуществляется, во-первых, в соответствии с принципом «Кто предупреждён, тот вооружён». Во-вторых, необходимой составляющей реализации практико-ориентированной формы, направленной на минимизацию выделенных рисков, является соблюдение критериев её функционирования. В-третьих, позволяет минимизировать риски комплексирование объективных и субъективных факторов в целевом, содержательном и результативном блоках формы.

Среди выделенных критериев применимости:

- критерий ориентации на позитивные изменения практики, выделяющий как предпочитаемый позитивно-ориентированный анализ инновационного опыта и изменений педагогической практики (в отличие от проблемно-ориентированного анализа, ориентированного на обнаружение дефицитов, разрывов практики, а не на их инициативное преодоление);

- критерий ориентации на развитие, предписывающий необходимость предусматривать развивающие эффекты вследствие любых действий и мероприятий, реализуемых в образовательных организациях или с привлекаемыми специалистами (вовлечение их в аналитические процедуры, в самоисследования и в самописание инновационной практики должно способствовать их профессиональному росту, обнаружению внутренних ресурсов для развития);

- критерий включенности, предусматривающий участие специалистов и образовательных организаций, результаты инновационной практики которых выявляются и анализируются, в разработке алгоритмов и процедур выявления и экспертизы.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Кролевецкая И.В., Медведев А.Н., Юрманова С.А. Исследовательская лингводидакти: аналитический обзор интернет-ресурсов // Академическая наука - проблемы и достижения Материалы VII международной научно-практической конференции. 2015. – С. 74-81.

2. Балыхина Т.М., Балыхин М.Г. Как обучать взрослых, или инновации профессионального благополучия // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы материалы VIII Международной научно-практической конференции : в 2 частях. Российский университет дружбы народов ; науч. ред. В. И. Казаренков. 2015. – С. 52-58.

3. Медведев А.Н., Тарасова Д.А. Социальные сети в образовательных организациях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. – № 4. – С. 189-193.

4. Нетёсина М.С. Создание временных виртуальных творческих коллективов» как практико-ориентированная форма методической поддержки преподавателей русского языка как второго с применением исследовательской методики // Вестник науки Сибири. 2016. – № 4 (23). – С. 10-20.

ГЛАВА 10. СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ

Кролевецкая Ирина Владимировна

*зав. кабинетом факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного*

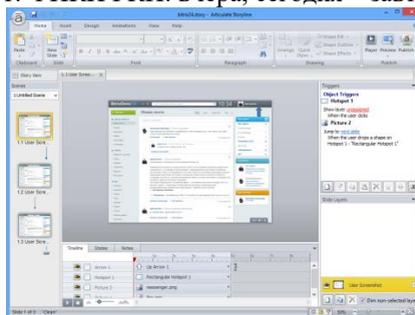
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

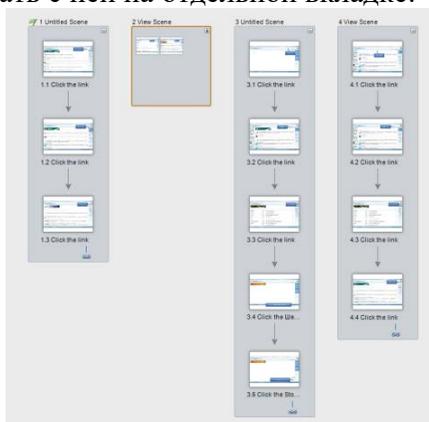
Одним из направления деятельности Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного российского университета дружбы народов являются исследования в области разработки создания образовательного контента нового поколения. Мы уже рассказывали в одной из статей о программном продукте Articulate Storyline – это мощный и наиболее популярный инструмент для создания электронных обучающих материалов, который позволяет создавать интерактивные курсы с триггерами, переменными и слоями.

Обладая простой навигацией, Articulate Storyline предлагает возможность использования базовых эффектов, схожих с эффектами PowerPoint.

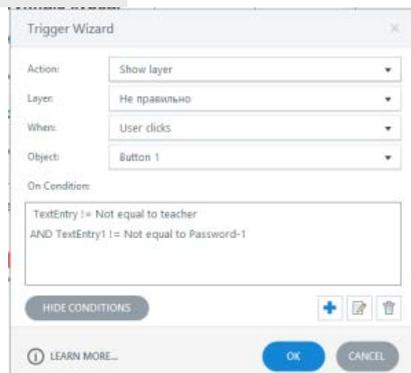
Интерфейс Storyline привычен всем пользователям современных офисных программ, так как его меню представлено лентой со вкладками (ribbon).



Однако в Storyline нужно заранее подготовить необходимую структуру слайдов, после чего расположить на них объекты и запрограммировать их на взаимосвязь друг с другом. Дело в том, что в Articulate Storyline присутствует понятие «сцена». Сцена включает в себя набор слайдов, и при создании проекта вы можете обходиться как одной сценой, состоящей из необходимого количества слайдов, так и делать их несколько, разделяя по смыслу или по удобству (как в любом учебнике, состоящем из разделов). Вкладка Story View отображает схему проекта, отсюда можно открыть любую сцену и работать с ней на отдельной вкладке.



Еще одной важной особенностью Storyline является то, что медиаобъекты (текст, изображения и т.п.) размещаются не просто на слайде, а на дополнительном контейнере – слое слайда. Каждый слайд может вмещать произвольное количество слоев, являющихся, по сути, различными состояниями слайда.



Изменение состояний (смена слоя на слайде) может происходить при определенном действии обучающегося. Например, при верном ответе на вопрос на слайде появляется дополнительный элемент (визуализация ответа).

Такая реакция объектов курса на действия обучающихся настраивается с помощью специальных триггеров (trigger). Имеющийся в Storyline Trigger Wizard (конструктор триггеров) является достаточно гибким, а главное – понятным для человека, не владеющего специальными языками программирования. Единственное, что потребует от разработчика курса – четкий план и логика (ну и, конечно, время).



На слайде в Storyline помимо текста и изображений можно разместить: видео, аудио, флэш-анимацию, геометрические фигуры, персонажей, веб-объекты, элементы управления (слайдеры, кнопки, текстовые поля, чек-боксы, переключатели, области нажатия), маркеры. Возможно создание на слайде зоны увеличения изображения (zoom-region). Для каждой фигуры, как в PowerPoint, можно выбирать стиль, положение по оси z, поворачивать, группировать, накладывать эффекты, выбирать стиль обводки, добавлять текст.

Мощным инструментом для создания серьезных курсов является возможность работы с переменными, в которые можно сохранять данные, введенные обучающимся, а затем использовать их в другом месте. Например, сохранить имя обучающегося и далее обращаться к нему по имени.

Storyline можно успешно использовать для создания тренажеров – симуляторов программного обеспечения (пример). Демонстрация работы с программным обеспечением может быть выполнена при помощи встроенного рекордера. Он записывает происходящее на экране (области экрана) с возможностью параллельного захвата аудио. В режиме step-by-step (шаг за шагом) каждое действие (клик мыши, поворот колеса мыши) автоматически снабжается комментариями. При этом можно создать не только демонстрационный материал, но и такой, где пользователь сам должен проделать необходимые действия (try mode, test mode).

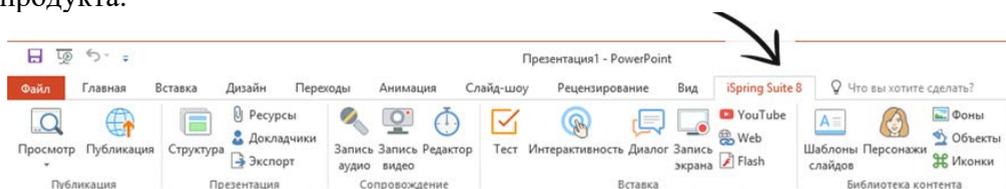
Storyline отличает высокое качество, как самой программы, так и продукта из неё выходящего, и Storyline часто выбирают для

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра профессиональной разработки электронного обучающего контента, так как работа в этой программе требует определенных навыков и умений, без использования которых, сложно охватить весь функционал программы.

Минусы этой программы: нет публикации в видео, недоступно добавление видеосопровождения, нет инструмента для создания диалоговых тренажеров, программа не русифицирована (хотя произведенные с её помощью учебные материалы могут быть локализованы на любом языке, в том числе на русском) и созданные материалы не адаптируются под мобильные устройства (отображаются в том же виде в уменьшенном размере), поэтому с планшета или смартфона взаимодействовать с курсом достаточно сложно.

В этой статье мы расскажем о программном продукте доступном любому преподавателю, так как работа с ним не доставит особых сложностей для тех кто хорошо знаком с. Инструменты для создания курса этого программного продукта устанавливаются в форме надстройки в отдельной панели PowerPoint, что очень удобно.

Итак, знакомьтесь: **iSpring Suite** – прост и удобен в работе, позволяет быстро превратить обычную презентацию в профессиональный обучающий курс. Это программа разработана российской компанией iSpring (ООО «Ричмедиа»), поэтому весь интерфейс на русском языке. В iSpring Suite входят встроенный редактор тестов iSpring QuizMaker, уникальный редактор диалогов TalkMaster, iSpring Visuals редактор для создания интерактивностей и другие компоненты, которые расширяют функционал PowerPoint. Инструмент обеспечивает высокое качество конвертации во Flash, HTML5 и видео с сохранением всех эффектов PowerPoint. Адаптивный плеер позволяет создавать материалы для любых устройств: от компьютера и ноутбука до планшета и смартфона. Как и многие подобные качественные программы можно приобрести демо-версию для тестирования этого продукта.



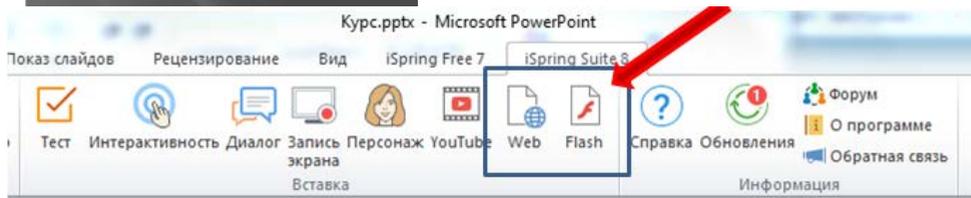
Например перед вами стоит задача – создать курс, который можно использовать для обучения и тестирования. И этот материал должен состоять из нескольких разделов, после каждого из которых необходимо проходить тестирование. Если пользователь не сдал тест, он должен вернуться к изучению раздела, если сдал – перейти к следующему разделу. Может показаться, что это очень сложная задача. С использованием инструментов iSpring реализовать ее просто.

Инструменты iSpring позволяет в один клик добавлять в презентацию веб-страницы, Flash-ролики и ролики с YouTube. (Для вставки видео с

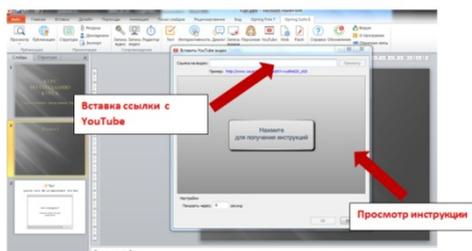
YouTube необходимо подключение к сети интернет. В параметрах доступа YouTube - видео должно иметь настройку **общедоступно**).



После вставки видео появится слайд с нужным роликом и при просмотре этого слайда будет проигрываться видео.



Таким же образом можно вставлять в слайды веб-страницы, Flash-ролики.

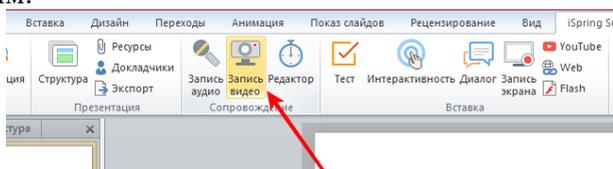


Если ссылка, на нужный ролик, уже имеется, то в появившемся окне следует вставить адрес в соответствующее окно. При необходимости вы можете просмотреть инструкцию по созданию этой ссылки.

При конвертации всей работы в нужный формат все вставляемые объекты демонстрируются непосредственно в курсе.

Помимо этого в iSpring можно записывать видео с экрана монитора (скринкаст) – если необходимо продемонстрировать работу компьютерной программы или обучающей игры, то с помощью скринкаста можно сделать обучение максимально наглядным.

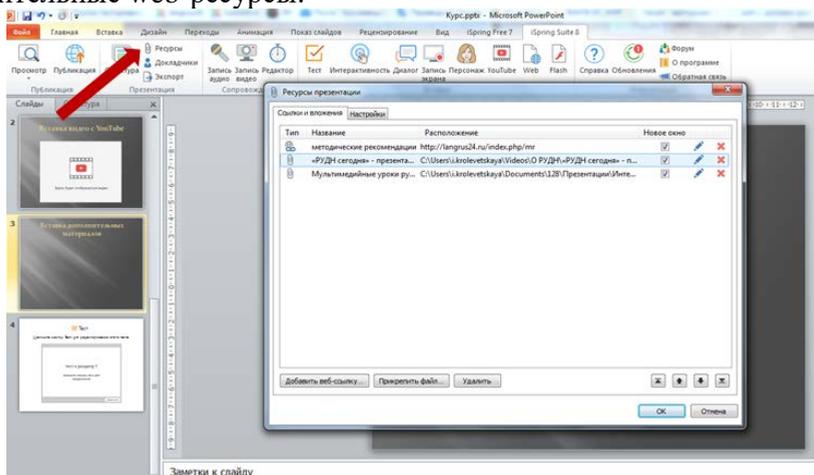
Также в iSpring можно записать видеосопровождение к презентации, и у вас получится превосходный обучающий урок или видеолекция.



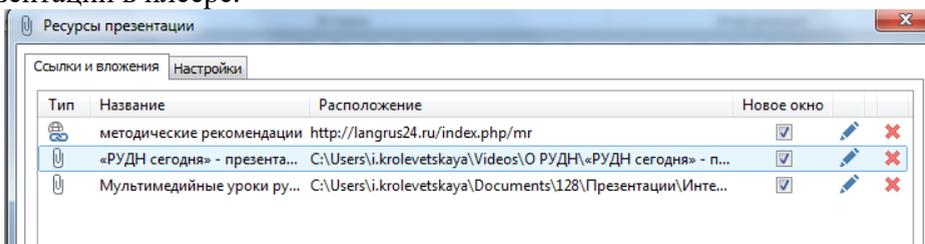
Видео записывается без использования дополнительных средств (для этого подойдет встроенная видеокамера компьютера).

Любой обучающий курс предполагает наличие дополнительной информации и дополнительных материалов, которые будут размещены непосредственно в курсе. Такая возможность также предусмотрена в iSpring. Это могут быть методические указания, дополнительная литература,

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
фильмы, чертежи, фотографии, картинки, а также презентации и ссылки на
дополнительные web-ресурсы.



Прикреплять к презентации можно файлы различных форматов, включая .doc, .pdf, .jpg и многие другие. Для веб-ссылок можно настроить способ открытия: в том же окне или в новом окне браузера. Прикрепленные файлы будут доступны для загрузки во время просмотра опубликованной презентации в плеере.



Если в курсе необходимо создать диалоговый тренажер для отработки коммуникативных навыков говорения, то в этом с легкостью поможет интерактивный игровой симулятор с ветвящимся сюжетом и озвученными диалогами. – **iSpring TalkMaster**.



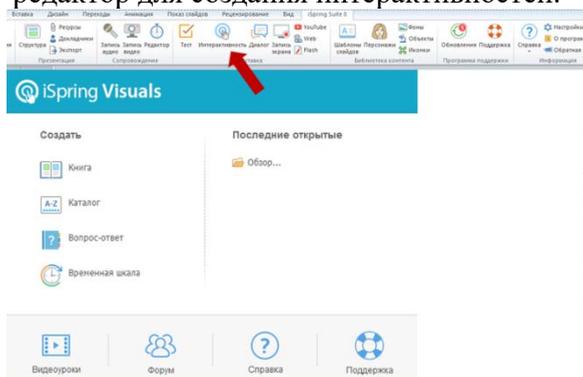
Этот интерактивный модуль состоит из набора сцен, каждая из которых включает вопрос и варианты ответов, или просто реплику, на которую надо откликнуться, в зависимости от выбранных обстоятельств.

Для создания реальных ситуаций общения можно добавлять персонажей с различными позами и мимикой и фоновое изображение реальных интерьеров.

Желательно, чтобы такое задание описывало ситуацию и предлагало выбор из нескольких действий, которые вполне могут возникнуть, например, в будущей профессиональной деятельности или зависеть от разных задач обучения.

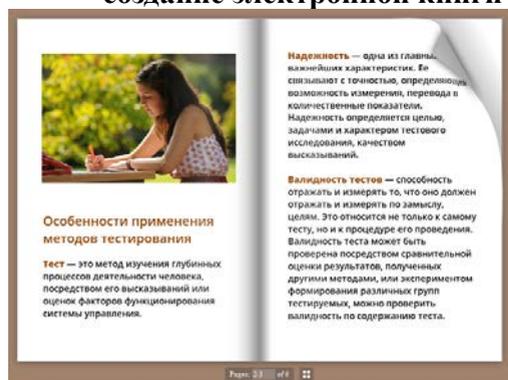
Недавно вышла новая версия iSpring Suite 8.3, которая позволяет озвучивать диалоговые тренажеры. Теперь можно добавить аудио к репликам персонажа, сотрудника и автора и сделать диалоги более реалистичными.

Следующий редактор, который также заслуживает нашего внимания **iSpring Visuals** - редактор для создания интерактивностей.



Что входит в интерактивности этого редактора:

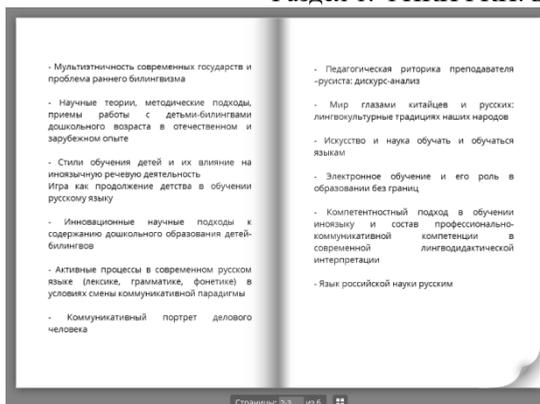
- **создание электронной книги**



Эта интерактивность позволяет максимально интересно представить информацию, реалистично перелистывать страницы, вставлять иллюстрации к тексту.

Например, это может быть хрестоматийный материал или методические материалы.

Редактор позволяет оформить дизайн обложки и страниц книги. Также можно выбрать режимы просмотра и листания книги.

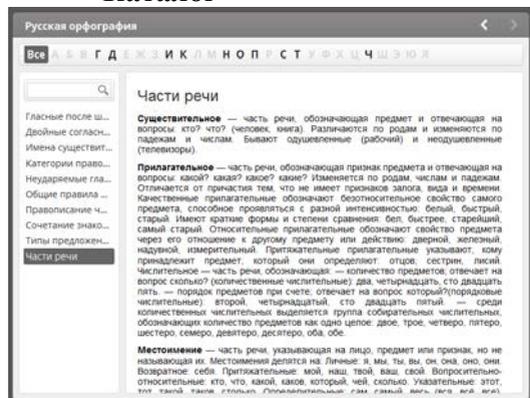


• **Вопрос - ответ**

С помощью этой интерактивности вы можете красочно, и в интересной форме представить ряд определенных вопросов, которые могут возникать в ходе выполнения курса.



• **Каталог**



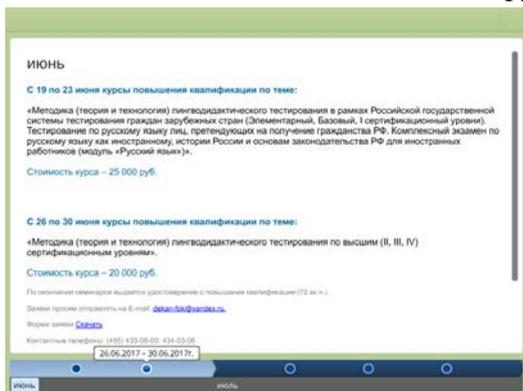
Интерактивный каталог, реализованный в iSpring Suite поможет создать структурированный перечень необходимой информации, в удобном порядке с возможностью поиска по определенному признаку.

Примером данной интерактивности может служить словарь терминов и определений, толковый словарь, словарь иностранных слов.

Как и во всех редакторах есть возможность вставлять фотографии и картинки, видео и flesh-объекты.

• **временная шкала**

Интерактивность «Временная шкала» предназначена для отображения последовательности каких-либо периодов, этапов, содержащих определенный временной интервал (событие), она поможет вам наглядно и эффективно представлять хронологию событий.



Данную интерактивность можно использовать практически в любой предметной области, например расписание курсов.

Стоит отметить, что все вышеперечисленные интерактивные компоненты могут иметь высокую степень мультимедийности за счет встраивания аудио, видео, анимации, графики. Программный продукт iSpring позволяет это сделать максимально просто.

И наконец самый объемный по своей функциональности редактор - **iSpring QuizMaker**. Редактор для создания тестов и опросов.

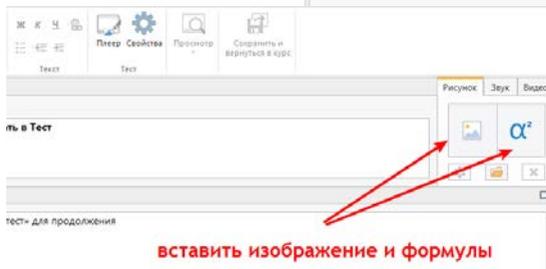
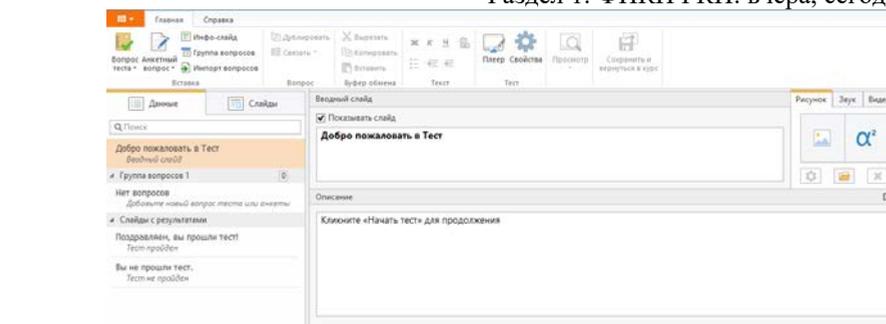
Проверка знаний и умений учащихся составляет важную часть учебного процесса, так как позволяет установить однозначную связь, между методами обучения и качеством усвоения пройденного материала, а следовательно и степенью подготовленности учащихся к дальнейшему осмысленному изучению учебного материала.

Поэтому от того, как будут составлены тесты будет зависеть эффективность всего учебного процесса.

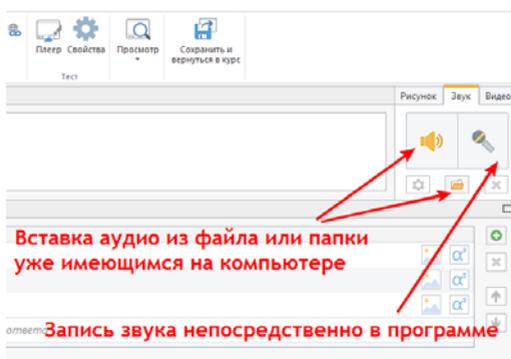
Программа iSpring QuizMaker позволяет создать тесты любого уровня, с любым уровнем сложности, созданные в программе тесты, можно легко опубликовать в любой Системе Дистанционного Обучения, поддерживающей стандарты SCORM или AICC, отправить по электронной почте, сгенерировать в виде пригодном для публикации в сети интернет и использовании локально или просто экспортировать в Word для создания бумажной версии теста.

Программа имеет удобный, комфортный как для создания, так и для работы обучающихся интерфейс. В вопросах и ответах можно использовать графику, формулы, мультимедиа, Flash- анимацию. Это позволит не только сделать привлекательнее курс, но и улучшит восприятие обучающимися предложенных заданий.

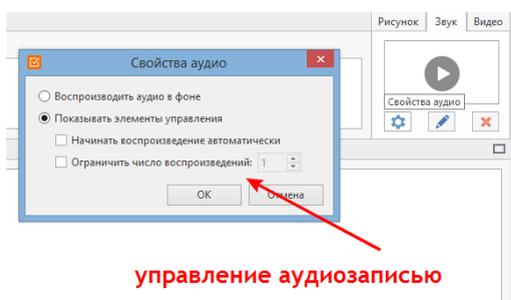
И что важно – возможность создавать необходимые условия прохождения теста: время прохождения, проходной балл, изменить текстовку реакции программы на правильные и не правильные ответы и завершение всего теста.



В вопросах и ответах можно использовать формулы, графику, изображения, мультимедиа, Flash-анимацию, что позволяет сделать тест более привлекательным для восприятия.



Аудиофайлы можно вставлять как уже заранее подготовленные, так и записать их непосредственно в программе.



Здесь же, нажав кнопку «Свойства аудио» можно отредактировать выбранную вами запись, настроить воспроизведение.

Редактор аудио/видеосопровождения служит для записи аудио-, видеофайлов, импортирования, синхронизации с анимациями, а также для их редактирования. Встроенный редактор позволяет менять длительность показа слайдов, эффектов переходов, обрезать начало и конец дорожек, редактировать громкость звука, удалять шумы. При этом качество обработки файлов не уступает качеству профессиональных редакторов.

iSpring QuizMaker поддерживает 2 типа вопросов:

- Оцениваемые вопросы для проверки знаний
- Анкетные вопросы для сбора информации, обратной связи

Оцениваемые типы вопросов

У оцениваемых типов вопросов есть правильные и неправильные варианты ответов. За правильный или частично правильный ответ на такой вопрос начисляются баллы. Эти вопросы используются для проверки знаний.

Типы вопросов, поддерживаемые iSpring QuizMaker:

- **Верно/неверно**

Обучающийся должен определить, верно или ложно утверждение, написанное в вопросе.

Верно	Варианты ответов
<input checked="" type="radio"/>	Верно
<input type="radio"/>	Неверно

- **Одиночный выбор**

Выбор только одного правильного ответа из нескольких вариантов.

- **Множественный выбор**

Выбор одного и более вариантов из списка.

- **Ввод строки**

Обучающийся должен ввести правильный ответ в текстовое поле.

- **Соответствие**

Необходимо соединить пары слов или фраз.

- **Порядок**

Необходимо расположить элементы в верной последовательности.

- **Ввод числа**

Необходимо ввести число в поле для ответа. Ответ может быть целым числом или десятичной дробью. В качестве разделителя для десятичных дробей используется точка.

- **Пропуски**

Нужно заполнить пропуски, встречающиеся в тексте.

- **Вложенные ответы**

Обучающийся должен выбрать правильный вариант из выпадающего списка.

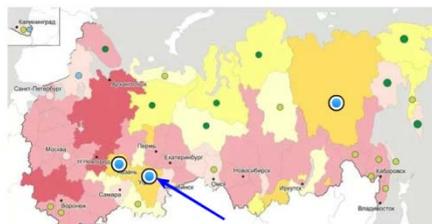
- **Банк слов**

Необходимо поместить слова из банка слов в пропуски в тексте.

- **Активная область**

Обучающийся должен отметить области на изображении с помощью маркеров. На одном изображении может быть несколько активных областей разных форм.

Укажите области с двумя государственными языками



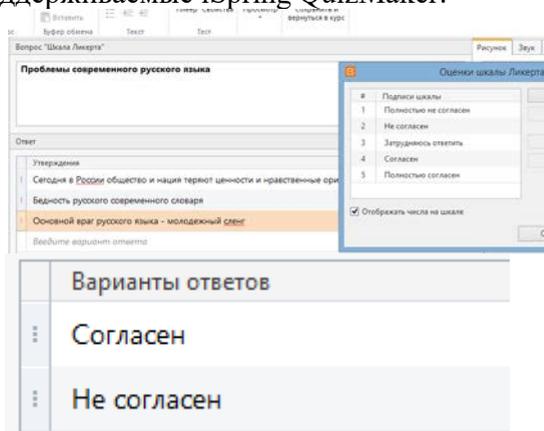
Для выделения активных областей доступны инструменты «Прямоугольник», «Овал», «Полилиния».

Анкетные типы вопросов

Анкетные вопросы служат для получения информации от пользователей. Типы анкетных вопросов, поддерживаемые iSpring QuizMaker:

- **Шкала Ликерта**

Респонденты должны выразить свое мнение относительно некоторых утверждений, используя шкалу Ликерта.

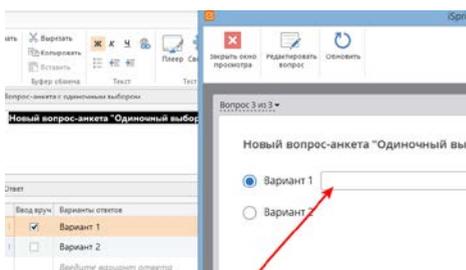


- **Да/Нет**

Респондент должен выбрать один из двух вариантов ответов (по умолчанию «Да» или «Нет»). Вместо вариантов по умолчанию можно вписать любые фразы.

- **Одиночный выбор**

Респондент должен выбрать один вариант из нескольких. Можно добавить произвольное количество вариантов.



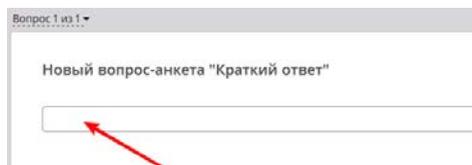
Если для варианта ответа включена возможность «Ввод вручную», то при прохождении опроса рядом с выбранным ответом пользователь увидит текстовое поле, куда сможет ввести свой ответ или комментарий к ответу.

- **Множественный выбор**

Выбор одного и более вариантов из списка. Как и при одиночном выборе, предоставляется возможность респонденту ввести свой ответ или комментарий.

- **Краткий ответ**

Респондент должен ввести короткий однострочный ответ в текстовое поле..



- **Ввод числа**

Респондент должен ввести число в поле. Допускаются целые числа и

десятичные дроби.

- **Ранжирование**

Респондент должен расставить пункты в порядке предпочтений.

- **Соответствие**

Респондент должен соединить пары слов или выражений в соответствии со своими предпочтениями.

- **Выбор слова**

Респондент должен заполнить пробелы в тексте, используя предоставленный банк слов.

- **Пропуски**

Респондент должен заполнить пропуски в тексте (ввести текст в текстовые поля).

- **Вложенные ответы**

Респондент должен выбрать один из вариантов в каждом выпадающем списке в тексте.

- **Пропуски**

Респондент должен написать развернутый ответ на указанную тему.

В iSpring QuizMaker есть возможность по результатам прохождения задавать последовательность вопросов: если ответ на вопрос правильный тестируемый переходит к следующей группе вопросов (следующему разделу), если ответ неправильный тестируемого можно отослать к группе вопросов по той же тематике, на вопрос которой он не ответил.

Настройка	Уведомление и ветвление				
Верно:	<table border="0"> <tr> <td><input type="text" value="Правильно"/></td> <td>...</td> <td>Переход:</td> <td><input type="text" value="Следующий вопрос"/></td> </tr> </table>	<input type="text" value="Правильно"/>	...	Переход:	<input type="text" value="Следующий вопрос"/>
<input type="text" value="Правильно"/>	...	Переход:	<input type="text" value="Следующий вопрос"/>		
Неверно:	<table border="0"> <tr> <td><input type="text" value="Неправильно"/></td> <td>...</td> <td>Переход:</td> <td><input type="text" value="2 Новый вопрос 'верно-неверно'"/></td> </tr> </table>	<input type="text" value="Неправильно"/>	...	Переход:	<input type="text" value="2 Новый вопрос 'верно-неверно'"/>
<input type="text" value="Неправильно"/>	...	Переход:	<input type="text" value="2 Новый вопрос 'верно-неверно'"/>		
Частично верно:	<table border="0"> <tr> <td><input type="text" value="Частично правильно"/></td> <td>...</td> <td>Переход:</td> <td><input type="text" value="3 Сопоставьте следующие стран..."/></td> </tr> </table>	<input type="text" value="Частично правильно"/>	...	Переход:	<input type="text" value="3 Сопоставьте следующие стран..."/>
<input type="text" value="Частично правильно"/>	...	Переход:	<input type="text" value="3 Сопоставьте следующие стран..."/>		

Для каждого варианта («Верно», «Неверно», «Частично верно») следует выбрать направление перехода:

Следующий вопрос – переход на следующий вопрос теста.

Завершить тест – тест завершается, обучающийся переходит на страницу с результатами.

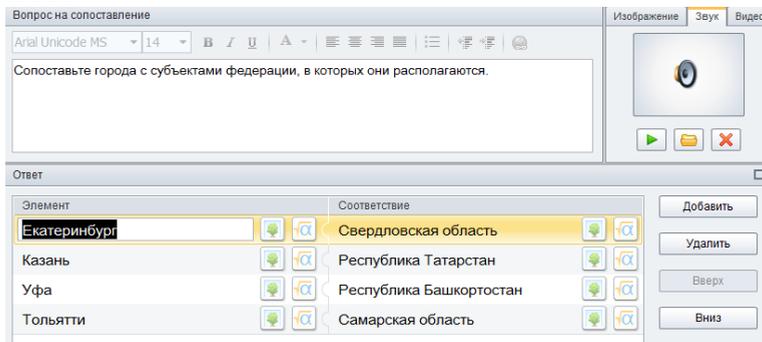
Вопрос N – переход на указанный вопрос.

Некоторые типы вопросов позволяют вставлять изображения и формулы в варианты ответов:

- Верно/Неверно
- Одиночный выбор
- Множественный выбор
- Соответствие
- Порядок
- Да/нет (вопрос анкеты)
- Одиночный выбор (вопрос анкеты)
- Множественный выбор (вопрос анкеты)

- Соответствие (вопрос анкеты)
- Ранжирование (вопрос анкеты)

В этих вопросах в вариантах ответов есть кнопки **Добавить изображение** и **Добавить формулу**. Изображение или формула могут как дополнять, так и заменять текст.



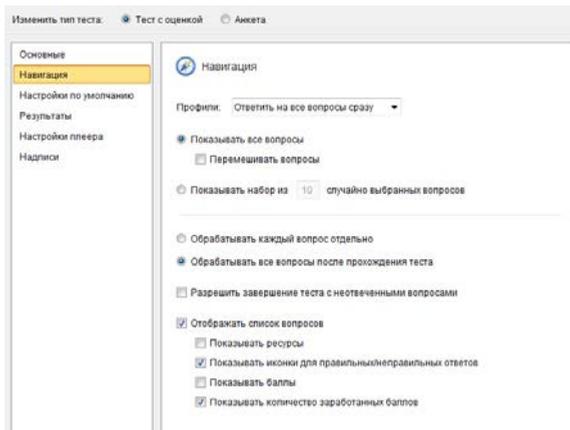
ISpring QuizMaker позволяет настроить тест так, как вам необходимо.

Можно самостоятельно задать проходной балл, можно выбрать относительное значений (в процентах от максимума) или абсолютное (точное количество баллов).

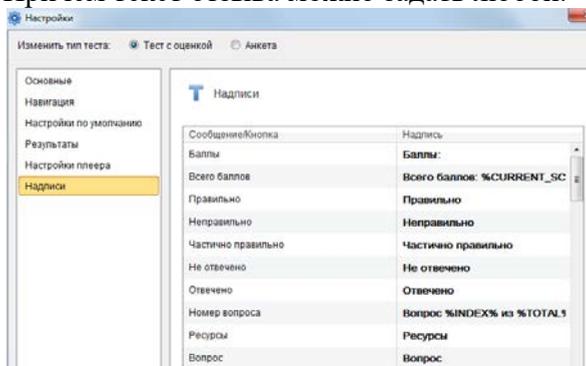
Тест можно ограничить по времени: через указанный вами промежуток времени тест автоматически завершится, известив тестируемого, что он не уложился по времени (в информационном слайде вы должны указать какое количество времени отводится на прохождение теста). При этом, в зависимости от выбранной настройки, тестируемый будет видеть время, оставшееся для прохождения теста (Оставшееся время), либо время, которое он уже затратил на прохождение теста (Прошедшее время).

В этом редакторе есть возможность задать определенное количество попыток прохождения теста (от 1 до 10) или задать неограниченное количество попыток.

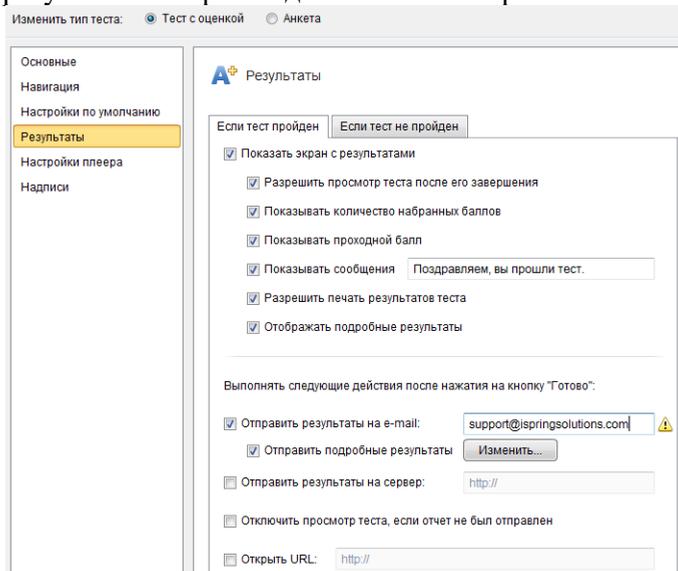
Во вкладке «Навигация» можно задать ряд полезных и удобных параметров.



Также предоставляется возможность задать программе параметр, при котором вопросы будут задаваться в случайном порядке. Можно задать определенное количество случайных вопросов из общего списка, тогда у каждого обучающегося будет свой список вопросов. Если выбрать параметр «Обрабатывать каждый вопрос отдельно», то при ответе на вопрос тестируемый будет сразу извещен о том, как он ответил «правильно» или «неправильно». Причем текст отзыва можно задать любой.



Экран с результатами прохождения теста настраивается самостоятельно.



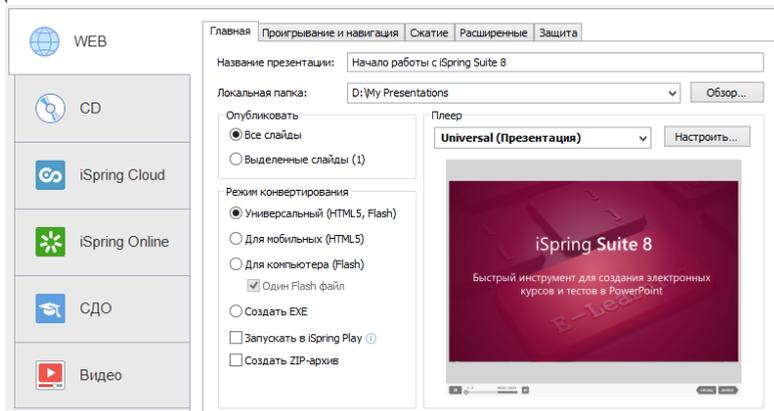
В этой вкладке предоставлена возможность включения/отключения просмотра теста после его прохождения: отображения количества набранных баллов, отображения подробных результатов теста (при включении этого параметра, тестируемый, по завершении теста, может просмотреть на каких вопросах он ошибся), а также указать программе, какое действие она должна выполнить по завершении теста (отправить результаты на указанный электронный адрес, отправить на указанный сервер, перенаправить на указанный url-адрес). Эти настройки указываются отдельно для теста,

Раздел 1. ФПКП РКИ: вчера, сегодня – завтра
который считается пройденным и отдельно для теста, который не перешел порог проходного балла.

iSpring QuizMaker может быть использован как дополнение к курсу создаваемому в iSpring Suite так и как отдельный продукт. Это достаточно мощный и самостоятельный инструмент для создания тестов любой сложности и направленности.

Возможности публикации тестов такие же, как у всего комплекса iSpring Suite.

После того как создан обучающий курс, остается выбрать варианты публикации:



- **Публикация для Web** – публикация курса в папку на компьютере, на FTP-сервер или запуск email-клиента для отправки по электронной почте.

- **Публикация для CD** – публикация презентации для последующей записи на компакт-диск.

- **Публикация в iSpring Cloud** – публикация презентаций в iSpring Cloud - облачный сервис, который позволяет загружать, просматривать и распространять презентации, курсы, аудио, видео и документы.

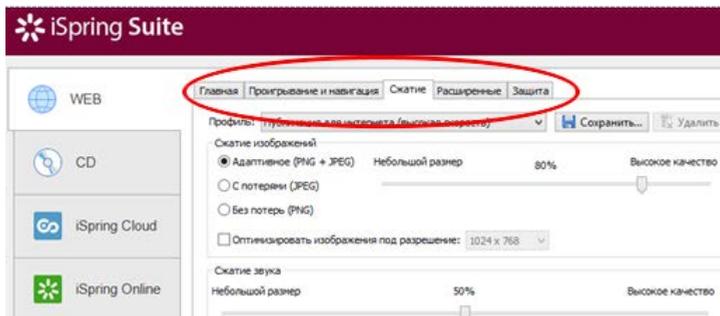
- **Публикация в iSpring Online** – публикация теста в СДО iSpring Online. Опубликованные тесты будут доступны для частного или публичного просмотра в зависимости от выбранных настроек. Преимуществом iSpring Online является возможность просматривать детальную статистику о результатах прохождения теста.

- **Публикация для СДО** – публикация теста для дальнейшей загрузки в СДО. При выборе типа публикации СДО в диалоге публикации появляется еще одна вкладка — Учебный курс. В ней можно настроить тип курса и отредактировать информацию о нем.

- **Публикация в видеоформат** – конвертация презентации в видео в формате *.mp4 с возможностью сохранить видео на компьютере или загрузить на YouTube. (Для iSpring QuizMaker есть вариант **публикации теста в Word** – создание Word-версии теста. Полученный файл можно

распечатать и использовать, например, для проведения тестирования в аудитории).

Помимо этого, можно изменять настройки публикации, по своему усмотрению:



Настройки публикации

Чтобы задать различные настройки публикации iSpring Suite,

- [Главные настройки](#)
- [Проигрывание и навигация](#)
- [Параметры сжатия](#)
- [Расширенные настройки](#)
- [Настройки защиты](#)
- [Учебный курс](#)
- [Импорт и экспорт настроек публикации](#)

В заключении обобщая все вышеизложенное, и сравнивая два описываемых продукта, можно сказать, что если вам нужен инструмент для быстрой разработки электронных курсов, попробуйте iSpring Suite. Он полностью интегрируется с PowerPoint и расширяет возможности программы, позволяя быстро создавать электронные курсы с тестами, диалогами, интерактивностями, доступными для просмотра на мобильных устройствах. В то время как программа Articulate Storyline устанавливаются как отдельное программное обеспечение и не зависят от PowerPoint. Этот инструмент используются для разработки сложных курсов и, как правило, требуют специальных навыков или обучения.

Правообладатели обоих программных продуктов предоставляют возможность бесплатного тестирования каждой программы. Можно скачать демо-версию этих продуктов и выбрать тот, который подойдет именно вам!

Статья составлена по материалам сайта <http://www.ispring.ru>, где предоставлена вся документация по продуктам iSpring.

РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ

ГЛАВА 1. СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Басова Анна Ивановна

*кандидат филологических наук, доцент, декан факультета
повышения квалификации и переподготовки Института журналистики
Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь
E-mail: basova06@list.ru*

Скворцова Наталья Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры прикладной лингвистики
Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь
E-mail: sonato4ka@mail.ru*

Хальнукова Екатерина Леонидовна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
и общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета,
куратор специальности переподготовки
«Русский язык как иностранный», Минск, Беларусь
E-mail: ekaterina.l.x@gmail.com*

1. Белорусский государственный университет в научно-образовательном пространстве

В условиях ускоренных процессов глобализации и интеграции Республики Беларусь в мировое образовательное, экономическое, культурное, информационное пространство современному человеку необходимо уметь эффективно взаимодействовать с представителями поликультурного мира. Межкультурное взаимопонимание, творческий подход к решению проблем и преодолению конфликтов становятся актуальными вопросами современного общества. Беларусь стремительно осваивает многоуровневое пространство международных отношений, открывая новые возможности развития науки, культуры, экономики, производства. Растет интерес зарубежных партнеров к сотрудничеству с белорусскими учеными, деятелями искусства, предпринимателями. Это определяет социальную потребность в личности поликультурного типа, способной и готовой эффективно взаимодействовать в глобальном пространстве, состоящем из множества культур.

Языковая политика в Республике Беларусь, где русский язык наравне с белорусским является государственным, обусловила очевидность того факта, что «иностранные студенты воспринимают культурную среду Беларуси как

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму естественную для изучения русского языка» [3, с. 139]. Стабильная политико-социальная ситуация в стране, высокий контекст белорусской культуры [3, с. 142], поликультурные, психологические, гуманитарные, когнитивные, коммуникативные аспекты белорусского образовательного пространства привлекают иностранцев из ближнего и дальнего зарубежья.

Лидирующее положение по подготовке иностранных граждан в Республике Беларусь занимает Белорусский государственный университет, где обучается свыше 2 тысяч человек из более чем 50 стран по программам доуниверситетского, высшего, дополнительного образования, магистратуры и аспирантуры. Являясь одним из крупнейших университетов на территории СНГ и Восточной Европы, а также ведущим учебным заведением Беларуси, БГУ пользуется заслуженным авторитетом в мировом научно-образовательном пространстве. Университет участвует в различных проектах программы Эразмус Мундус: 1) **проект BMU-MID (Belarus, Moldova, Ukraine – Mobilities for Innovations and Development)**; 2) **проект MID (Mobilities for Innovation and Development)**; 3) **проект WEBB (Whole Europe beyond Borders)**; 4) **проект ELECTRA (Enhancing Learning in ENPI Countries Through Clean Technologies and Research-related Activities)**; 5) **проект HERMES (Humanities Education Revitalized via Mundus ExperienceS)**; 6) **проект HUMERIA (HUMANITIES, Education, Research, Inter-cultural relations and Arts between EU and ENPI HEIs)**. Ежегодно в университете реализуется более 40 международных проектов по линии таких программ, как ТЕМПУС, ИНТАС, Трансграничное сотрудничество ЕС, 7-я Рамочная программа ЕС, МНТЦ и других.

Партнерами Белорусского государственного университета являются ведущие вузы Европы: Йенский и Бохумский университеты в Германии; Варшавский, Вроцлавский и Краковский университеты в Польше; Карлов университет и Университет им. Т. Масарика в Чехии; Вильнюсский и Латвийский университеты в Прибалтике; университеты Тулузы и Савойи во Франции; университеты Падуи, Тренто, Перуджи в Италии; университеты Барселоны, Кантабрии, Малаги, Севильи в Испании и др. БГУ сотрудничает с научными и учебными учреждениями стран Азии: более чем с 20 вузами Китая, среди которых – Китайский университет международных отношений, Пекинский университет, Шанхайский университет, Чжецзянский Шужен Университет, ведущие вузы провинции Хэйлудзянь – Харбинский политехнический университет и Харбинский университет науки и техники; с вьетнамскими вузами – Вьетнамским национальным университетом, Ханойским университетом, Государственным техническим университетом имени Ле Куй Дона, университетом Бинь Зьонг и др. На Ближнем Востоке и в Африке партнерами БГУ являются Каирский университет, Университет ОАЭ, в Турции – Университет Анкары и Ближневосточный технический университет, а также многие другие. В Латинской Америке договоры о сотрудничестве подписаны с Университетом Буэнос-Айреса в Аргентине,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму Частным боливийским университетом в Боливии, университетами Камагуэя и Гаваны на Кубе, Национальным экспериментальным университетом им. С. Родригеса в Венесуэле.

Все это определило объективную необходимость участия Белорусского государственного университета в конкурентной борьбе на международном рынке образовательных услуг за качество квалификации выпускаемых специалистов. Профессиональное обучение иностранных граждан способствует, во-первых, повышению имиджа государства и международного влияния через подготовку интеллектуальной элиты для зарубежных стран и через распространение национальной культуры и языка; во-вторых, подтверждению качества и уровня национального образования; в-третьих, привлечению талантливой молодежи из других стран, что создает благоприятную среду для развития науки и образования в целом.

Так, в 2016 году в высших и средних специальных учебных заведениях Беларуси обучалось около 15 тысяч иностранцев [6], а к 2020 году количество иностранных граждан, получающих образование в Республике Беларусь, по прогнозам, может достичь 20 тысяч человек. Стажеры из зарубежных стран (руководящие работники, преподаватели и другие специалисты) высоко оценивают образовательные услуги белорусских вузов и отмечают солидный экспортный потенциал знаний в различных областях науки.

В Республике Беларусь дополнительное образование взрослых является одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны и представляет собой гибкую, мобильную систему, чему способствует Кодекс Республики Беларусь об образовании, действующий с 1 сентября 2011 г. [1]. В связи с этим одной из важнейших задач деятельности Белорусского государственного университета является также развитие международного сотрудничества в области дополнительного образования взрослых. На базе факультета повышения квалификации и переподготовки за последние два года прошли обучение по образовательным программам «Организация обучения и научных исследований», «Преподавание в университете: совершенствование образовательного процесса в практико-ориентированном контексте», «Деловые коммуникации в современных условиях» руководящие работники и специалисты из Китайской Народной Республики. В рамках данных программ иностранные слушатели ознакомились с системой высшего образования в Республике Беларусь, с организацией управления в области образовательного процесса и научных исследований, с принципами и правилами деловой коммуникации в современной социокультурной среде. Обучение китайских граждан проводилось на китайском и русском языках в соответствии с требованиями к формированию коммуникативно-речевой компетенции иностранцев в административно-деловой сфере.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Безусловно, все это требует подготовки квалифицированных специалистов в области межкультурной коммуникации, этнопсихологии и этнографии, мобилизации творческого потенциала преподавания в гуманитарной и естественнонаучной сферах. Актуальность, важность и целесообразность открытия необходимых для этого образовательных программ связана со вступлением Республики Беларусь в Болонский процесс. В качестве объединяющего начала, позволяющего с единых позиций рассматривать стратегию развития Белорусского государственного университета, выступает тенденция трансформации университета в инновационный учебно-научный комплекс.

2. Профессиональная переподготовка по специальности «Русский язык как иностранный»

В связи с расширением международного сотрудничества, увеличением количества иностранных граждан, обучающихся в Республике Беларусь, возникла необходимость открытия в Белорусском государственном университете специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» [4, с. 3]. Решение организационных, научных и учебно-методических задач обучения иностранцев в Республике Беларусь напрямую связано с преподаванием русского языка. Кадровый состав кафедр русского языка как иностранного в белорусских учебных заведениях на протяжении многих лет формировался преимущественно из числа преподавателей русского, белорусского и иностранных языков, а также литературоведов. С целью подготовки преподавателей с профильным образованием была открыта программа по специальности «Русский язык как иностранный» (2012 г.). В настоящее время в Республике Беларусь профессиональную переподготовку по данной специальности обеспечивают два учреждения – Белорусский государственный университет и Республиканский институт высшей школы.

Как известно, в современной системе образования с постоянно возрастающими требованиями к научно-профессиональной компетенции преподавателя, личность которого является сильным мотивирующим фактором для достижения целей обучения, особое значение отводится дополнительному образованию взрослых людей, способных осознать свою роль в педагогическом процессе.

На факультете повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного университета специальность «Русский язык как иностранный» была открыта в 2013 году. Учебно-методический, научный, организационный потенциал высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава обусловил успешную реализацию этой образовательной программы по подготовке преподавателей со знанием методики преподавания данной дисциплины, а также этнопсихологических и этнолингвистических особенностей овладения русским языком различными контингентами учащихся. Учебный процесс осуществляется

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму преподавателями из трех учреждений высшего образования (Белорусского государственного университета, Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и Минского государственного лингвистического университета) и трех структурных подразделений Белорусского государственного университета (кафедры прикладной лингвистики филологического факультета, кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений, факультета повышения квалификации и переподготовки). К подобному сотрудничеству и взаимодействию в настоящее время стремятся многие университеты Европы и мира.

Преподаватели специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» – высококвалифицированные практики с многолетним опытом работы в иностранной аудитории. Так, С.И. Лебединский, Н.Н. Скворцова, Т.В. Семирская, И.С. Каминская, О.Н. Жизневская на протяжении долгого времени обучают русскому языку студентов и стажеров из стран дальнего и ближнего зарубежья, работников иностранных посольств и дипломатических миссий, аккредитованных в Республике Беларусь. А.И. Басова работала в Институтах славистики Йенского университета им. Фридриха Шиллера и Лейпцигского университета (Германия), Н.С. Касюк и Е.Л. Хальпукова – в вузах Китайской Народной Республики. С.И. Лебединский является председателем Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного (БООПРЯИ), автором уровневой концепции владения русским языком как иностранным и соавтором всех типовых программ по РКИ в Беларуси; Ю.А. Гурская является членом Международной ономастической ассоциации (ICOS), а также членом редколлегии международного научного журнала «Acta Baltico-Slavica» (Warszawa); Н.Н. Скворцова является научным редактором изданий по методике преподавания русского языка как иностранного на факультете повышения квалификации и переподготовки. В настоящее время педагогическим коллективом разрабатывается научно-методическое обеспечение данной образовательной программы.

Профессиональная подготовка будущих преподавателей русского языка как иностранного предусматривает усвоение содержания дисциплин специальности, охватывающих самые разные аспекты преподавания русского языка в иностранной аудитории и раскрывающих роль методических, психолингвистических, этнокультурных и других факторов обучения. Разноаспектная работа педагогического коллектива специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» направлена на обучение слушателей средствам, методам, формам организации учебной деятельности иностранных учащихся. Формирование у слушателей методической базы как основы их будущей профессии обусловлено изучением современных технологий и подходов к организации обучения русскому языку как иностранному. В процессе обучения слушатели должны научиться

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму планировать и организовывать свою профессионально-педагогическую деятельность и деятельность учащихся; контролировать качество знаний, умений и навыков иностранных учащихся, анализировать результаты обучения; диагностировать и прогнозировать речевое развитие инофонов.

Преподавание русского языка как иностранного – процесс сложный, многофакторный, требующий не только определенных умений и навыков, но и значительного объема знаний, связанных с содержанием курса русского языка как иностранного в системе довузовского и вузовского образования. Современные специалисты в области преподавания РКИ должны знать особенности профессионально-педагогической деятельности, уметь применять научно обоснованные методы обучения, актуальные педагогические технологии.

Программы учебных дисциплин разработаны таким образом, чтобы квалификационная характеристика преподавателя русского языка как иностранного, определяющая профессиональное назначение специалиста, получила наиболее полное выражение. Типовым учебным планом предусмотрено усвоение содержания дисциплин гуманитарного и социально-экономического блоков («Основы идеологии белорусского государства», «Философия и социология образования»), общепрофессиональных дисциплин («Основы педагогического мастерства», «Социальная педагогика и психология», «Этнопсихология», «Этнография народов мира», «Теория и практика социальных коммуникаций», «Поликультурное образование молодежи» и др.). Предметно-профессиональную специфику компонентов учебного плана составляют дисциплины специальности: «Вводно-фонетический курс русского языка», «Фонетика современного русского языка и методика преподавания», «Лексика и фразеология современного русского языка и методика их преподавания», «Словообразование и морфология современного русского языка и методика их преподавания», «Синтаксис современного русского языка и методика преподавания», «Текстолингвистика», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Стратегии обучения русскому языку как иностранному», «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации», «Этно- и психолингвистика», «Лингвостилистика», «Современные информационные технологии». В содержании учебного материала дисциплин специальности учтены и отражены традиции и новации в обучении фонетике, лексике, грамматике, видам речевой деятельности, в методике работы над текстом.

Современный высококвалифицированный преподаватель русского языка как иностранного уже не может «довольствоваться» знанием языковой системы и общих вопросов методики – в его профессиональный багаж должно входить знание психологических и психолингвистических основ обучения русскому языку как иностранному, основ обучения переводу, знание проблематики межкультурной коммуникации и роли языковых

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму средств в межкультурном общении, владение методикой обучения риторическим и социокультурным средствам общения, владение педагогическими технологиями. Таким образом, компоненты учебного плана нацелены на обеспечение соответствия будущего специалиста профилю преподавателя русского языка как иностранного.

Практико-ориентированный характер специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» проявляется не только в соотношении лекционных и практических занятий, но и в наличии стажировки, нацеленной на подготовку слушателей к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности. Трехнедельная стажировка на базе факультета международных отношений Белорусского государственного университета, рассчитанная на 90 часов, не только необходима, но и весьма полезна в связи с объективными трудностями, которые испытывают выпускники вузов и слушатели переподготовки на этапе включения в учебный процесс. В результате стажировки решаются следующие задачи: во-первых, закрепление и углубление теоретико-методических знаний; во-вторых, формирование и развитие профессионально-методических умений; в-третьих, профессионально-педагогическая адаптация будущих преподавателей русского языка как иностранного. В ходе самостоятельной обучающей деятельности особое значение имеет разработка слушателями собственных конспектов занятий и апробация их в иностранной аудитории. Как показывает опыт, стажировка способствует обогащению эмоциональной сферы слушателей, формированию методического мышления и профессионально значимых качеств, развитию творческого потенциала и педагогической рефлексии.

Известно, что успешность и эффективность деятельности преподавателя зависит от педагогических способностей личности. Слушатели специальности «Русский язык как иностранный», которые стремятся к постоянному профессиональному росту, имеют возможность пройти дополнительное обучение в рамках различных тренингов (к примеру, «Техника публичных выступлений»), тематических семинаров и программ, проводимых на факультете повышения квалификации и переподготовки. Так, программа «Экскурсоведение и методика организации экскурсионной работы» позволит грамотно организовать учебную экскурсию в рамках обучения иностранцев русскому языку в языковой среде; программа «Воспитательная работа куратора БГУ: психолого-педагогические и организационно-методические аспекты» познакомит со спецификой кураторской работы в студенческих группах; программа «Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов» существенно дополнит лингвистическую основу специального аспекта общего курса русского языка как иностранного – русский язык делового общения («деловой русский»); программа «Культура и техника речи» имеет самое непосредственное отношение к педагогической деятельности преподавателя,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму для которого профессионально значимыми качествами являются безупречное произношение, высокий уровень владения техникой речи, соблюдение языковых и речевых норм. Кроме того, на факультете слушатели могут улучшить знание английского языка, чтобы при необходимости уверенно использовать его в качестве языка-посредника на начальном этапе обучения русскому как иностранному. Тот, кто планирует работать с китайскими гражданами, имеет возможность пройти обучение по образовательной программе «Китайский язык для начинающих».

Таким образом, созданные условия на факультете повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного университета, благоприятная атмосфера сотрудничества позволяют подготовить специалистов высокого уровня. Выпускники специальности «Русский язык как иностранный» работают в Беларуси, России, Польше, Германии, Турции, Туркменистане, обучают иностранцев русскому языку дистанционно (по Скайпу), что свидетельствует о том, что белорусские образовательные программы востребованы во многих странах.

3. Учебно-методический компендиум для слушателей специальности «Русский язык как иностранный»

Значительно ускоряет формирование профессионально-педагогического сознания будущих специалистов методическое обеспечение профессиональной подготовки, инструментом которого являются учебники и учебные пособия. В соответствии с программой специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» как результат взаимного обогащения опытом и творческими находками профессорско-преподавательского состава для слушателей и студентов был разработан учебно-методический компендиум, включающий учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный (с электронным приложением)» [4], хрестоматию «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания» [5], учебное пособие «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного», библиографическое пособие «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания».

В *учебно-методическом пособии «Русский язык как иностранный (с электронным приложением)»* представлены научные статьи, проблематика которых связана с обучением инофонов русскому языку, а также разработки учебных материалов и уроков РКИ. В связи с тем, что на факультете повышения квалификации и переподготовки активно практикуется тесное взаимодействие и сотрудничество преподавателей и слушателей, соавторами пособия впервые стали слушатели данной специальности, что впоследствии сыграло важную роль в начале их профессиональной деятельности.

Пособие состоит из двух частей, в которых определенным образом решается проблема гармоничного сочетания культуры изучаемого языка (русского) с культурой страны пребывания (Республики Беларусь) и национальной культуры обучаемого. В первой части представлены научные,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму научно-методические и учебно-методические статьи преподавателей об актуальных проблемах и перспективах развития методики преподавания русского языка как иностранного, о включенности в педагогическую практику духовно-ценностных аспектов человеческой личности и формировании культурологической компетенции иностранных студентов, о методике организации рефлексивной деятельности иностранных студентов, о межэтнических установках и предубеждениях, о роли и значении изучения этнологии, о семиотических возможностях ключевых имен культуры в практике преподавания РКИ, о лингвистических основах обучения русскому языку как иностранному, о значении и содержании дисциплины «Текстолингвистика» в процессе подготовки преподавателей русского языка как иностранного, об использовании аудиотекстов и о роли экранизаций на занятиях по русскому языку как иностранному [4, с. 4].

Вторая часть пособия состоит из методических разработок уроков и учебных материалов, которые являются результатом совместной практической деятельности слушателей и преподавателей специальности переподготовки «Русский язык как иностранный». В ней представлены задания по речевому этикету, по теме «Названия профессий в русском языке», работы, посвященные проблемам усвоения иностранцами категории рода русских имен существительных и средствам выражения причины в простом предложении, а также задания для детей-билингвов.

Электронное приложение содержит видеофрагменты о Беларуси, направленные на «моделирование минимального культурного фона» [7] у иностранцев, а также тематические видеоматериалы, аудиозаписи и презентации.

Усвоение специальных знаний, формирование методического мышления, развитие профессиональных умений не мыслятся без ознакомления будущих преподавателей РКИ с фундаментальными трудами ученых, заложивших лингвистические, педагогические, психологические основы обучения иноязычному общению, без вдумчивого прочтения и критического осмысления современной специальной литературы. Слушатели специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» должны хорошо ориентироваться в терминологическом аппарате методики преподавания РКИ, знать о достижениях методической мысли, иметь системное представление об аспектах обучения русскому языку как иностранному, особенностях обучения иноязычному общению, быть компетентными в вопросах межкультурного взаимодействия. Это послужило основой для создания *хрестоматии «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания»*, куда вошли работы российских и белорусских авторов, исследующих проблемы преподавания русского языка как иностранного, вопросы психолингвистики и межкультурной коммуникации.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Учебно-методическое пособие включает 6 разделов: «Основы обучения иноязычному общению», «Языковые аспекты обучения русскому языку как иностранному», «Речевая деятельность как аспект обучения русскому языку как иностранному», «Текст в курсе русского языка как иностранного», «Психолингвистика. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному», «Теоретические и прикладные аспекты межкультурной коммуникации».

В первом разделе рассматриваются понятия, которые составляют основу методики (цель, содержание, подходы, методы и др.) и образуют систему методических категорий, позволяющих описывать различные модели обучения РКИ. Второй раздел включает три подраздела: «Обучение фонетике», «Обучение лексике» и «Обучение грамматике», что связано с выделением в теории обучения РКИ языковых аспектов, соотносимых с основными уровнями языка. Во избежание усложнения структуры хрестоматии во второй раздел включены также сведения о лингвистических основах обучения РКИ. Третий раздел содержит материалы по вопросам обучения основным видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письменной речи (здесь также рассматриваются некоторые общие вопросы обучения письму). В четвертом разделе раскрываются основные с точки зрения методики трудности работы над текстом в иноязычной аудитории, поскольку текст выступает не только объектом, но и целью обучения. В пятом разделе приведена периодизация истории психолингвистики, охарактеризованы модели порождения и восприятия речи, рассмотрены общие и индивидуальные стратегии овладения русским языком как иностранным, а также стратегии понимания научной речи инофонами и русофонами, перечислены основные типы нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения иностранным языком, представлены подходы к решению проблемы значения слова, тесно связанной с изучением речевого мышления. В шестом разделе раскрываются актуальные вопросы межкультурной коммуникации. Теория и практика межкультурной коммуникации рассматриваются в корреляции с целями обучения иноязычному общению. Содержание данного раздела перекликается с содержанием ряда работ, фрагменты которых представлены в первом разделе, однако материалы не дублируются, а лишь углубляют и расширяют предметное описание [5, с. 3–4].

Целью *учебного пособия «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного»* является содействие формированию академических и профессиональных компетенций будущих преподавателей РКИ, повышению уровня знаний специалистов, мотивирование их профессионально ориентированного самообразования и саморазвития. В нем компактно представлены учебные материалы важнейших курсов, входящих в программы подготовки преподавателей русского языка как иностранного в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Необходимо отметить, что принципиально новым является включение в данный теоретический компендиум раздела «Введение в специальность “Русский язык как иностранный”», основной задачей которого является создание теоретической и практической базы для успешного освоения дисциплин в рамках заявленной специальности. С «Введения в специальность» начинается формирование профессиональных знаний, понимание социальной значимости выбранной профессии, ее роли и места в педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Структуру пособия составляют пять разделов: «Введение в специальность “Русский язык как иностранный”», «Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного», «Текстолингвистика. Текст в курсе русского языка как иностранного», «Психолингвистические аспекты овладения иноязычной речью», «Межкультурная коммуникация и преподавание русского языка как иностранного». Каждый раздел включает несколько тем с вопросами для самостоятельного контроля усвоения содержания. В конце раздела приводятся библиографические ссылки или список использованной литературы. При отборе тем авторы пособия руководствовались образовательным стандартом Республики Беларусь [2] и учебными программами, разработанными в соответствии с типовым учебным планом для слушателей специальности переподготовки «Русский язык как иностранный».

По мнению авторов, объединение в одном пособии материалов, касающихся разных теоретических вопросов и проблем преподавания РКИ, способствует систематизации и обобщению знаний, формированию профессионального тезауруса, развитию у студентов и слушателей устойчивого интереса к выбранной сфере деятельности, осознанию социальной значимости будущей профессии. В пособие не включены разделы, посвященные языковым и речевым аспектам обучения РКИ, поскольку методически ценные сведения по обучению фонетике, лексике, грамматике и видам речевой деятельности можно найти в предыдущем издании «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия», а также в методических компендиумах А.Н. Щукина, Е.И. Пассова, В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, А.А. Акишиной и О.Е. Каган, С.А. Хаврониной и Т.М. Балыхиной, Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской, Н.Л. Федотовой, в учебных пособиях под ред. И.П. Лысаковой.

В электронное приложение к учебному пособию, кроме документов, вошли теоретические и практические материалы к каждому из разделов, а также лучшие курсовые и дипломные работы с авторскими методическими разработками слушателей специальности переподготовки «Русский язык как иностранный» факультета повышения квалификации и переподготовки.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

В *библиографическом пособии «Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания»* дан рекомендательный тематический указатель литературы. Краткие аннотации на включенные в указатель материалы призваны помочь слушателям при выборе нужной литературы.

Данный учебно-методический комpendиум способствует совершенствованию профессиональной компетенции преподавателя РКИ в современной системе образования с постоянно возрастающими требованиями к профессионально-научному уровню преподавателя.

На факультете повышения квалификации и переподготовки с целью разработки комплексного научно-методического обеспечения образовательной программы «Русский язык как иностранный» с учетом профессиональной направленности и практических задач обучения готовятся инновационные практико-ориентированные дидактические материалы для слушателей заявленной специальности (с применением современных информационно-коммуникационных технологий), создается дистанционная поддержка курсов по специальности с помощью соответствующих платформ (Moodle и др.).

Как следует из сказанного выше, белорусские преподаватели активно разрабатывают национально ориентированные учебные пособия и материалы, вносят вклад в совершенствование методики обучения русскому языку как иностранному, внедряют в процесс обучения электронные и веб-технологии. Процесс сближения людей и стран соотносится с всесторонним изучением других культур, поэтому знакомство с культурой страны изучаемого языка и ее носителями является обязательным компонентом на всех уровнях обучения. Участие иностранных студентов в диалоге культур возможно только при условии понимания ими кодов белорусской культуры, которые определяются национальным образом мира и складом мышления. С этим связана необходимость разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса, оптимизации научных исследований, интернационализации национальной системы высшего образования.

Безусловно, обучение взрослых осуществляется во многих странах, однако при этом каждая из них поддерживает свою школу дополнительного образования в международном учебном пространстве, сохраняя определенные национальные черты. Важность развития этой системы особенно очевидна в контексте новых педагогических идей непрерывного образования и антропоцентризма, на которых базируется современная трактовка дополнительного образования взрослых. Учебное заведение выступает для слушателя не только платформой, обеспечивающей переподготовку на основе системы фундаментальных социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных знаний, широкого использования современных педагогических технологий и мониторинга качества учебного процесса, но и авторитетной многовекторной структурой,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму приобщенной к решению актуальных задач в сфере преподавания русского языка как иностранного.

Как показывает практика, обучению взрослых принадлежит важнейшая роль в работе над современными задачами и проблемами культурного, экономического, политического и социального характера любого государства, так как это является неотъемлемой частью жизни общества, от развития которой во многом зависит интеллектуальный и духовный потенциал страны.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

2. Образовательный стандарт Республики Беларусь «Переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование. Специальность: 1-21 05 72 Русский язык как иностранный. Квалификация: Преподаватель русского языка как иностранного» (ОСРБ 1-21 05 72-2016) // URL: http://nihe.bsu.by/images/cnpo/Standart_1-21_05_72.pdf.

3. Овчинникова, А.Н. Белорусский образовательный стандарт межкультурной коммуникации: факторы продвижения / А.Н. Овчинникова // Язык и межкультурные коммуникации : материалы VI Международной научной конференции, Вильнюс – Минск, 17-20 мая 2017 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; редкол. В.Д. Стариченок [и др.]; отв. ред. В.Д. Стариченок. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 139-142.

4. Русский язык как иностранный (с электронным приложением): учеб.-метод. пособие / А.И. Басова [и др.]; под ред. А.И. Басовой. – Минск: БГУ, 2014. – 119 с.

5. Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия: учеб.-метод. пособие / сост. А.И. Басова [и др.]. – Минск: БГУ, 2016. – 391 с.

6. Система образования Республики Беларусь в цифрах. Аналитическое издание. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», 2016.

7. Чумак, Л.Н. Синтаксис русского и белорусского языков в аспекте лингвокультурологии / Л.Н. Чумак. – Минск: БГУ, 1997. – 196 с.

ГЛАВА 2. РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛАХ УКРАИНЫ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА...

Полякова Татьяна Михайловна
методист русского языка и литературы
Центра методического обеспечения
Житомирского областного института
последипломного педагогического образования, Житомир, Украина
E-mail: didakt05@rambler.ru

Сокольская Лариса Павловна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкого национального университета, Хмельницкий, Украина
E-mail: sokolla@mail.ru

*«...мы веками воспитывались на двуязычии
– в двуязычной среде и культуре.*

*Причем замечу, что русский язык является для нас таким же родным, как и
украинский...»*

П.П. Толочко, академик

По данным последней Всеукраинской переписи населения (2001 г.) на территории Украины проживают представители 130 национальностей. Одним из крупнейших национальных меньшинств (именно так согласно украинского законодательства определяются группы граждан, не являющиеся украинцами по национальности и проявляющие чувства национального самосознания и общности между собой) являются русские, численность которых составляет более 8,3 млн. человек (17,3% от общего состава населения) [7], [40]. Данные факты дают основание идентифицировать украинское государство как полиэтническое и обязывают его создавать условия для решения вопросов жизнедеятельности людей разных национальностей, главнейшим из которых есть языковой вопрос. Важным в данном случае является и то, что согласно результатам названной выше переписи, русский язык считают родным около трети населения Украины. Кроме того, так сложилось исторически, практически все граждане Украины, независимо от национальности, на протяжении многих лет изучали, а потому и знали русский язык, что давало им огромные жизненные преимущества: увеличивало возможности трудоустройства, обеспечивало общение с гражданами бывшего Советского Союза, открывало доступ к богатейшей сокровищнице русской художественной литературы, мировое значение которой трудно переоценить и т. д.

Несмотря на то, что русский язык продолжает оставаться одним из глобальных языков, интерес к которому сохраняется во многих странах мира, на Украине в силу разных причин постепенно происходит принудительное сужение сфер применения русского языка, что сказалось на его социальном статусе, а отсюда и на положении в школьных учебных планах и на подходах к его преподаванию как учебного предмета и, в конце концов, на качестве знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку в целом. Реалии таковы, что в настоящее время полноценное изучение русского языка становится невозможным в период школьного обучения. В данной ситуации возникает необходимость найти пути повышения уровня владения молодыми поколениями русским языком, а отсюда, сохранения

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму нормативного русского языка на Украине, чем и объясняется важность рассматриваемой проблемы.

Вопросам изучения и преподавания русского языка на Украине в последние годы посвящали свои работы ряд авторов, предлагая варианты возможного выхода из создавшегося положения, среди них Н.Ф. Баландина, Л.А. Бойченко, И.Ф. Гузик, Л.В. Давидюк, В.А. Корсаков, Ж.А. Кошкина, Л.И. Курач, О.Л. Фидкевич, Т.Я. Фролова и другие. Однако вышеуказанная проблема и эффективность её решения остаются актуальными.

Цель статьи – проанализировать и обобщить сведения об изучении и преподавании русского языка на Украине в период с 70-х годов XX столетия по сегодняшний день, а также определить возможные пути решения поставленной проблемы на современном этапе.

Анализ исследований, проводимых в 70-е – 80-е годы XX столетия сотрудниками лаборатории обучения украинскому и русскому языкам НИИ педагогики Украины А.М. Беляевым, В.А. Корсаковым, Н.А. Пашковской, Г.М. Иваничкой и другими; министерских материалов изучения качества знаний, умений и навыков учащихся по русскому и украинскому языкам (ежегодно опубликовывались в специализированных журналах к началу нового учебного года), собственного педагогического опыта работы в тот период позволяют сделать вывод о том, что характерной особенностью функционирования русского языка в Украинской ССР являлось украино-русское и русско-украинское двуязычие, при котором представители всех национальностей, населявших Украину, повсеместно понимали и свободно владели украинским и русским языками. При этом русский язык воспринимался не только как язык межнационального общения, но как второй родной, близкий и понятный носителям украинского языка [1], [10, с. 3], [24].

Такое гармоничное русско-украинское двуязычие, установившееся на территории УССР, стало возможным благодаря всеобщему изучению обоих языков и внедрению в школьную практику методики преподавания, учитывающей особенности изучения русского и украинского языков в условиях близкородственного двуязычия, что нашло отражение в школьных программах и учебниках (не менее трёх учебных часов на изучение второго языка и опережающее изучение родного, дифференциация языкового материала на совпадающий, частично совпадающий и специфический; предупреждение интерференции и использование транспозиции, особое внимание к формированию культуры речи и т.д.) [3], [10], [11], [12], [19], [20].

Активному овладению русским языком способствовали уроки русской литературы (2 часа в неделю). Следует учитывать также свободное функционирование и использование русского языка во всех сферах деятельности на территории Украинской ССР, что было немаловажным для успешного овладения русской устной и письменной речью.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Результатом такого подхода являлся достаточно высокий уровень владения русским языком как вторым. Практически все выпускники средних школ, независимо от того, была ли школа «украинской» или «русской», свободно говорили на русском языке и мало отличались по уровню грамотности. Интересно, что в областных и Всеукраинских олимпиадах по русскому языку одинаково успешно соперничали представители школ как с русским, так и с украинским языками обучения. А программы факультативных курсов по русскому языку и русской литературе, предусматривающие углублённое изучение предметов, были одними и теми же как для школ с русским, так и для школ с украинским языками обучения [20].

Опыт работы учителей Украины широко использовался при изучении русского языка и как родного, и как второго во всех регионах республики. Например, опыт преподавания русского языка укрупнёнными единицами на основе системообразующего фактора учительницы из Закарпатья Н.А. Веклич внедрялся не только учителями Западной, но и Центральной, и Восточной Украины [4]. В свою очередь, разрабатывая собственную методику обучения, Н.А. Веклич опиралась на организационно-методическую систему Ю.С. Меженко, учителя из Донецка, представителя противоположного по географическому расположению региона Украины [9]. По нашему мнению, данная ситуация также является свидетельством достаточно высокого уровня владения русским как вторым в разных областях республики.

Конечно, и в те годы были определённые проблемы и нерешённые вопросы, связанные, например, с недостаточным изучением психологических особенностей усвоения русского языка как близкородственного; небольшим количеством дидактических материалов, подготовленных по результатам украино-русских сравнительно-сопоставительных исследований и т.п. Но в целом данный временной период можно считать благоприятным для функционирования русского языка на Украине.

Начиная с 90-х годов, на Украине наблюдается постепенное сокращение русской речевой среды во всех сферах деятельности. Определяющими в уменьшении доли употребления русского языка становятся экстралингвистические факторы. Действительно, хотя десятой статьёй Конституции Украины гарантируется «свободное развитие, использование и защита русского, других языков национальных меньшинств Украины» в реальной жизни создаются препятствия не только для его развития, но и для функционирования: принимаются указы, постановления государственных ведомств и местных органов власти, способствующие расширению сферы использования украинского языка, в первую очередь, за счёт русского [8]. Это касается государственного делопроизводства и юриспруденции, телевидения и радиовещания, театра и кино, науки и образования и т.д.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму
Особый акцент делается на украинизации образования. В разы уменьшается количество русскоязычных школ по всей Украине. Так, например, за 1990/1991 – 2010/2011 учебные годы их количество сократилось в 3,5 раза (с 4297 до 1149). В целом, уже в 2000/2001 учебном году удельный вес русскоязычных средних учебных заведений в восточных и южных регионах Украины был ниже доли русскоязычного населения. В 13 областях страны (Винницкой, Волынской, Житомирской, Закарпатской, Ивано-Франковской, Киевской, Львовской, Ровенской, Тернопольской, Хмельницкой, Черкасской, Черниговской, Черновицкой) школьное образование на русском языке в 2010/2011 учебном году получали лишь от 0,1 до 1% учащихся [1], [38].

В школах с украинским языком обучения русский язык перестал позиционироваться как один из базовых учебных предметов, переместившись в вариативную часть учебных планов. Количество учебных часов, отводившихся на изучение русского языка (при условии выбора в вариативной части учебного плана), в основном сократилось до одного часа в неделю, а в случае его изучения как факультативного курса – до одного часа в две недели. Кроме того, предусматривалось изучение русского как второго с пятого класса. Таким образом, приобретя статус необязательного учебного предмета, русский язык постепенно, но настойчиво стал вытесняться и из школ с украинским языком обучения. Так, например, анкетирование слушателей курсов учителей русского языка и зарубежной литературы при Житомирском областном институте последипломного педагогического образования за последние несколько лет (2015/2016 – 2016/2017 учебные годы) показало, что только 41% учащихся 5 – 9 классов области изучает русский язык; из них 35,8% – за счёт вариативной части учебного плана или за счёт часов, отведённых на факультативные занятия.

Что касается методического обеспечения преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения, оно также оставляло желать лучшего. Первая экспериментальная программа по русскому языку появилась только в 2001 году, а первая стабильная программа – в 2006 году. Согласно этой программе обучение русскому языку предполагалось с 5 класса.

В изменившихся условиях учителя вынуждены были долгое время работать либо вообще без учебников, либо организовывать работу с учащимися, используя старые советские учебники (там, где они сохранились), либо преподавать русский язык на основе региональных, экспериментальных учебников и учебных пособий, которые создавались и издавались благодаря энтузиазму отдельных методистов, научных сотрудников, работников областных институтов усовершенствования учителей, местных органов образования. Так, например, ряд учебных пособий по русскому языку было создано коллективом авторов из Житомирской области (Т.М. Полякова, В.В. Дьяченко и др.), автором из Хмельницкой области (Л.П. Сокольская) и др. [6], [13], [14], [15], [16], [17],

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму [18], [26], [27], [28], [29], [30], [31], [32], [33], [34], [35], [37]. Первый конкурс учебников русского языка для общеобразовательных школ был объявлен только в 2006 году, то есть тогда, когда появилась официальная учебная программа.

На данный момент в средних учебных заведениях Украины функционируют две программы изучения русского языка как второго – с первого и с пятого класса.

Курс русского языка с 5 класса рассчитан на учащихся, не умеющих читать и писать по-русски. Одной из задач этого курса является «формировать умение видеть подобие и различие языков, уместно пользоваться двумя (несколькими) языками, не смешивая их, контролируя своё речевое поведение» [22, с. 3]. Программа предусматривает реализацию речевой и языковой линий обучения. Формирование языковых умений и навыков осуществляется без употребления терминов, при этом «...языковой материал принципиально включается в цепочку действий, ориентированных не на языковой (лингвистический) анализ, а на развитие умения употреблять его в речи... К языковой линии содержания примыкает работа по правописанию, которая предполагает развитие орфографической зоркости (на основе понятия о сильной и слабой позициях звука в слове); формирование умения списывать и сверять написанное с образцом, применять изученные орфографические и пунктуационные правила, безошибочно использовать слова из списков для запоминания» [22, с. 15-16].

Несмотря на то, что вышеназванная программа, а также программа обучения русскому языку с 1 класса [23], декларируют использование межязыковых сопоставлений, проводить их практически не реально, поскольку этому не способствует расположение учебного материала в программах по русскому и украинскому языкам. Таким образом, систематическое обучение русскому языку с учётом знаний, умений и навыков школьников, полученных ими на уроках родного языка, используя отработанную годами систему обучения языкам в условиях близкородственного билингвизма, в данном случае не представляется возможным.

Следует признать существующее сегодня достаточно свободное отношение некоторых руководителей к тем учебным планам, которые предусматривают изучение русского языка как второго. Обычно это происходит по субъективным причинам: перераспределение нагрузки учителей, личное негативное отношение руководителя к предмету и др. Отмечается немало случаев, когда, к примеру, в 7-ом (любом другом) классе произвольно меняется первоначально избранный вариант учебного плана, и изучение русского как второго вовсе изымается из учебного процесса. Через некоторое время школа может вернуться к изучению предмета, но год или два в системе обучения выпадают.

Такое явление в школах в настоящее время встречается довольно часто. Поэтому была создана ещё одна государственная учебная программа по русскому языку, предусматривающая изучение предмета на любом этапе школьного обучения. Программа «Русский язык. Курс по выбору» имеет две составляющие: «Вводный курс» и четыре варианта «Основного курса», что позволяет учебному заведению самостоятельно определять, с какого класса и сколько лет учащиеся конкретной школы будут изучать русский язык (однако в любом случае на его изучение отводится только один час в неделю) [21]. «Вводный курс» вводится в тех случаях, когда у школьников отсутствуют начальные знания по русскому языку. Его задача – создание языковой и речевой базы для последующего изучения предмета. «Основной курс» ориентирован на программу украинского языка. Авторы программы предположили, что учитель сможет использовать прежний положительный опыт взаимосвязанного русско-украинского обучения, для чего будет опираться на сходное в обоих языках, формируя базовые умения и навыки (например, при изучении синтаксической и пунктуационной систем русского и украинского языков). Это позволит организовать изучение данных разделов на основе транспозиции, что значительно интенсифицирует процесс обучения и будет способствовать изучению данных разделов языка в достаточно полном объёме. Но, к сожалению, данная программа не обеспечена учебниками или другими дидактическими пособиями, поэтому её использование в учебных средних общеобразовательных заведениях Украины достаточно затруднительно.

Среди программного обеспечения преподавания русского языка можно назвать и программу факультативного курса. Она была выпущена в 2005 году и с тех пор не переиздавалась [25]. Специфичность данной программы отражена в её объяснительной записке: «Программа разработана с учётом новой социально-языковой ситуации, сложившейся в Украине. При изучении русского языка приоритетным следует считать развитие навыков речевой деятельности.» [25, с. 3]. По сути, программа направлена не на углублённое изучение языка, что является основной целью любого факультативного курса, а «...используется для организации работы по совершенствованию произносительных, лексических и грамматических навыков учащихся» [25, с. 6], то есть представляет собой попытку помочь учителю дать ученикам минимально возможные сведения о языке и привить навыки разговорной речи в рамках одного часа в неделю, отведённого на русский язык за счёт времени, предусмотренного на факультативные занятия. Так, в объяснительной записке к программе читаем: «При изучении раздела «Морфология» учащимся предлагается сначала ознакомиться со всеми самостоятельными и служебными частями речи. Это позволит уже с 5 класса пользоваться терминами и общими сведениями о частях речи», «учитель по своему усмотрению может ознакомить учащихся с основными

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму орфографическими и пунктуационными правилами при изучении соответствующих разделов» и т.д. [25, с. 5– 6].

С нашей точки зрения, создание подобных программ, с одной стороны, способствует сохранению предмета в школьных планах, хотя бы в подобном усечённом виде, обеспечивая его официальную поддержку, с другой стороны – декларирует возможность изучения предмета за такой малый срок.

Анализ учебников русского языка для школ с русским как вторым показывает, что в создавшихся условиях авторы пытаются проявить преемственность и сохранить наработки прошлых лет. Так, в теоретической части современных учебников они постоянно используют наряду с русскими терминами украинский эквивалент, в практической же части предлагают упражнения, выполнение которых предусматривает применение знаний родного языка или имеющиеся знания из курса русского языка начальной школы (при условии его изучения в I-IV классах). Наиболее часто предлагается такой вид упражнений, как перевод с украинского на русский язык. Вместе с тем, в учебниках, созданных для реализации современных программ, нет системы упражнений на преодоление интерферентных ошибок в устной и письменной речи школьников, на закрепление «полезного переноса» в овладении вторым языком, да их и достаточно трудно предложить авторам в силу вышеназванных причин и в связи с невозможностью превысить существующие стандартные объёмы учебников. Вот почему, работая по этим учебникам, учителю также довольно сложно полноценно и систематично использовать методику обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия [2], [5], [18].

Во время анкетирования, проведённого нами, 96,7% учителей-словесников отмечают два основных фактора, вызывающих затруднение в осуществлении русско-украинских межпредметных связей: отсутствие системы подобной работы в школьных учебниках и отсутствие необходимого дидактического материала.

В 1992 году из школьных учебных планов, а отсюда и из учебного процесса, была исключена русская литература, вместо неё был введён предмет «Література народів світу» («Литература народов мира»), который не раз переименовывался то в курс «Світової літератури» («Мировой литературы») в 1993 и 2010 годах, то в курс «Зарубіжної літератури» («Зарубежная литература») в 1995 и 2015 годах. Преподавание предмета, вне зависимости от названия, осуществлялось и осуществляется в настоящее время на украинском языке. Русские писатели в программах по зарубежной литературе представлены катастрофически мало, причем в хрестоматиях их произведения предложены в переводе на украинский язык, поэтому, несмотря на то, что нормативные документы позволяют изучать творчество русских писателей в оригинале (при условии выбора русского языка в школе), в основном оно также изучается на украинском языке. Так, согласно последним действующим программам 2016 года, в восьмом классе нет

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму русским авторов, в программе девятого класса представлены три автора: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и Н.В. Гоголь (суммарно предложено 16 часов на изучение их творчества), в десятом классе – Л.Н. Толстой (4 часа), в одиннадцатом классе – М. Булгаков, А. Блок и А. Ахматова (суммарно 5 часов). Современная русская литература в программе не представлена вообще.

Таким образом, можно сделать вывод, что уроки литературы, являвшиеся когда-то реальным подспорьем в овладении русской речью, в современных условиях не выполняют данную функцию.

Итак, сужение общественной сферы употребления русского языка; пренебрежительное отношение к русскому языку как учебному предмету, а отсюда сокращение учебных часов на его изучение и невозможность в таких условиях использования в полной мере имеющейся методики преподавания близкородственных языков; отсутствие языковой поддержки, обеспечивающей когда-то уроками литературы, приводит к крайне печальным результатам: в последние годы наблюдается значительный рост носителей суржика (специфичной формы существования языка на Украине, которой свойственно произвольное объединение элементов украинского и русского языков без учёта их литературных норм). Если ранее носителями суржика были, в основном, выходцы из сельской местности, переселившиеся в город, то в данное время подобное смешение элементов двух языков наблюдается и в речи горожан, особенно молодёжи, и в речи представителей государственной власти, а также и в речи носителей русского языка. Последнее связано с тем, что русскоговорящая молодёжь не имеет возможности полноценно изучать родной язык, а потому и не имеет умений и навыков дифференцировать схожие явления близкородственных языков. Как результат, интерферентные ошибки в устной речи уже не только украино-русских, но и русско-украинских билингвов.

По данным Киевского международного института социологии (2003 год), на суржике общается до 18% всего населения Украины [24], [39]. При этом украинские исследователи такого явления в большинстве своём видят причину устойчивости суржика исключительно в негативном влиянии русского языка, зачастую политизируя настоящую проблему. По их мнению, решить вопрос возможно, повысив престиж стандартного украинского языка, способствуя его продвижению в неофициальные сферы общения, формируя украинское самосознание и пр. Тем не менее, на протяжении 26-ти лет активное решение вышеназванных проблем не привело к видимым положительным, с их точки зрения, последствиям. Таким образом, складывается парадоксальная ситуация, когда усиленное внедрение украинского языка и исключение из школьного курса русского языка ни в коей мере не способствуют качественному скачку в овладении родным языком, а дают противоположный результат. Обсуждение данной проблемы в профессиональных журналах, общение с коллегами из других областей

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму Украиня, многолетняя работа с учащимися общеобразовательных средних школ и со студентами высших учебных заведений, анкетирование учителей русского языка и литературы – всё это даёт нам основание сделать подобные выводы. Так, например, учителя зарубежной литературы и русского языка – слушатели курсов повышения квалификации при Житомирском институте последипломного педагогического образования – во время анкетирования отметили удручающе низкий уровень владения учащимися не только русской устной и письменной речью, но и родным украинским языком (об этом говорят 80,9 % опрошенных, сопоставляя владение школьниками родным украинским языком в настоящее время с тем периодом, когда русский язык изучался в полном объёме).

Становится очевидным, что в условиях близкородственного двуязычия для решения вышеназванной проблемы недостаточно усилить роль украинского языка в жизни общества и применить законодательные меры по ограничению функционирования русского языка. Практика преподавания близкородственных языков на Украине свидетельствует о том, что только полноценное и глубокое их изучение на основе сопоставления и осознания языковых явлений будет способствовать качественному усвоению обоих языков, развитию русской и украинской речи школьников, искоренению такого явления, как «суржикизация» населения Украины в целом.

Важным условием для нормализации языковой ситуации на Украине, а отсюда и для изучения близкородственных языков в школах страны на научно-методической основе, является всеобщее осознание того, что русский язык будет существовать на территории Украины как объективная реальность вне зависимости от отношения к нему властных и националистических структур; что отрицательное влияние второго языка возможно преодолеть только при условии осмысления его явлений через призму языковой системы родного языка. Поскольку на современном этапе развития украинского общества реализация данного критерия затруднительна, необходимо, с нашей точки зрения, искать другие пути.

Изучение и анализ сложившейся ситуации «изнутри», консультации с коллегами привели нас к выводу, что одним из наиболее действенных вариантов поддержки русского языка на Украине в данный период является создание пособий, которые бы способствовали организации индивидуального обучения предмету, а также оказали помощь тем, кто желает самостоятельно изучать русский язык, поскольку общепризнано, что именно учебная книга играет важнейшую роль в системе средств обучения.

Основная цель пособия – помочь научить активно использовать русский язык во всём его многообразии, в такой мере, в какой это необходимо для жизни и для самостоятельной работы над повышением своего профессионального и культурного уровня; поддерживать интерес и любовь к русскому языку. Она может быть достигнута благодаря интенсификации учебного процесса, которая, в свою очередь, обеспечивается за счёт

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму реализации нескольких составляющих: структурирования теоретического материала (применяются разные виды структурирования), практической направленности обучения; рационализации учебного труда тех, кто будет изучать русский язык; учёта факторов, определяющих своеобразие усвоения второго языка в условиях близкородственного двуязычия.

Коротко проанализируем каждую из вышеназванных составляющих.

Идея структурирования учебного материала (под структурированием понимаем структурный анализ учебного материала, подлежащего усвоению, и упорядочение его в соответствии с деятельностью учителя и учащихся, направленной на получение наилучших результатов) была предложена и развита психологами П.Я. Гальпериным и Л.Б. Элькониним, а затем поддержана многими экспериментаторами, занимающимися проблемами дидактики и частных методик (Б.И. Коротяевым, П.М. Эрдниевым, Л.И. Балашовой, В.Ф. Шаталовым, Ю.С. Меженко и др.) с целью повышения результативности обучения. В 70-х –80-х годах XX столетия принцип структурирования учебного материала стал одним из основополагающих при разработке методической системы обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия сотрудниками лаборатории обучения украинскому и русскому языкам НИИ педагогики Украины [36]. В настоящее время структурирование широко применяется в методиках преподавания разных предметов, так как именно такой подход к упорядочению учебного материала и знаний учащихся доказал свою способность комплексного решения ряда дидактических проблем, а отсюда и свою эффективность. Наиболее известными способами структурирования учебного материала являются: его укрупнение, противопоставление, логическое следование, алгоритмизация, спирально-стержневое структурирование и др. Уникальность этого подхода состоит в том, что его возможности далеко не исчерпаны, в том числе и возможности структурирования учебного материала и знаний по русскому языку в условиях близкородственного двуязычия, что свидетельствует о его перспективности. Именно поэтому возникает необходимость обратиться к данному подходу и продолжить целенаправленную работу по совершенствованию обучения предмету. Предполагается, что использование вышеназванного подхода позволит, в первую очередь, одновременно упорядочить теоретический материал и отобрать все необходимые теоретические сведения, без которых изучение русского языка будет неполноценным; а также уделить достаточное внимание практической работе, формированию языковых и речевых умений и навыков (за счёт перераспределения учебного времени, в том числе).

Практическая направленность обучения, с нашей точки зрения, будет выражаться не только в отборе необходимого языкового и речевого учебного материала, но и в использовании коммуникативно-деятельностного подхода, позволяющего переводить учеников с уровня языковых абстракций на уровень живой речи и активизировать их деятельность. Немаловажную роль

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму сыграет и разработка системы упражнений, способствующих формированию умений и навыков всех видов речевой деятельности.

Под рационализацией учебного труда мы понимаем использование в процессе работы наиболее целесообразных и рациональных методов и приёмов, стимулирующих самостоятельную деятельность учащихся, способствующих развитию их творческого потенциала; обучение этим методам и приёмам тех, кто будет использовать пособие для изучения русского языка.

Важной особенностью пособий должен стать и учёт факторов, определяющих своеобразие усвоения второго языка в условиях близкородственного двуязычия, что возможно воплотить в действительность, используя позитивные наработки предшествующих лет (в первую очередь, методику обучения второму языку, предложенную А.М. Беляевым и его коллегами, а также работы В.И. Масальского, И.Г. Чередниченко, Н.Н. Арват, Ф.С. Арват, Л.В. Вознюк, Н.К. Месяц и др.). Поэтому планируется, что приём межъязыкового переноса будет одним из основополагающих при создании пособия и «пронизет» все разделы языка: орфоэпию, лексику, грамматику, стилистику и т.д.

Несмотря на то, что дифференциация материала по сходству, частичному совпадению и различию в двух языках достаточно разработана, его практическое переложение для нужд методики является недостаточным. В связи с этим мы предполагаем, что система упражнений должна соответствовать общим требованиям, предъявляемым к сравнительно-сопоставительному анализу русского и украинского языков, при этом опираться на школьную практику преподавания: сопоставлять не отдельные факты языка, а грамматические явления, использовать примеры из языкового прошлого, приём наблюдения (от общего к отличному и специфическому) и др.

Особого внимания требует организация работы по усвоению раздела «Орфоэпия», содержание которого значительно отличается в русском и украинском языках. Именно поэтому основным приёмом в процессе его изучения должно стать сопоставление. Усвоение орфоэпических норм русского языка происходит благодаря размежеванию русских и украинских звуков, сопоставлению сходного и различного в обоих языках, включению в каждое занятие заданий на отработку произносительных навыков с целью их автоматизации.

Осмысленному усвоению лексики русского языка способствует деление лексического состава русского и украинского языков на группы слов, совпадающих по значению, написанию и произношению (*народ – народ*), схожих (*уровень – рівень*) и специфических (*общение – спілкування*). Важно, чтобы учащиеся понимали причину такого явления: значительная часть общих слов восходит к древнерусскому языку, либо отражает реалии общей истории. При изучении лексики необходимо уделить внимание и

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму межъязыковым омонимам, особенно при переводе с одного языка на другой: *вік* (русск.: *возраст*); *власний* (русск.: *собственный*); *горód* (русск. *огород*). Лексико-семантическая работа планируется на каждом занятии; количество слов дозируется в зависимости от изучаемого материала; тренировка в использовании межъязыковых омонимов, специфической лексики проводится на языковом и речевом уровнях.

Пособие должно содержать список слов, разных по значению в русском и украинском языках; межъязыковые омонимы; список имён существительных, различающихся родом (укр.: *картопля* – ж. р. русск.: *картофель* – м. р.), значением числа (русск.: ед. ч. *грудь*, мн. ч. *грудь* – укр.: *грудь* – только мн. ч.), список глаголов, различающихся управлением (укр.: *вступати* – до чего?; род. п.; русск.: *вступать* во что? – вин. п.). Многолетний опыт даёт основание утверждать, что работа с таким списком-словарем на каждом занятии содействует не только введению данной лексики в активный словарь учащихся, но и формированию их правильной русской речи, соответствующей нормам русского языка.

Считаем, что особого внимания требует подбор текстов для пособия. Каждый из них должен способствовать не только рассмотрению изучаемого явления, формированию коммуникативных навыков, развитию диалогической и монологической речи учащихся, но быть совершенным с точки зрения смысловой нагрузки; не только обучать, но и воспитывать. Интересным в этой связи, с нашей точки зрения, является следующий факт. В 1989г. состоялся Европейский педагогический симпозиум, посвященный вопросам гуманной школы. Среди прочих решений, педагоги из разных стран пришли к выводу о том, что как школа в целом, так и каждый учитель в частности не должны сужать свою педагогическую деятельность до передачи знаний умений и навыков. Ведь, как заметил когда-то Дж. Орт, «создатели» Бухенвальда, Освенцима, Дахау, других мест массового уничтожения людей были наследниками Гёте и Канте, Баха и Бетховена, Дюрера и Гольбейна. Однако несомненная образованность немецкой нации не смогла стать барьером на пути к бесчеловечности для многих из её представителей. Прошло много лет, но проблема воспитания человека в человеке не становится менее актуальной, особенно, если рассматривать её в свете событий, происходящих в современном мире. Вот почему задание каждого учителя – акцентировать внимание не только на своём предмете, но и на человеческих ценностях, понятиях добра и зла, на том, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Ведь истина стара: будущее будет таким, какими будут наши дети. А здесь много зависит от каждого из нас...

Мы предусматриваем, что работа с текстом должна быть разнообразной, в зависимости от конкретной изучаемой темы и цели конкретного занятия. Однако предполагается, что достаточное внимание будет уделено речеведческому анализу ситуации общения, смысловому анализу содержания в предтекстовой работе, семантизации лексики, определению

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму значению слов по контексту или словообразовательным моделям в притекстовой работе. В притекстовой же работе планируется организация наблюдения за использованием изучаемых языковых средств, грамматических явлений для передачи определённого смысла.

Итак, анализ и обобщение сведений об изучении и преподавании русского языка на Украине в период с 70-х годов XX столетия по сегодняшний день позволил сделать следующие выводы:

1. Наиболее благоприятным периодом для развития русского языка на Украине являлся период до 90-х годов XX столетия. Характерной особенностью его использования в Украинской ССР было украино-русское и русско-украинское двуязычие, при котором представители всех национальностей, населявших Украину, повсеместно понимали и свободно владели украинским и русским языками. Это становится возможным благодаря всеобщему изучению обоих языков и внедрению в школьную практику методики преподавания близкородственного языка в условиях билингвизма.

2. В связи с тем, что крупнейшим национальным меньшинством на Украине продолжают оставаться русские, а около трети населения, согласно последней переписи населения, считают русский язык родным, независимо от каких-либо неблагоприятных обстоятельств (сужение сфер применения, украинизация образования, вытеснение его из школьных учебных планов, недостаточность методического обеспечения и т.д.), русский язык продолжает функционировать на Украине.

3. Результатом пренебрежительного отношения к изучению русского языка явился значительный рост носителей суржика, в том числе и среди городских жителей, а также среди русскоязычного населения, особенно молодёжи. Последнее связано с тем, что русскоговорящая молодёжь часто не имеет возможности полноценно изучать родной язык, а потому и не имеет умений и навыков дифференцировать схожие явления близкородственных языков.

4. Полноценное и глубокое изучение русского языка на основе сопоставления с украинским, а отсюда возможность осознания языковых явлений, будет способствовать качественному усвоению не только нормативного русского, но и нормативного украинского языка; искоренению «суржикизации» населения Украины в целом.

5. Поскольку общепризнано, что учебная книга играет важнейшую роль в системе средств обучения, одним из наиболее действенных вариантов поддержки русского языка на Украине в данный период является создание пособий, которые бы способствовали организации индивидуального обучения предмету, а также оказали помощь тем, кто желает самостоятельно изучать русский язык.

6. Интенсификация учебного процесса, которая предусматривается создателями пособия и благодаря которой возможно достигнуть основной

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму цели пособия, может быть обеспечена за счёт реализации следующих составляющих: структурирования теоретического материала, практической направленности обучения; рационализации учебного труда, тех, кто будет изучать русский язык; учёта факторов, определяющих своеобразие усвоения второго языка в условиях близкородственного двуязычия.

Предполагаем, что такие пособия будут актуальны не только в данный период, но и в будущем, когда многим, не изучавшим русский язык, он понадобится.

Нашими дальнейшими научными исследованиями по данной проблеме будет работа над вышеуказанным пособием и его апробация.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Русский язык в Украинской республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2013/0571/analit03.php>
2. Баландина Н.Ф. Русский язык: учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения / Баландина Н.Ф., Дегтярёва К.В., Лебеденко С.А.; Под ред. Н.Ф. Баландиной. – К.: Знання України, 2005. – 304 с.
3. Біляєв О.М., Пашківська Н.А. Взаємозв'язок у викладанні української і російської мови / О.М. Біляєв, Н.А. Пашківська // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 10. – С. 3-15.
4. Веклич Н.А. Теоретический курс – за два года / Веклич Н.А. // Русский язык и литература в школах УССР. – 1989, – №5. – С. 3-9.
5. Давидюк Л.В. Русский язык: учеб. для 8-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (8-ой год обуч.) / Давидюк Л.В., Стативка В.И. – К.: УОВЦ «Орион», 2016. – 320с.
6. Дьяченко В.В., Полякова Т.М., Самонова Е.И. Русский язык: учеб. пособие для 5-го кл. общеобразовательных учебных заведений с укр. яз. обучения / Дьяченко В.В., Полякова Т.М., Самонова Е.И. – Бердичев: Бердич, 2006, – 224 с.
7. Закон України «Про національні меншини» № 249412 від 25.06.1992 року// Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 36. – С. 529.
8. Конституція України, Закон від 29.06.1996 № 254к/96-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
9. Меженко Ю.С. Опорные конспекты на уроках русского языка / Ю.С. Меженко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988, – № 3. – С. 67-69.
10. Месяц Н.К. Изучение частей речи в условиях двуязычия. Пособие для учителя / Месяц Н.К. – К.: Радянська школа, 1987. – 135 с.
11. Методика изучения русского языка: Пособия для учителя / Под ред. Г.М. Иваницкой, Н.А. Пашковской. – Киев: Рад. шк., 1986. – 288 с.
12. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 192 с.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

13. Полякова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы по русскому языку. 5 класс. Книга для учителей и учащихся/ Полякова Т.М. – Житомир: Редакционно-издательское предприятие «Льонок», 2002. – 192 с.

14. Полякова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы по русскому языку. 6 класс. Книга для учителей и учащихся / Полякова Т.М. – Житомир: Редакционно-издательское предприятие «Льонок», 2003. – 184 с.

15. Полякова Т.М. Русский язык: Дидактические материалы по русскому языку. 7 класс. Книга для учителей и учащихся/ Полякова Т.М. – Житомир: ПП «Издательство «Волынь», 2004. – 200 с.

16. Полякова Т.М. Русский язык: учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (1-ый год обуч.) / Полякова Т.М., Самонова Е.И. – К.: Генеза, 2013. – 256 с.

17. Полякова Т.М. Русский язык: учеб. для 6-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (2-й год обуч.) / Полякова Т.М., Самонова Е.И. – К.: Генеза, 2014. – 256 с.

18. Полякова Т.М. Русский язык: учеб. для 8-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (4-ый год обуч.) / Полякова Т.М., Самонова Е.И. – К.: Генеза, 2016. – 232 с.

19. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с украинским языком обучения 4-8 классы / Пашковская Н.А., Корсаков В.А. // – Киев: Освіта, 1984, – 55 с.

20. Программы средней общеобразовательной школы. Факультативные курсы по русскому языку и русской литературе. 7-10 классы / Сост. И.Т. Крук, В.И. Кононенко, М.А. Брицын // – Киев: Радянська школа, 1980, – 41 с.

21. Російська мова (курс за вибором). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / Фролова Т.Я. // – Сімферополь: Тавріда, 2005, – 112 с.

22. Русский язык: Программа для 5-9 классов общеобразовательных учебных учреждений с украинским языком обучения (начало изучения с 5 класса) [Электронный ресурс] / Курач Л.И., Корсаков В.А., Фидкевич О.Л., Кошкина Ж.А., Гудзик И.Ф. // – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/>.

23. Русский язык: Программа для 5 – 9 классов для общеобразовательных учебных учреждений с украинским языком обучения (начало изучения с 1 класса) [Электронный ресурс] / Баландина Н.Ф., Сеница И.А., Фролова Т.Я., Бойченко Л.А., Кошкина Ж.А. // – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/>.

24. Русский язык на Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Русский_язык_на_Украине.

25. Русский язык (факультативный курс). 5-9 классы. Программа для средних общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения / Давидюк Л.В. // – Донецк: СПД ФО Сердюк В.И., 2005. – 48 с.

26. Сокольська Л.П. Збірник диктантів з російської мови для учнів 5-9 класів. Словник диктантів. - Кам'янець-Поділ.: Абетка, 2004. – 240 с. (російською мовою).

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

27. Сокольская Л.П., Синюк В.А. Календарно-тематичне планування з російської мови для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. Російська мова. 5-9 класи. – Хмельницький, 2003. – 40 с. – (російською мовою).

28. Сокольская Л.П. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 5 класса (серия «Я изучаю русский язык»). Каменец-Подольский: Абетка. – 1999, 2000, 2001, 2003 – 64 с.

29. Сокольская Л.П. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 6 класса (серия «Я изучаю русский язык»). Каменец-Подольский: Абетка. – 1999, 2000, 2001, 2003 – 60 с.

30. Сокольская Л.П. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 7 класса (серия «Я изучаю русский язык»). Каменец-Подольский: Абетка. – 1999, 2000, 2001, 2003 – 60 с.

31. Сокольская Л.П. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 8 класса (серия «Я изучаю русский язык»). Каменец-Подольский: Абетка. – 1999, 2000, 2001, 2003 – 56 с.

32. Сокольская Л.П. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 9 класса (серия «Я изучаю русский язык»). Каменец-Подольский: Абетка. – 1999, 2000, 2001, 2003 – 59 с.

33. Сокольська Л.П. Збірник диктантів з російської мови для учнів 5 – 9 класів. Словник диктантів. - Кам'янець-Поділ.: Абетка, 2004. – 240 с. (російською мовою).

34. Сокольская Л.П. Слухаю, розумію, розмовляю! Збірник текстів для проведення аудіювання, розвитку монологічного та діалогічного мовлення учнів 5 – 9 класів. Російська мова. – Кам'янець-Поділ.: Абетка, 2003. – 108 с. (російською мовою).

35. Сокольская Л.П., Синюк В.А. Календарно-тематичне планування з російської мови для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання. Російська мова. 5-9 класи. – Хмельницький, 2003. – 40 с. – (російською мовою).

36. Сокольская Л.П. Структурирование учебного материала и знаний по русскому языку в 5 классе школ с украинским языком преподавания. Дис. ...к.п.н. – К., 1992. – 166 с.

37. Сокольская Л.П. Тесты для проведения итогового контроля по русскому языку. 5-8 классы. – Каменец-Подольский: Абетка, 2001, 2002, 2003. – 28 с.

38. Українізація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Українізація>

39. Хмелько В.С. Лінгво-етнічна структура України: регіональні особливості та тенденції змін за роки незалежності// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kiis.com.ua/index.php?id=4&sp=1&num=15>

40. Численность и состав населения Украины по итогам Всеукраинской переписи населения 2001 года [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/results/general/nationality/>

ГЛАВА 3. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИРГИЗИИ

Супатаева Эльвира Акиновна

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
и.о. заведующая лабораторией теории и практики образования и воспитания
Кыргызской академии образования, Бишкек, Кыргызская Республика
E-mail: Elvira-kg@yandex.ru*

Русский язык в современной Киргизии имеет глубокие корни. Более ста лет назад народы Средней Азии завязали торговые и культурные отношения с Россией.

В 50-70-х гг. XIX века с приходом русского населения, появились светские школы и другие учебные учреждения: русская начальная школа (1874 г.), русско-туземная школа (1884 г.) и др.

В 1918 году было принято Постановление правительства Туркестанской республики «О добровольном изучении русского языка в национальных школах Средней Азии», затем были приняты Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» от 13 марта 1938 года и Постановление СНК СССР и ЦК КП(б) Киргизии «Об обязательном изучении русского языка в киргизских и других нерусских школах Киргизской ССР» от 12 апреля 1938 года.

В период 1918-1938 гг. накапливается и предварительно обогащается опыт обучения учащихся-киргизов русской речи.

В 1925 году был разработан *первый учебник русского языка для тюркоязычных национальностей* букварь «Мак» под руководством Е.Д. Поливанова.

В 1928 году использовавшийся до этого времени киргизским населением арабский алфавит был заменен новым алфавитом, основанным на латинской графике. 23 февраля 1940 года была проведена реформа - Совнарком Киргизской ССР принял Постановление «О мероприятиях по переводу киргизской письменности с латинского алфавита на русский». Переход к алфавиту *на основе русской графики* способствовал к созданию учебных книг русскому языку для киргизской аудитории.

Значительный вклад *в развитие русского языка в киргизской школе* внесли работы С.И. Гершуна, Г.И. Хорольца, В.М. Чистякова, а также выдающихся ученых, методистов, учителей-практиков: И.А. Батманов, А.И. Васильев, В.Г. и Н.Г. Каменецкие, В.П. Петров, А.Е. Супрун, П.И. Харакоз, Л.А. Шейман и др. [1].

Исследователи (К.Д. Добаев, Р.Б. Сабаткоев, А.В. Текучев, В.М. Шаклеин и др.) отмечают, что значительную роль в пропаганде и распространении русского языка сыграл **Научно-исследовательский институт национальных школ Академии педагогических наук СССР**,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму который был открыт в 1940-х гг. и занимался составлением программ, учебников и учебно-методических пособий по русскому языку и литературе для национальных школ. Серьезным успехом в работе института явилась подготовка обобщающих методик для школ народов *трех языковых групп* (абхазо-адыгской, тюркской и финно-угорской) с учетом последних достижений методики и смежных с ней наук [2, с. 74].

Например,

С.И. Гершун «Психологические основы обучения устной речи на уроках русского языка в киргизской школе (На материале наблюдений и экспериментов в 5 классах кирг. школы)» (М., 1961),

Петров В.П. «Система первоначального обучения русскому произношению и правописанию в киргизской школе» (М., 1964),

Лебедева С.Г. «Изучение прилагательных на уроках русского языка в киргизской школе (VI классах)» (М., 1966);

Харакоз П.И. «Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе» (М., 1966).

В начале 1950-х годов в **Киргизском научно-исследовательском институте педагогики** появился **сектор русского языка под руководством А.А. Шеймана**, который планомерно и целенаправленно стал разрабатывать проблемы методики преподавания русского языка и литературы в школах Киргизии.

Исследования:

Анисимов В.М. «Некоторые вопросы словарной работы и отбора словарного минимума по русскому языку (на материалах киргизской и узбекской начальной школы)» (Фрунзе, 1966),

Симонова О.Г. «Система словарно-фразеологической работы по чтению на русском языке в киргизской школе» (Фрунзе, 1967),

Каменецкая В.Г. «Пути отбора и практического освоения учебного материала для чтения на русском языке в киргизской школе» (Фрунзе, 1969) и др.

Как отмечает Л.А. Шейман «в диалоге и в самом тесном рабочем взаимодействии с коллективом сектора развивалось одно из направлений методики преподавания русского языка в киргизской школе, начало которому было положено ещё до образования Института педагогики. Это – методика первоначального обучения школьников-киргизов русской речи. Направление это связано с именем видного ученого, методиста-словесника, основоположника этой методики **Петра Ивановича Харакоза**. С журнальных публикаций П.И. Харакоза, появившихся еще в 1940 г., и с его учебников для педагогических училищ, первый из которых вышел из печати в 1950 г. (последующие издания – 1953, 1962), собственно, и начинается систематическая разработка основ методики преподавания русского языка в киргизской школе. Общие курсы данной дисциплины реализовались его практическими пособиями для школ – таблицами, которые автор называл

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму «фразеологическими», но которые точнее было бы назвать речеразвивающими (1949, 1952, 1962, 1972). Подкреплялись они учебным курсом методики и программами, составленными Петром Ивановичем: для киргизской начальной школы (с 1948 г.), по методике преподавания русского языка в киргизской школе для педагогических институтов (1955), по русскому языку для киргизских групп вузов (1956 г.). Работы эти выполнялись для Киргизии, но назначение выходило за рамки научно-педагогических исследований одной республики. Продолжая дело своих предшественников, прежде всего В.М. Чистякова (Москва) и А.В. Миртова (Ташкент), а также учитывая труды акад. Л.В. Щербы по вопросам обучения иностранным языкам, он внес значительный вклад в разработку общей методики обучения русскому языку нерусских» [3, с. 74].

П.И. Харакоз опубликовал более 70 научных работ среди них «Частотный словарь современного русского языка», 200 настенных таблиц по грамматике русского языка и др.

В этот период активно ведутся сопоставительные исследования киргизского и русского языков. Например,

Н.А. Альпиев «К вопросу о сопоставительной характеристике некоторых особенностей грамматического строя русского и киргизского языков» (1953),

К.К. Юдахин «Русско-киргизский словарь» (1957),

Ш. Мусин Ш. «Русско-киргизские сопоставления на уроках русского языка в VIII классе киргизской школы» (1959).

О.В. Захарова «Сопоставительная грамматика русского и киргизского языков. Морфология» (1965).

К.С. Чонбашев «Сложные предложения с придаточными дополнительными, времени и причины в русском и киргизском языках» (1964) и т.д.

Важное значение для развития русистики имела подготовка педагогических кадров: 13 января 1932 года было организовано первое высшее учебное заведение – Киргизский государственный педагогический институт. В начале 80-х годов в Киргизской ССР было 10 (десять) высших учебных заведений и в 5 (пяти) заведениях велась подготовка *исключительно учительских кадров*: Киргизский государственный педагогический институт (1932), Ошский педагогический институт (1951), Киргизский женский педагогический институт (1952), Каракольский педагогический институт (1953), Фрунзенский педагогический институт русского языка и литературы (1979). Подготовка учителей начальных классов и воспитателей детских садов велась в основном в педагогических училищах, которые функционировали во всех регионах Киргизии.

Немалый вклад в подготовку учителей русского языка и литературы был сделан высшими учебными заведениями. Во многих педагогических вузах России (Воронежском, Оренбургском, Мичуринском и др.) существовали специальные учебные группы, полностью укомплектованные

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму студентами из Киргизии. Весь этот многочисленный корпус обученных специалистов полностью покрывал потребность школ республики в учительских кадрах. Именно выпускники педагогических вузов тех лет составляют основной костяк русистов Киргизии: А. Орусбаев, К.Д. Добаев, З.К. Дербишева, М.Дж. Тагаев, С.А. Елебесова, Г.А. Куттубаева и др. [4, с. 55].

В 1970-х гг. при Академии педагогических наук СССР был открыт **Институт преподавания русского языка в школах национальных республик**, где особое внимание уделялось экспериментальной проверке программ и учебников в школах всех национальных регионов. Были достигнуты заметные успехи в научно-исследовательской деятельности по подготовке учебно-методической литературы для школ национальных регионов страны; созданы аспектные словари-минимумы по лексике, фразеологии, словообразованию и т.д.; подготовлен ряд монографических работ по методике преподавания русского языка; составлено несколько десятков школьных учебников. По мнению исследователей 70-80-е годы XX-го столетия является временем наиболее бурного развития методической мысли в Киргизии, именно в это время разрабатываются новые программы, учебники, увеличивается до максимального уровня количество часов, отводимых на изучение русского языка, принимается ряд важных постановлений на партийном и правительственном уровне, развиваются русско-киргизские языковые сопоставления, совершенствуется методика обучения [2, с. 76]

Это диссертационные исследования по методике преподавания русского языка в киргизской школе:

Синицына А.И. «Формирование навыков русской интонации в процессе изучения синтаксиса в киргизской школе (VII-VIII классы.)» (М., 1972),

Трусковец А.А. «Дидактические игры как средство развития русской речи учащихся многонациональных подготовительных классов» (М., 1974),

Попова Л.М. «Изучение имени существительного в киргизской вечерней (сменной) школе на продвинутом этапе» (Л., 1974),

Хмельницкая Н.Л. «Методика преподавания русской фразеологии в V-VI классах киргизской школы» (Ташкент, 1975),

Аристова С.И. «Обучение чтению на русском языке в национальной школе на основе слухового восприятия речи» (М., 1976),

Варич Н.М. «Изучение русских художественных текстов в восьмилетней киргизской школе» (М., 1976),

Селиверстова А.П. «Нравственно-эстетическое и речевое развитие учащихся-киргизов в процессе изучения художественных текстов на русском языке» (М., 1977),

Тагаев М.Дж. «Лингвометодические основы словарной работы по русскому языку на базе словообразования в V-VI классах киргизской школы» (М., 1977),

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Ташматова К.А. «Формирование у учащихся-киргизов навыков русской речи в период предварительного устного курса» (М., 1978),

Каипова В.П. «Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка в киргизской школе» (М., 1980),

Мансуза А.Д. «Лингвистические основы обучения русскому произношению в национальной школе» (М., 1980),

Дарбанов М.Е. «Обучение учащихся-киргизов русским глагольным словосочетаниям, выражающим временные отношения» (М., 1982),

Эргешов С.Э. «Обучение русской диалогической речи учащихся киргизской школы» (Ташкент, 1983),

Абдулина Э.Ш. «Пути развития методики обучения русскому языку в киргизской начальной школе (1918-1980 гг.)» (Ташкент, 1984),

Добаев К.Д. «Углубленное изучение лексико-семантических категорий русского языка в старших классах киргизской школы» (М., 1986),

Задорожная Н.П. «Совершенствование устной монологической речи учащихся старших классов киргизской школы» (М., 1986)

Манликова М.Х. «Пути учебного освоения без эквивалентной и фоновой лексики в русскоязычном курсе киргизской школы» (М., 1986),

С.А. Елебесова «Профессиональная направленность практического курса русского языка в национальных педвузах» (М., 1987).

Омурбаева Д.К. «Отбор и использование дидактического материала в букварный период обучения русскому языку : на материале Киргизской школы» (М., 1990) и др.

Разработка предварительного курса и учебников для киргизской школы.

Предварительный устный курс – важнейший этап обучения русскому языку в начальной школе. Методика преподавания на первоначальном этапе обучения русскому языку всегда были в центре внимания киргизских методистов. Отношение к предварительному устному курсу как необходимой ступени обучения русскому языку в начальной киргизской школе не было однозначным. При решении этого вопроса киргизская методика опиралась как на собственный опыт, так и опыт преподавания в других союзных республиках.

Авторами первой русской учебной книги для **собственно киргизской начальной школы – букваря** был киргизстанский методист, учитель-практик **Н.М. Абрамов** и **московские методисты М.Л. Закожурникова и Е.П. Литвиненко**, который вышел в свет в 1938 году и был создан на основе типовых, нормативных учебных книг для национальных школ РСФСР. Букварь содержал материал для предварительного устного курса обучения, рассчитанный на 16 часов, и для букварного периода, рассчитанный на 64 часа. Учебный материал для разговорных уроков подается в соответствии с ситуативно-тематическим принципом обучения. Всего авторами было предложено 11 тем: «Класс», « В доме», «Семья», «Части тела человека»,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму «Одежда», «Посуда», «Овощи», «Домашние животные», «Сельскохозяйственные инструменты», «Инструменты», «Транспорт». Для изучения этих тем на каждой странице учебника были помещены предметные рисунки в черно-белом формате. Внизу страницы в рубрике «Для учителя» предлагалась лексика, необходимая для организации беседы с учащимися об этих предметах. Для усвоения грамматики русского языка предлагались типовые фразы, стихи для заучивания с голоса учителя, позволяющие запоминать отдельные конструкции.

В дополнение к учебнику авторами предлагался наглядный материал «Серии картин по развитию речи», содержащий предметные и сюжетные рисунки, позволяющие формировать монологическую и диалогическую речь учащихся. В помощь учителю предлагались, разработанные Н.М. Абрамовым поурочные разработки *по предварительному устному курсу*.

В 50-60-х годах в начальной киргизской школе действовали учебники комплексного типа, отдельные и состоящие из двух разделов: по чтению и языку.

Изданный в 1955 году «Букварь. Учебник русского языка для I класса киргизской школы» Ш.Ю. Мусина был востребован в школах Киргизстана почти тридцать лет. Учебник был разработан на основе «Программы по русскому языку для начальной киргизской школы», главным составителем которой явился П.И. Харакоз (Фрунзе, 1952). Это пособие стало своеобразным учебником практической фонетики. В добукварной части книги предусматривается систематическая работа по практическому овладению строем русского языка. Букварь был составлен на основе аналитико-синтетического звукового метода, т.е. учитывается усвоение звуковой и слоговой структуры русского языка в сравнении с родным языком, дается материал для развития начальных навыков правильного произношения русских фонем и их наиболее распространенных сочетаний.

Основным достоинством программы является опора на данные сопоставительного языкознания киргизского и русского языков. Создатели программы акцентируют внимание учителей и авторов учебников на трудных для учащихся фонемах и сочетаниях фонем. В программе была сформулирована основная задача предварительного устного курса – создание у школьников-киргизов артикуляционно-слуховой базы русского языка. *На предварительный устный курс* в программе и учебнике отводилось 20 часов, в течение которых учащиеся должны были усвоить 100-150 слов.

Важнейшим условием усвоения словаря, вслед за программой, автор признает ее повторяемость и пытается воплотить этот принцип в учебнике.

Большое внимание уделяется работе по аудированию и говорению русских слов, содержащих звуки и звукосочетания не типичные для киргизского языка. Ш.Ю. Мусин попытался учесть сходство и различие звуков киргизского и русского языков.

В 50-х годах по русскому языку для учащихся-киргизов 2-го класса

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму действовал учебник А.Т. Донецкой, который содержал разнообразный материал для работы по формированию грамматических навыков учащихся.

В этот же период А.С. Белова, А.Т. Донецкая составили «Русский язык для 3-го класса» киргизской школы состоящий из разделов по языку и чтению.

А.С. Белова, О. Я. Спасская издали «Русский язык для 4-го класса» киргизской школы, который выдержал несколько изданий. В пятом, исправленном издании данного учебника содержание начинается с русского алфавита. Дается написание прописных и строчных букв алфавита, грамматический материал по фонетике и морфологии, идет знакомство с видами предложений по цели высказывания, главными, второстепенными и однородными членами предложения. Второй раздел – материал по классному и внеклассному чтению. Подача грамматического материала была близка к подаче языкового материала русского языка как родного.

А.С. Белова, К.Д. Шамгунова составили учебник «Русский язык для 3-го класса» киргизской школы, (издание четвертое в 1965 году, пятое – в 1966г.). В книгу были включены диалоги, развивающие речь учащихся; некоторый грамматический материал, типовые фразы по изучаемому материалу были помещены в таблицы, материалы для классного и внеклассного чтения.

В 60-х годах известный методист киргизской школы В.П. Петров отрицал необходимость *предварительного устного курса*. Одним из недостатков концепции В.П. Петрова было утверждение, что для освоения новых звуков достаточно тренировки в правильном и отчетливом произношении отдельных звуков, слогов и слов. Исходя из знания учащимися родной (киргизской) грамоты, В.П. Петров предлагал начинать обучение чтению и письму на русском языке слов с первых уроков. В программе по русскому языку В.П. Петрова, составленной в 1969 году, *предварительного устного курса* как этапа обучения не существовало.

Однако эта идея в том виде, в каком она тогда была развернута не нашла поддержки большинства учителей и методистов и не закрепились в школьной практике. Ибо специфика обучения русскому языку, как второму, согласно общепризнанным установкам лингводидактики, основанным на данных психологии и психолингвистики заключается в том, что овладение навыками аудирования и говорения происходит с опережением чтения и письма. Прежде чем учащиеся увидят графический образ слова, они должны научиться правильно слышать и произносить звуки в словах русского языка.

В противовес концепции В.П. Петрова в эти годы была предложена другая концепция обучения русскому языку в начальной киргизской школе, обоснованная профессором **П.И. Харакозом** и прочно закрепившаяся в методике. В соответствии с этой концепцией первый год обучения русскому языку состоял из трех этапов: *предварительный устный курс, букварный и послебукварный период*.

Известный методист П.И. Харакоз, обосновывая необходимость

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму *предварительного устного курса*, писал: «Русской грамоте в киргизской школе... обучают аналитико-синтетическим методом. По этому методу исходное слово анализируют по звукам, выделяют нужный звук, упражняют учащихся в подборе других слов с этим звуком и т.д. Но для этого, следовательно, необходимо, чтобы у учащихся был какой-то запас русских слов, из которого можно было бы подбирать слова с нужным звуком» [5, с. 5].

Отрицая, обучение, основанное В.П. Петровым на «теории трех степеней фонетической трудности», П.И. Харакоз рекомендует слова с новыми для киргизского ученика звуками и потому трудными нужно вводить с первых же уроков: «В период предварительного устного курса дети, как показывает опыт и поставленные эксперименты, буквально шутя и играя, без всяких методических ухищрений преподавателя, сразу схватывают произношение так называемых трудных звуков и звукосочетаний» [5, с. 7].

На основании методики П.И. Харакоза автором В.В. Красиковой был написан учебник «Русский язык» для 2-го класса ученики-киргизы занимались с 1962 по 1968 годы (издавался 8 раз). Учебник включал 1-10 параграфы – повторение за первый класс, 11-115 параграфы - новый грамматический и лексический материал с учётом словарного минимума, 115-146 параграфы - закрепление введенного материала и новая лексика. На каждом уроке предлагалась семантизация 3-4-х слов активной лексики. Русско-киргизский алфавитный словарь был включен в конце учебника.

В 70-х годах В.В. Красикова и П.И. Харакоз издали учебник комплексного типа для 2 класса под названием «Русская речь». Данный учебник включал в себя материалы для развития речи: скороговорки, считалочки, стихи, рассказы, беседы по картинкам, диалоги.

В этот период Т.С. Букалова и К.Д. Илеева выпускают учебник «Русская речь» для 3-го класса киргизской школы, который выдержал шесть изданий. Характерная особенность данного учебника – попытка разнообразия упражнений, позволяющих выработать у учащихся навыки практического применения грамматических форм русского языка.

Лингводидактические принципы обучения русскому языку в начальной киргизской школе, разработанные П.И. Харакозом также нашли воплощение в учебнике для первых классов киргизских школ «Букварь», написанный в соавторстве с учениками Х.Б. Бугазовым и М.С. Абайдуловой (1979). Букварь содержал материал для трех этапов обучения: добукварный, букварный и послебукварный. *Добукварный период (предварительный устный курс)* был рассчитан на 45 часов. На страницах 4-40 букваря представлен «Картинный словарь к предварительному устному курсу». Формирование произносительно-слуховой, словарной, конструктивно-грамматической базы первоклассников в этот период осуществляется при изучении тем: «Школа. Класс», « Учебные принадлежности», « В школе», « В доме», «Семья», «Счет до 5», «Игры детей», «Части тела и личная

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму гигиена», «Одежда и обувь», «Животные и птицы», «Овощи и фрукты», «День школьника», «Магазин», «Явления природы», «Мамин праздник», «Наше село».

На изучение каждой темы в зависимости от объема изучаемого материала отводилось от 2 до 6 часов. В картинном словаре были представлены предметные, сюжетные и ситуативные рисунки. Рисунки лаконичны, выразительны и красочны. Необходимо отметить, что это был первый учебник, выполненный в цвете. Главное назначение рисунков – служить стимулом к созданию речи, формировать интерес у детей к изучению русского языка. Продуманные красочные рисунки учебника стимулируют детей к порождению высказывания. Особенно удачными являются ситуативные рисунки к сказке «Колобок», по темам «Семья обедает», «Игры детей» и др.

Успешность обучения в этот период зависит от степени развитости у детей фонематического слуха, позволяющего им различать звуки в речевом потоке, выделять звуки из слов и слогов, устанавливать их последовательность. Поэтому особое внимание уделяется звуковым упражнениям. В организации этой работы большую помощь учителю оказывают «Методические разработки уроков по предварительному устному курсу русского языка», изданные в 1978 году.

До начала 80-х годов прошлого века практически не предпринималось попыток что-либо изменить в содержании курса русского языка в начальной киргизской школе. Однако в начале 80-х годов группой методистов (Э.Ш. Абдулина, А.И. Васильев и др.) была выдвинута концепция, предполагающая новую ориентацию курса русского языка в начальной киргизской школе, основанную на обучении школьников фонетико-фонологическим особенностям русского звукового строя.

Данная концепция породила дискуссию по проблемам совершенствования курса русского языка в начальной киргизской школе и проводилась на страницах научно-методического журнала русистов республики «Русский язык и литература в киргизской школе» в течение 1982-1984 гг.

Положительное значение данной дискуссии состояло в поиске новых результативных путей обучения русскому языку в начальной киргизской школе, в обмене мнениями по актуальным проблемам первоначального обучения второму языку.

В 80-х ряд школ республики принял участие во всесоюзном эксперименте по обучению детей с шестилетнего возраста. Данную работу возглавили отдел начального образования русскому языку НИИ ПРЯНШ АПН СССР и сектор начального образования Кыргызского научно-исследовательского института педагогики. Положительный опыт обучения шестилетних детей в школе позволил осуществить переход к четырехлетней начальной школе. Издается ряд школьных учебников:

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

- «Теремок (букварь)» пробный учебник русского языка для 1-го класса киргизской школы (Абдулина Э.Ш., 1980),

- «Русское слово» для 4-5 класса (В.Г. и Н.Г. Каменецкие, 1985).

Появляются учебники для основной школы:

- «Русский язык» учебник для 5-6-7 класса (М.Дж. Тагаев и О.Г. Симонова, 1985),

- «Русский язык» учебник для 9 класса киргизской школы (А.И. Васильев, А.А. Гузик, С.А. Кундузакова, В.И. Олефиренко, В.К. Янцен, 1988),

- «Русский язык» учебник для 10-го класса киргизской средней школы (Ф.Г.Коровин, К.С.Чонбашев 1987), а также ряд других интересных по своей методической интерпретации и концепции учебники и учебно-методические пособия.

В 1990 году Э.Ш. Абдулина, В.Г. Каменецкая, Задорожный, Л.А. Шейман составили программу по русскому языку для I-III классов киргизской школы. Согласно программе первый год обучения русскому языку в начальной киргизской школе целиком являлся *предварительным устным курсом*.

С распадом СССР в начале 1990-х годов на постсоветском пространстве в системе образования Киргизии произошли существенные изменения. Было принято решение об отмене единой системы учебников, по каждому предмету для каждого уровня образования могло быть выпущено несколько версий. Наступил новый этап в развитии методики преподавания русского языка в киргизскоязычной аудитории напрямую связанный с коренной перестройкой в общественной жизни в целом, и в языковой политике в новых геополитических условиях.

В 1995 году на основе Концепции обновления содержания предметного образования в свете реализации «Закона об образовании в Кыргызской Республике» был разработан «**Временный государственный стандарт общего образования КР**», который впервые как нормативно-правовой документ системы образования определил: концепцию стандарта; базисный учебный план; стандарты по учебным предметам; систему измерения; идею о нормировании учебного процесса посредством стандарта; обязательный минимум усвоения содержания образования; требования к уровню подготовленности выпускников; учебную нагрузку учащихся и т.д.

В мае 2000 г. был принят закон «**Об официальном языке Кыргызской Республики**», установивший, что **русский язык** наравне с киргизским может использоваться в работе органов власти, законодательстве, ведении учетно-статистической, финансовой и технической документации, а также является обязательным предметом во всех типах учебных заведений и включается в документ об их окончании. В феврале 2003г. **официальный статус русского языка** был закреплен в новой редакции Конституции Кыргызской Республики. Положение об официальном статусе русского

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму языку вошло и в новый Закон «**О государственном языке Кыргызской Республики**», принятый в феврале 2004 г. [6].

Новые реформы в образовании Кыргызстана потребовали разработки новых стандартов. В 2004 году по 25 учебным предметам школьного образования был утвержден «**Государственный образовательный стандарт школьного образования КР**»

В 2006 году Каменецкая В.Г., Хмельницкая Н.Л., Абдулина Э.Ш. составили программы по русскому языку для I-IV классов одиннадцатилетней кыргызской школы.

В 2008 г. был принят Рамочный Национальный куррикулум среднего общего образования Кыргызской Республики, как концептуальная рамка для предметных куррикулумов. Целью изменения содержания образования посредством национального Куррикулума является обретение учащимися ряда компетенций (когнитивных, эмоционально-ценностных, поведенческих), которые обеспечили бы формирование таких качеств, как: проактивность (качество, обладая которым человек ищет выход из любой сложной ситуации с помощью творческого подхода, изменяя себя и окружающий мир), поликультурность, толерантность, гражданственность, высокий этический уровень, трудолюбие, способность к принятию самостоятельных решений, умение применять полученные знания на практике, коммуникативность, инициативность, желание и умение учиться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни.

В 2009 году решением коллегии Министерства образования и науки КР были утверждены типовые предметные куррикулумы для начального общего школьного образования.

В куррикулуме по предмету «Второй язык» для I-IV классов определены коммуникативные (речевые), языковые и социокультурные компетентности для каждого класса.

С учетом куррикулума в 2010 году были переработаны программы по русскому языку и чтению для I-IV классов одиннадцатилетней кыргызской школы, содержание которых, отражает социальный заказ общества (авторы К.Д. Добаев, Г.С. Тагаева). В данной программе определены основные компетенции, формирующиеся к окончанию I класса

Учебники по русскому языку для кыргызской школы:

- М.С. Абайдулова, Х.Б. Бугазов «Первый шаг» учебник русского языка для 1 класса, «Русский язык» для 2 класса;
- Омурбаева Д.К. «Русский язык» для 2 класса.
- В.В. Красикова, Н.Л. Хмельницкая «Русская речь» для 3 класса.
- К.Д. Илеева, А.А.Гузик «Русская речь» для 4 класса.
- В.Г. Каменецкая, Н.Г. Каменецкая «Русское слово» для 5 класса.
- М.Дж. Тагаев, О.Г. Симонова «Русский язык» для 6 класса.
- М.Дж. Тагаев, О.Г. Симонова «Русский язык» для 7 класса.
- А.Е. Супрун, В.Д. Скирдов, Т.К. Акматов «Русский язык» для 8–9

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму классам.

- С.А. Кундузакова «Русский язык для 10 класса».

- Н.П. Задорожная, Дж. Н. Идрисова «Русский язык. Синтаксис» для 11 класса.

В 2012 году прошли апробацию учебники «Русский язык» 3 класс для школ с кыргызским и узбекским языками обучения составители – В.А. Булатова, Ч. Мусаева, А.Ш. Шеримбекова.

Смена образовательных парадигм в Кыргызской Республике на правовой основе утвердилась с принятием **Государственного образовательного стандарта среднего общего образования Кыргызской Республики нового поколения** (постановление Правительства КР № 403 от 21.07.2014 г.).

В Государственном образовательном стандарте среднего общего образования Кыргызской Республики выделено **семь образовательных областей** на основе которых разработаны **предметные стандарты (2016 г.)**, где *методологической основой* предмета является *системно-деятельностный подход*, в рамках которого реализуются современные стратегии обучения.

Языковая образовательная область госстандарта (*родной, кыргызский, русский и иностранные языки*) - направлена на развитие речевой, языковой и социокультурной компетентности учащихся на основе овладения всеми видами речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Разработка стандартов нового поколения требует своевременно учитывать детальные противоречия между учебным процессом и новым учебным планом, апробировать предметные стандарты на основе новых учебников и т.д. [7, с. 358].

Подготовка учителей русского языка и литературы. В период суверенного становления система высшего образования получила динамичное развитие: *в четыре раза* выросла сеть высших учебных заведений (на 2015 год – 54 вуза). Во всех крупных регионах институты были реорганизованы в университеты. В настоящее время кадры по педагогической специальности «Русский язык и литература» готовят около 15 высших учебных заведений Киргизии. Это все региональные вузы страны (Баткен, Ош, Нарын, Талас, Каракол, Джалал-Абад), столичные государственные вузы (Кыргызская академия образования, Бишкекский гуманитарный университет имени К. Карасаева, Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына, Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева, Кыргызско-Российский славянский университет имени Б. Ельцина) и частные вузы (Чуйский университет и др.). Программа подготовки педагогических кадров разрабатывается на основании Государственного образовательного стандарта Кыргызской Республики и включает в себя рабочий учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик [4, с. 56].

Практический курс русского языка

В современном вузовском образовании трудности обучения языковым дисциплинам возрастают в связи с кардинальными изменениями в социально-экономической и политической сферах жизнедеятельности нашего суверенного государства. Особое место среди языковых дисциплин, являющихся обязательным образовательным компонентом, занимает практический русский язык.

Нормативными документами обучения русскому языку студентов неязыковых специальностей является Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Кыргызской Республики (ГОС ВПО КР) и рабочие программы (силлабусы), разрабатываемые на кафедре вузов.

В советское время была разработана специальная учебная литература по русскому языку:

- для студентов нерусских групп высших учебных заведений Киргизской ССР (Х.Б. Бугазов, А.М. Замятина, Г.Ф. Зенкова, Ф.П. Ли Ен Шин, Н.Н. Попова. – Фрунзе: Мектеп, 1978);

- по синтаксису русского литературного языка для студентов, окончивших национальную школу (В.Д. Скирдов – Фрунзе: Мектеп, 1982);

- для национальных групп средних специальных учебных заведений (М.М. Абайдулова, Х.Б. Бугазов, А.М. Замятина, Т.В. Тимирбаева – Фрунзе: Мектеп, 1990) и др.

Преподаватели ряда вузов Киргизии за последнее десятилетие разработали учебно-методический материал (учебные пособия, сборники упражнений, методические указания и т.д.), который является существенным вкладом в лингводидактику, хотя до сих пор в некоторых вузах пользуются учебным пособием «Практический курс русского языка» под редакцией Е.Н. Ершовой для студентов национальных групп неязыковых специальностей высших учебных заведений, вышедший в издательстве «Высшая школа» (М., 1988). Этот учебник отражает многолетний опыт работы большого авторского коллектива (19 человек), в состав которого вошли представители высших учебных заведений 10 республик Советского Союза. Кроме данного учебника пользуются учебником В.Д. Скирдова «Современный русский язык. Синтаксис» (Ф.: Мектеп, 1982).

Учебно-методический материал, разработанный и изданный в ряде вузов Кыргызстана за 2000-2014гг. представлен в таблице 1. [8, с. 140].

Вуз	Наименование
Джалал-Абадский гос. университет	Практический курс русского языка для национальных групп неязыковых вузов в 2-х томах : учебник (проект) / М.Е. Дарбанов, Б.Е. Дарбанов (2000)
КНУ имени	Русский язык: учебное пособие для студентов национальных групп высших учебных заведений /

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Ж.Баласагына	Н.А. Ахметова, А.Н. Есенкулова, Т.А. Желоховцева (2001)
	И дым Отечества нам сладок и приятен: учебное пособие для занятий по практическому курсу русского языка / Н.А. Ахметова, Т.И. Буряченко., Е.С. Буряченко (2004)
	Прогресс. Образование. Молодежь: учебное пособие / под редакцией Н.А. Ахметовой (2005)
	Практический синтаксис русского языка: учебник для студентов, изучающих русский язык как неродной / под редакцией Н.А. Ахметовой (2008)
	Мир русского языка: учебное пособие по практическому курсу русского языка / А.Т. Исакова, Т.И. Буряченко, А.К. Матикеева, С.К. Ашрахманова, Г.С. Калькова, Е.С. Буряченко (2014)
	Практический курс русского языка: Учебное пособие. / Н.М. Койчуманова, А.Т.Исакова, Г.Д.Оторбаева (2013)
КГУ имени И.Арабаева	Русский язык (практический курс) в двух частях: учебник, 4-е изд., испр. и доп. / Р.Т. Сатылганова (2014)
	Занятия по практическому курсу русского языка : методическое пособие / Д.К. Омурбаева, А.О. Жумалиева, М.Р. Нуркулова (2008)
Кыргызская гос. академия физической культуры	Пособие для чтения по русскому языку / под редакцией Г.А. Куттубаевой / Ш.С. Джангазиева, Д.М.Белоусова, Д.М. Кандиева (2009)
КГУСТА имени Н. Исанова	Искусство в нашей жизни : методические разработки по русскому языку для студентов 1 курса всех специальностей / Н.Б. Хасанов (2003)
	Официально-деловой стиль : методические указания к составлению деловых бумаг для студентов 1 курса всех специальностей / К.К.Джумагулова и А.Ю. Тихонов (2007)
	Практический курс русского языка Учебно-методическое пособие для студ. высш. учеб. завед. / К.К. Джумагулова, Р.Р. Сыдыкова (2009)
	Русский язык: учебное пособие / Ж.А. Арстанбекова, Ч.А. Джолбулакова (2012)

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

БГУ имени К.Карасаева	Русский язык: экспериментальное пособие для нефилологических специальностей вузов государственных участников СНГ / Г.С. Доолоталиева и др. (2007)
	Где, когда, куда, откуда, почему, зачем и как? (выражение обстоятельственных отношений в простом и сложном предложении): учебное пособие для студентов неязыковых специальностей вузов по дисциплине практический курс русского языка / Г.С. Доолоталиева (2014)
Кыргызская аграрная академия	Методические указания. Упражнения и задания к программной теме «Портрет. Характер» для 1 курсов национальных групп неязыковых вузов / Г.К. Акматова (2002)
	Методические указания. Упражнения и тексты по русскому языку к программной теме «Биография нашей Родины» для 1 курсов неязыковых вузов / Г.К. Акматова (2002)
	Методические указания по русскому языку для самостоятельной работы студентов 1 курса / А.И. Исабекова (2007)
КГМА	Методические рекомендации для студентов 1 курса к речевой теме «По родному краю» / Н.А. Иманбердиева, Б.А. Кашенова, Л.Н. Дооронова (2010)
	Учебное пособие по русскому языку для студентов – медиков / Г.Б. Кульбаева (2013)
Таласский государственный университет	Практический курс русского языка : методическое пособие для национальных групп неязыковых вузов / А.Дж. Майчинова (2010)
	Практический курс русского языка: методическое пособие для национальных групп неязыковых вузов / Д.Д. Куттубаева, А.Дж. Майчинова (2013)
ИГУ имени К.Тыныстанова	Мы покоряем все высоты, владея русским языком : учебное пособие / Г.И. Абыласынова, У.К. Кадыркулова, А.Х. Юсупова (2008)
	Сборник текстов для внеаудиторного чтения / У.К. Кадыркулова, А.Х. Юсупова (2011)
Кыргызско-Российский Славянский университет	Культура речи: учебное пособие для студентов 1 курса / Г.П. Шепелева, Л.М. Бреусенко, А.Э. Гатина (2004)
	Стилистика русского языка и культура речи : учебное

	пособие для студентов медицинских специальностей / Г.П. Шепелева, Н.И. Дорцуева (2009)
	Этнокультуроведение: Педагогическое сопряжение языков и культур: учебно-метод. пособие в 2-х частях / М.Х. Манликова (2013)
	Культура речи: учебное пособие / Г.П. Шепелева, Л.М. Бреусенко, Н.И. Дорцуева. 3-е изд., перераб., испр. и доп. (2014)
	Национально-культурная семантика русского слова: учебное пособие для самостоятельной работы по дисциплинам лингвокультурологического цикла для бакалавров, аспирантов и магистрантов / М.Х. Манликова (2014)
	Этнокультуроведческий анализ художественного текста: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы по дисциплинам лингвокультурологического цикла для бакалавров, аспирантов и магистрантов в 2-х частях / М.Х. Манликова (2014)

Современные исследования. С 2011 года при Киргизской академии образования по инициативе доктора педагогических наук, профессора **Добаева Кыргызбай Душенбековича** стал вновь действовать совет по защите диссертаций на соискание ученой степени **кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)**.

Например, это кандидатские диссертации:

Сейткожоева З.А. «Педагогические условия софункционирования кыргызского и русского языков при обучении монологической речи (на примере 5-6 классов общеобразовательной школы)» (Бишкек, 2011),

Хасанов Н.Б. «Игровое начало в системе средств активизации речевой деятельности учащихся в среднем звене обучения (6 класс кыргызской школы)» (Бишкек, 2012),

Тагаева Г.С. «Личностно-деятельностный подход в модернизации содержания курса русского языка в начальной кыргызской школе» (Бишкек, 2012),

Нурматов А.М. «Лингвометодические основы обучения русской фразеологии в V-IX классах (школы с кыргызским языком обучения)» » (Бишкек, 2014),

Куттубаева Д.Д. «Обучение лексике студентов национальных групп неязыковых факультетов на занятиях по “Практическому курсу русского языка” (Бишкек, 2014),

Мурадылова Г.Ш. «Система работы по обучению лексико-семантическим категориям на занятиях по практическому курсу русского

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму языку” по специальности (Бишкек, 2014),

Супатаева Э.А. «Лингводидактические основы мониторинга учебных достижений по русскому языку студентов неязыковых специальностей» (Бишкек, 2015),

Арыпбекова Д.Д. «Методика обучения дискуссионному общению на русском языке студентов национальных групп» (Бишкек, 2015)

Доолоталиева Г.С. «Обучение студентов-кыргызов семантике пространственных отношений в практическом курсе русского языка» (Бишкек, 2015).

Торошов Т.Т. «Формирование ключевых компетенций на уроках русского языка в 5-6 классах школ с кыргызским языком обучения» (Бишкек, 2016).

Куканова М.М. «Формирование кыргызско-русского двуязычия в современной студенческой среде (на материале практического курса русского языка)» (Бишкек, 2016).

Аманова Г.М. «Формирование речевой компетенции учащихся 5-х классов кыргызской школы при обучении русскому языку» (Бишкек, 2016).

Калматова Г.М. «Компетентностный подход к воспитанию нравственных ценностей студентов в процессе изучения русского языка» (Бишкек, 2016).

Русский язык и сейчас остается в республике основным языком межнационального общения. Появившись на территориях кыргызских земель несколько веков назад, русский прочно и надолго занял нишу основного разговорного и делового языка, стал проводником в постижении мирового культурного богатства, художественных ценностей человечества. Согласно официальным данным функционирование русского языка в Кыргызской Республике в настоящее время преобладает в сфере среднего и высшего профессионального образования, науки, СМИ, Интернета, делового и международного общения, а также административного управления.

Список литературы

1. Супатаева Э.А. Из истории создания учебников по русскому языку для кыргызскоязычной аудитории. Материалы Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания учебных дисциплин в вузе» – М., Российский государственный университет правосудия. – 26 января 2016.

2. Добаев К.Д. О некоторых возможностях и перспективах развития методики русского языка в кыргызской школе // Русский язык и литература. – Бишкек, – № 4. – 2010. – С. 3-5.

3. Шейман Л.А. Из истории педагогической русистики в Кыргызстане // РЯЛКШ, 2002 – №1. – С. 74-85.

4. Супатаева Э.А. О проблеме подготовки учителя русского языка в Кыргызстане // Материалы международного семинара-практикума «Инновации в среднем, профессиональном и высшем образовании в РК: опыт зарубежных

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму государству». – Алматы, 2016. – Часть 2. – С. 55-59.

5. Харакоз П. И. Предварительный устный курс русского языка в киргизской школе: Его задачи, значение и методика проведения // Материалы Респ. научно-практ. конф. учителей-словесников Кирг. ССР. – Фрунзе, 1953. – С. 5 – 11.

6. Супатаева Э.А. Языковая ситуация в Кыргызстане // Материалы конференции «III. Uluslararası Geleneksel Türk Güreşleri Sempozyumu ve Oyunları 6- 8 Mayıs 2016». – Кахраманмарас, 2016. – С. 283-288.

7. Супатаева Э.А. О школьных госстандартах языковой образовательной области // Материалы конференции посвященной 60-летию юбилею профессора А.Ж. Муратова. – Бишкек, 2017. – С. 357-359.

8. Супатаева Э.А. Лингводидактические основы мониторинга учебных достижений по русскому языку студентов неязыковых специальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Бишкек, 2015. – 193 с.

ГЛАВА 4. КАЗАНСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

Юсупова Зульфия Фирдинатовна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики

Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия

E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

Проблемы преподавания русского языка как второго (неродного) продолжают привлекать внимание исследователей и в начале XXI века [3; 21; 22-27 и др.]. Вопросами разработки лингвометодических основ преподавания русского языка учащимся-билингвам казанские ученые-лингвометодисты занимаются давно, поскольку еще в XIX веке этот вопрос требовал своего решения. Многолетние изыскания казанских ученых позволяют говорить о становлении казанской лингвометодической школы, которая как научная школа сформировалась и развивалась в XX веке. На сегодняшний день казанская лингвометодическая школа (КЛМШ) признается одной из ведущих лингвометодических школ не только в Российской Федерации, но и странах СНГ. Она представляет собой содружество методистов и лингвистов, творческий коллектив единомышленников, осуществляющих в Республике Татарстан и за ее пределами научно-методическое обеспечение преподавания русского языка как второго (неродного). О казанской лингвометодической школе имеется немало публикаций, в которых дается оценка и характеристика лингвометодических идей казанских ученых (см.: например, [10-12; 22; 24]). Однако до сих пор не была предпринята попытка обобщения и систематизации такого богатого методического опыта. В нашем

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму исследованию впервые предпринята попытка периодизации и обобщения лингвометодического опыта ученых с конца XIX и по начало XXI века. Периодизация позволяет проследить преемственность и перспективность развития научно-методических взглядов казанских методистов, определить вклад выдающихся ученых, сыгравших особую роль в развитии становлении и лингвометодики.

Изучение обширной научно-методической, учебной литературы, архивных источников позволяет говорить о том, что становление и развитие казанской лингвометодической школы можно разделить на 4 периода. Кратко охарактеризуем эти периоды.

I период - с середины XIX по начало XX века. Методика преподавания русского языка в Республике Татарстан, как ни в одном другом регионе, изначально имела серьезную лингвистическую базу – опиралась на достижения и традиции всемирно известных Казанской лингвистической и тюркологической научных школ. Как отмечает Л.З. Шакирова, «в Татарстане, как ни в одной другой национальной республике, методика преподавания нерусским стала лингвистической с момента своего возникновения» [21, с. 54]

Развитие методики преподавания русского языка как второго связано с именами Каюма Насыри, В.В. Радлова, В.А. Богородицкого, М.Х. Курбангалиева, Р.С. Газизова и др.

Василий Васильевич Радлов – один из представителей Казанской лингвистической школы, академик, ученый-лингвист занимался разработкой методических проблем. В 1873 году выходит в свет его книга «Грамматика русского языка», которая стала первым учебником по русской грамматике для татар. В этой книге ученый ставил в качестве первоочередной задачи развития речи учащихся [14].

Развитие методики преподавания русского языка в татарской школе связано с именем выдающегося ученого, писателя и просветителя татарского народа Каюма Насыри. Он в течение 30 лет работал учителем русского языка и много сделал для разработки вопросов методики преподавания русского языка в татарской школе. При обучении татар русскому языку он широко использовал прием сопоставления особенностей русского и татарского языков, уделял особое внимание переводу, тем фактам русского языка, которые представляют значительную трудность для учащихся-татар [13].

Говоря о развитии методики преподавания русского языка нерусским, нельзя не назвать Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ – основателя Казанской лингвистической школы, профессора Казанского университета. Специально вопросами методики он не занимался, однако в его работах прослеживаются некоторые мысли относительно процессов обучения русскому языку. Об этом более подробно пишет Л.З. Шакирова в статье «Две рецензии Бодуэна де Куртенэ на школьные учебники» (опубликована впервые в журнале «Русский язык в национальной школе» 1973, № 2). И.А.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Бодуэн де Куртенэ боролся за внесение научности в преподавание русского языка, критиковал авторов учебников за догматизм в изложении теоретического материала [5].

Говоря о развитии методики преподавания русского языка в татарской школе, следует отметить наследие еще одного выдающегося представителя Казанской лингвистической школы – Василия Алексеевича Богородицкого. Его можно смело назвать основоположником научного обоснования методики преподавания русского языка в национальной (татарской) школе. Методические выводы Богородицкого сделаны на основе опыта работы в Казанской учительской татарской школе в 1881-1884 годах. Его очерк «О преподавании русской грамматики в татарской школе» является ценным вкладом в методику преподавания русского языка в национальной школе [4].

Становление принципа учета особенностей родного языка учащихся в обучении русскому языку в тюркоязычной аудитории (в частности, в татарской аудитории) относится к началу XIX века, когда делались первые попытки использования сопоставительного подхода к описанию русского и татарского языков. Составители первых грамматик татарского языка И. Гиганов, А. Троянский, М. Иванов и др. при сопоставлении татарского языка с русским преследовали практическую цель: путем установления сходств и различий с русским языком совершенствовать изучение татарского языка представителями другой национальности. О необходимости учета особенностей родного языка учащихся отмечал Каюм Насыри, который в своих грамматиках выделил наиболее сложные материалы русского языка для усвоения татарами. К ним он относил грамматические категории рода, одушевленности и неодушевленности в именах существительных, употребление в речи существительных, имеющих только форму множественного числа (часы, сани, дрова и др.), изменение окончания при склонении русских существительных, употребление родительного падежа при глаголах с отрицанием и при числительных, согласование прилагательных с существительными и ряд других вопросов [13].

Особую роль в научном обосновании принципа учета особенностей родного языка учащихся сыграла деятельность ученых Казанской лингвистической школы И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.А. Богородицкого, Н.В. Крушевского, В.В. Радлова, А.И. Анастасиева и др.

В.В. Радлов как автор «Грамматики русского языка...» (1873) хорошо понимал и знал, что грамматика чужого языка должна быть составлена иначе, чем грамматика языка родного. В предисловии к своей грамматике ученый писал: «Составленная мною Грамматика русского языка имеет целью быть учебником для татар восточной России вообще и в особенности для шакирдов мусульманских медресе....Так как эта грамматика составлена для учеников, для которых русский язык чужой, то во многих пунктах я должен был отступить от грамматики, изданной для русского юношества» [14, с. 3]. В «Грамматике...» раздел, посвященный глаголу, причастию и

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму деепричастию, был разработан ученым с особой тщательностью, с учетом трудностей при усвоении русского глагола учащимися-татарами. Почти все категории глагола изложены обстоятельно, проиллюстрированы множеством примеров. Особое внимание обращено на категорию вида. Сведения о видах В.В. Радлов дает в тесной взаимосвязи с категорией времени. Учение о видах ученый поместил после рассмотрения вопросов образования форм настоящего времени, так как, по мнению ученого, без объяснения совершенного и несовершенного видов невозможно образовать будущее время, что позволяет предупредить смешение форм будущего совершенного вида с формами настоящего несовершенного вида. Принципиально важным для каждого преподавателя-русиста ученый считал знание родного языка учащихся. Опору на родной язык учащихся ученый выдвигал в качестве одного из условий для достижения желаемых результатов при обучении русскому языку.

Особо следует выделить научно-педагогическую деятельность ученого - лингвиста Василия Алексеевича Богородицкого. В таких работах, как «О преподавании русского языка. Из наблюдений в Казанской татарской учительской школе», «О преподавании русской грамматики в татарской школе», «Этюды по татарскому и тюркскому языкознанию» и др., ученый широко использовал прием сопоставления. Именно В.А.Богородицкий впервые дал научное обоснование принципа учета особенностей грамматической системы родного языка учащихся при обучении русскому языку [4]. Образцом научного обоснования методики обучения русскому языку как неродному до сих пор является разработанная В.А. Богородицким система обучения русской фонетике в татарской школе, базирующаяся на данных сопоставительного анализа звуковой системы русского с татарским языком, полученным в результате экспериментальных исследований. Богородицким была разработана оригинальная система грамматических упражнений, направленных на предупреждение ошибок нерусских учащихся в ударении.

II период – начало XX и по 50-е годы XX века. Лингвистические основы методики преподавания русского языка, сформировавшиеся во второй половине XIX и первой половине XX веков, продолжали развиваться и обогащаться благодаря научной и научно-методической деятельности М.Х. Курбангалиева, Р.С. Газизова, Н.К. Дмитриева, В.М. Чистякова, Н.З. Бакеевой, Л.З. Шакировой, Н.А. Андрамоновой, Э.М. Ахунзянова, Н.М. Хасанова, Р.Б. Гарифьяновой, Г.А. Ждановой, А.Ш. Асадуллина, В.Ф. Габдулхакова, М.Ш. Субаевой, З.М. Валиуллиной, Ф.Ю. Ахмадуллиной, Ф.С. Камаловой, А.А. Михеевой, М.К. Бакеевой, Т.О. Скиргайло, Г.Х. Ахбаров, Р.Ю. Закировой, З.Ф. Юсуповой, Г.М. Нуруллиной и др.

Ученые продолжают исследовать лингвистические, психологические основы учета особенностей родного языка учащихся, о значимости которого писали лингвисты, психолингвисты, лингвометодисты (И.А. Бодуэн де

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму Куртенэ, В.В. Радлов, К. Насыри, Н.А. Бобровников, И.С. Михеев, В.А. Богородицкий, Л.В. Щерба, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко, Л.З. Шакирова, Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов, Г.А. Анисимов, К.Ф. Федоров и др.) При этом следует отметить, что форма учета особенностей родного языка учеными предлагалась разная. Одни говорили о необходимости сопоставления явлений русского языка с фактами родного языка учащихся непосредственно на уроках, другие учет особенностей родного языка определяли на основе данных сопоставительно-типологических исследований. Во втором случае учет особенностей родного языка становится эффективным средством обучения русскому языку. Он опирается на результаты сопоставительно-типологического анализа, что позволяет предупредить интерферирующее воздействие родного языка и использовать его положительное влияние, то есть транспозицию.

Знание особенностей русского языка в сопоставлении с родным языком позволяет авторам учебников данного периода и учителям правильно определить, на какие факты следует обратить особое внимание, где можно опираться на аналогичные явления родного языка, в какой последовательности расположить материал для изучения, какую систему упражнений предусмотреть. В связи с этим особую значимость приобретают исследования в области сопоставительной типологии русского и родного языков учащихся, которые имеют огромную практическую значимость для совершенствования теории и практики обучения русскому языку как неродному.

Большой вклад в сопоставительно-типологическое исследование русского и тюркских языков внесли лингвисты Н.А. Баскаков, Б.А. Серебренников, А.И. Щербак, Э.В. Севортян и др. В области сопоставления русского и башкирского языков – Н.К. Дмитриев, К.З. Ахмеров, Р.Н. Терегулова, А.А. Юлдашев и др.; русского и узбекского языков – Е.Д. Поливанов, И.А. Киссен, А.И. Абражеев, П.А. Данилов, Р.И. Бигаев и др.; русского и казахского языков – В.А. Исенгалиева, Х.Б. Ажмухаметов, Н.Х. Демесинова и др.; русского и киргизского языков – К.С. Чонбашев, Н.А. Альпиев и др.; русского и азербайджанского языков – М.А. Ширалиева и др.; русского и татарского языков – В.В. Радлов, К. Насыри, В.А. Богородицкий, Н.К. Дмитриев, В.М. Чистяков, М.Х. Курбангалиев, Р.С. Газизов и др.

Овладение русским языком как неродным, по мнению ученых, должно идти по пути переноса (транспозиции), коррекции и преодоления интерференции и, наконец, формирования навыков, не свойственных родному языку.

III период – с середины XX по конец XX века. Современная казанская лингвометодическая школа (КЛМШ) исследует актуальные проблемы методики преподавания русского языка как неродного, взаимосвязанного обучения русскому и родному языкам, вопросы развития билингвизма. Руководителем научной школы, идейным вдохновителем является Шакирова

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Лия Закировна - доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Республики Татарстан, заслуженный деятель науки РТ и РФ, кавалер ордена Ленина, медали им. Н.К. Крупской, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, почетный член Петровской академии наук и искусств (СПб.). Как отмечает известный ученый-тюрколог М.З. Закиев, «в монографиях, многочисленных статьях, сборниках научных статей Л.З. Шакирова излагает лингвометодическую концепцию обучения русскому языку как неродному в Республике Татарстан, умело совмещая в лингвометодической теме достижений современной теоретической лингвистики и методики, а также дидактики и психологии» [10, с. 6].

Е.А. Быстрова пишет о Лии Закировне как о создателе современной казанской лингвометодической школы «доктор педагогических наук, профессор Лия Закировна Шакирова известна в нашей многонациональной России как ученый, автор фундаментальных монографий, многочисленных учебных комплексов по русскому языку для национальных школ. В современных условиях наиболее востребованными являются её идеи о нерасторжимости лингвистики и методики, отражающие концептуальное ядро лингвометодических исследований их автора» [21. с. 5].

Л.З. Шакирова с 50-х годов XX века активно занималась проблемами преподавания русского языка как неродного, исследовала лингвистические предпосылки учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку в тюркоязычной (татарской и башкирской) аудитории. С опорой на принцип учета особенностей родного языка учащихся Л.З. Шакировой разработан вузовский курс методики преподавания русского языка. Ее кандидатская и докторская диссертации, посвященные вопросам обучения русскому глаголу в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе, монографические исследования по методике преподавания русского языка свидетельствуют о высоком лингвистическом уровне, об умелом обращении к сопоставительному анализу русского и родного языков учащихся. Особую значимость приобрели ее монографии «Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной школе» [17], «Русский глагол: теория и практика» (перераб. и доп.) [20], обогатившие лингвометодику XX века. Фундаментальные труды Л.З. Шакировой «Основы методики преподавания русского языка в татарской школе» под редакцией Н.М. Шанского, переизданные трижды (1984; 1990; 1999) [18], «Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ)» (в соавторстве с Р.Б. Сабаткоевым) (2003) [19] отличаются реализацией тесной связи лингвистической науки с методикой обучения русскому языку. При разработке актуальных вопросов обучения фонетике, лексике или грамматике Лия Закировна в первую очередь опирается на достижения в области современной лингвистики, на данные сопоставительно-типологического изучения русского и татарского языков [21].

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

Лия Закировна подготовила целую плеяду методистов, которые активно развивают традиции КЛМШ не только в Республике Татарстан, но и в других регионах РФ и странах СНГ (Ф.Ю. Ахмадуллина, В.Ф. Габдулхаков, Ф.С. Камалова, Н.Ж. Сералиева, Ф. А. Гиляжиева, Г.М. Султанова, Т.А. Волкова, С.В. Ахмадуллина, Р.Ю. Закирова, З.Ф. Юсупова и др.). Благодаря стараниям Лии Закировны в разработке учебно-методических комплексов по русскому языку активное участие принимали и ученые-лингвисты Н.А. Андрамонова, Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова, Г.К. Хамзина, Г.А. Хайрутдинова, Л.Д. Умарова, Л.С. Андреева и др.

В дальнейшем учеными активно проводились сопоставительно-типологические исследования русского и татарского языков на уровне фонетики, лексикологии и фразеологии, морфемики, словообразования, грамматики (М.Х. Курбангалеев, Р.С. Газизов, Э.М. Ахунзянов, З.М. Валиуллина, М.З. Закиев, Л.К. Байрамова, А.А. Аминова, Р.А. Юсупов, Ф.С. Сафиуллина, Н.Н. Фаттахова, В.Г. Фатхутдинова, Д. А. Салимова, А. Ф. Гайнутдинова и др.)

Исследования ученого Казанского государственного университета Э.М. Ахунзянова явились практическим воплощением нового подхода к сопоставительному исследованию грамматического строя разносистемных языков - контрастивной лингвистики. В работе «Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков» (1987) при сопоставлении исследуемых языков ученый особое внимание обратил на их несходные, контрастные черты, которые являются одной из причин, затрудняющих изучение русского языка в нерусской аудитории. На богатом иллюстративном материале ученый показывает ярко выраженные различия в морфологической системе русского и татарского языков, а также других тюркских языков [1].

В 1983 году выходит в свет «Сопоставительная грамматика русского и татарского языков. Словообразование и морфология» З.М. Валиуллиной, в которой учтен положительный опыт предшествующих исследований по типологическому изучению разносистемных языков. В отличие от имеющихся сопоставительных грамматик, где то или иное грамматическое значение трактуется сначала в одном, а затем в другом языке, в данной работе морфологическая структура русского и татарского языков характеризуется лишь в сопоставительном аспекте. Это позволило автору полнее раскрыть те грамматические явления, которые в семантическом или функциональном отношении существенно различаются в этих языках и представляют наибольшую трудность для изучения в татарской школе [7].

По мнению Н.З. Бакеевой, сопоставительный анализ, осуществляемый в целях построения методики преподавания русского языка как неродного, должен 1) анализировать языковые явления в системе языка и с учетом их функциональной значимости; 2) подходить к изучению явлений сопоставляемых языков с точки зрения определенной (общепринятой)

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму грамматической схеме; 3) учитывать неполную идентичность в родном и русском языках некоторых грамматических явлений, обозначаемых одинаковыми терминами; 4) подходить к явлениям русского языка как к исходному началу при сопоставлении систем русского и родного языков; 5) учитывать, с одной стороны «идеоматичность языка» и, с другой стороны, психолого-педагогические особенности усвоения второго языка и в связи с этим рассматривать явления изучаемого языка с точки зрения обучающегося, который владеет языком другой системы [2, с. 22].

Результаты сопоставительно-типологического анализа русского и татарского языков имеют несомненное прикладное значение для методики преподавания русского языка как неродного. Об этом свидетельствуют работы Н.К. Дмитриева, В.М. Чистякова, Н.З. Бакеевой, Л.З. Шакировой, М.Ш. Субаевой, Р.Б. Гарифьяновой и др.).

Н.К. Дмитриев и В.М. Чистяков в «Очерках по методике преподавания русского языка в татарской школе» разработали методически оправданную систему усвоения наиболее трудных для татар категорий грамматического рода, предлогов и наречий русского языка. В своих методических выводах и рекомендациях авторы исходят из сопоставительного анализа грамматического строя двух языков и указывают конкретные приемы усвоения трудных для татар языковых фактов, основанных на осознании лексико-синтаксической стороны данных грамматических явлений в сопоставляемых языках. При этом авторы отмечают, что сначала необходимо дать «сравнительную характеристику родного и русского языков в чисто лингвистическом плане, а затем перейти к решению конкретных методических задач по каждому моменту структурного различия обоих языков» [9, с.14]. Это важно, поскольку при наличии грамматического сходства потребуется применение какой-то общей методики, а при грамматических различиях необходимо использовать дифференцированную методику, построенную на учете этих различий.

В данный период принцип учета особенностей родного языка учащихся получил научно-методическое обоснование в методиках преподавания русского языка как неродного (авторы Е.Д. Поливанов, В.М. Чистяков, Н.З. Бакеева, З.П. Даунене, Л.З. Шакирова, Н.М. Хасанов, Р.Б. Сабаткоев, Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов, Р.В. Альмухаметов, Г.А. Анисимов, К.Ф. Федорова и др.). В методику преподавания русского языка как неродного огромный вклад внесли такие известные лингвометодисты, как Л.З. Шакирова, Г.А. Жданова, Р.Б. Гарифьянова, Н.М. Хасанов, А.Ш. Асадуллин и др. (татарская школа), Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов, Р.В. Альмухаметов и др. (башкирская школа); Г.А. Анисимов (чувашская школа); В.В. Решетов и др. (узбекская школа); Н.Б. Экба (кабардинская школа); Р.А. Абузьяров (казахская школа); К.Ф. Федоров (якутская школа) и др. Учет особенностей родного языка учащихся предполагает подход к обучению русскому языку с учетом грамматических явлений, аналогичных и специфичных в обоих

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму языкам. В национальной школе два языка вступают в сложное взаимодействие, которое проявляется на всех уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом). Овладеть вторым языком для нерусского учащегося – это научиться оформлять свои мысли на другом языке с помощью иной языковой системы. Это сложный психологический процесс, требующий особого внимания. Взаимосвязь двух языков может вызвать интерференцию, то есть учащиеся начинают смешивать особенности русского и родного языков. Например: «упыт» вм. «опыт» и др.

Исходя из того что изучение родного языка предшествует усвоению русского, учителя вместе с терминологией русского языка называют аналогичный термин из родного языка: имя существительное – исем; местоимение – алмашлык и т.д. При объяснении некоторых тем учителя отталкиваются от фактов родного языка. Например, при объяснении семантики частей речи в русском и татарском языках. Это позволяет не дублировать аналогичные сведения, а больше внимания уделять развитию практических навыков (транспозиция).

Учеными ведется изучение транспозиции и интерференции в разных аспектах, как явлений, возникающих в процессе обучения языкам, взаимодействия контактирующих языков. Овладение вторым (неродным) языком означает научиться оформлять свои мысли с помощью иной языковой системы, отличной не только по звучанию, но и по семантике ее единиц. Контакт двух языковых систем, родной и, например, русской, вызывает отклонение от нормы – интерференцию, сущность которой состоит в том, что в сознании говорящего образуется некоторая третья система, в которой смешиваются дифференциальные признаки русского и родного языков, то есть учащиеся устанавливают ложные соответствия между единицами родного и изучаемого языков [15]. Интерференция – сложное явление, имеющее минимум два истолкования. Первое нашло свое наиболее полное воплощение в теории У. Вайнрайха, согласно которой «интерференция – это случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, то есть вследствие языкового контакта» [6, с. 22]. В соответствии с этой концепцией интерференция определяется как вторжение норм одной языковой системы в пределы другой. Вторая – психолингвистическая – концепция иноязычной интерференции, утвердившаяся в отечественной методике, восходит к работам И.А. Бодуэна де Куртенэ и его ученика Л.В. Щербы. Интерференция понимается ими как взаимодействие двух типов языковой деятельности билингва, приводящее к ошибкам, отклонениям в речи на изучаемом языке. Она возникает вследствие наложения (совмещения) речевых механизмов родного и изучаемого языков и оказывает влияние на усвоение последнего. Как отмечают лингвометодисты, психолингвистическое истолкование интерференции отличается от собственно лингвистического,

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму прогнозирующего отклонения двух языковых структур, языковых систем [8]. Ю.Д. Дешериев и И.Ф. Протченко определяют интерференцию как «явление взаимодействия структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения» [8, с. 28]. В научной литературе конца XX века интерференция рассматривается как «взаимодействие языковых систем в условиях дву- или многоязычия, обусловленное их структурными расхождениями и проявляющееся в отклонении от кодифицированных норм речи контактирующих языков» [16, с. 156]. Сопоставление обусловленных интерференцией отклонений от речевых норм русского языка позволило ученым выяснить причины их возникновения, что дало возможность глубже изучить процессы внутривидового взаимодействия и взаимовлияния языков, а также создать типологию интерферентных явлений. Нередко интерференцию неправомерно сводят к влиянию первого – родного языка на второй. Между тем возникает необходимость рассмотреть гораздо более широкий круг вопросов, касающихся интерференции. К их числу относятся: 1) воздействие родного языка на второй; 2) воздействие второго языка на первый; 3) разграничение интерференции на уровне языка, с одной стороны, и речи – с другой.

Таким образом, интерференция современными учеными рассматривается многоаспектно: активно изучается интерференция в лингвистическом, социолингвистическом, психолингвистическом, лингвометодическом и других аспектах. Для нас представляет интерес лингвометодический аспект изучения проблемы, поскольку знание причин транспозиции и межязыковой интерференции позволяет понять специфику преподавания русского языка как неродного. В связи с этим важное значение имеют проблемы учета соотношения систем русского и родного языка учащихся, учета переноса знаний, умений и навыков, приобретенных в родном языке, на процесс овладения ими русским языком. В одном случае перенос помогает процессу овладения русским языком и имеет положительное значение, в другом, напротив, затрудняет его и, следовательно, имеет отрицательное значение. Для дифференциации этих двух противоположных явлений в лингвометодике получили распространение термины «транспозиция» (для обозначения положительного влияния) и «интерференция» (для обозначения отрицательного влияния). Возникновение транспозиции в процессе обучения русскому языку находится в прямой зависимости от знаний учащихся в родном языке. Слабое знание или незнание грамматики родного языка является существенным препятствием для усвоения русской грамматики. В связи с этим в процессе обучения русскому языку как неродному следует рационально использовать то, что может облегчить усвоение изучаемого материала, с другой стороны, своевременно и умело предупреждать все, что может создать те или иные трудности, привести к интерференции родного языка. При этом решаются три вопроса: 1) учет особенностей родного языка

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму учащимся; 2) опора на знания, умения и навыки учащихся по родному языку; 3) использование фактов родного языка в процессе обучения русскому языку. Об учете транспозиции и интерференции в процессе обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории писали такие ученые, как Н.К. Дмитриев, В.М. Чистяков, К.Ф. Федоров, И.Я. Яковлев, Н.З. Бакеева, Л.З. Шакирова, Г.А. Анисимов, Р.Б. Гарифьянова, В.Ф. Габдулхаков, Э.М. Ахунзянов, А.Ш. Асадуллин, К.З. Закирьянов, Л.Г. Саяхова, Л.К. Байрамова, Н.Х. Шарыпова, Н.Н. Фаттахова, В.Г. Фатхутдинова и многие другие.

Таким образом, учет транспозиции и интерференции определяется данными сопоставительно-типологического анализа русского и тюркских языков [23-24].

IV период – с конца XX века по настоящее время.

Основными постулатами современной КЛМШ являются лингвистические принципы системности и функциональности, обусловленные подходом к языку как к функционирующей системе; коммуникативный подход; текстовая организация дидактического материала, позволившая воплотить в школьном курсе русского языка идею взаимосвязанного изучения языка и культуры народа, его носителя; принцип учета особенностей родного языка учащихся, базирующийся на данных сопоставительно-типологического анализа русского и татарского языков; концепция целостного обучения русскому и родному (татарскому) языкам; диалог языков и культур; компетентностный подход к формированию билингвальной языковой личности.

В настоящее время представители КЛМШ научно-исследовательскую деятельность ведут в нескольких направлениях:

1) изучение лингвометодического наследия в области преподавания русского языка как неродного; разработка сайта «Казанская лингвометодическая школа»;

2) методическая интерпретация результатов сопоставительно-типологического описания русского и татарского языков в свете новейших достижений в данной области;

3) совершенствование лингвометодических основ обучения русскому языку в условиях полилингвизма и поликультурности общества;

4) реализация тесной связи лингвистической науки с методикой обучения русскому языку в школе;

5) разработка содержания и системы обучения русскому языку как неродному (в частности, в тюркоязычной аудитории);

6) внедрение современных информационных технологий и дистанционных форм обучения русскому языку;

7) совершенствование подготовки студентов и магистрантов по теории и практике обучения русскому языку в школе;

8) повышение квалификации, профессиональная подготовка и переподготовка будущих учителей-словесников;

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

9) подготовка научных кадров для высшей школы (подготовка аспирантов по направлению 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)).

Список литературы

1. Ахунзянов Э.М. Контрастивная лингвистика: морфология русского и тюркских языков. – Казань: Изд-во КГУ, 1987. – 151 с.
2. Бакеева Н.З. Методика обучения морфологии русского языка в татарской школе. – Казань: Тат.кн.изд-во, 1961. – 294 с.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.
4. Богородицкий В.А. О преподавании русской грамматики в татарской школе. – 5-ое изд. – Казань, 1951. – 24 с.
5. Бодуэн де Куртенэ И.А. Количественность в языковом мышлении // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд. АПН СССР, 1963. – Т.2. – С. 147-154.
6. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев, 1979. – 221 с.
7. Валиуллина З.М. Сопоставительная грамматика русского и татарского языков: Словообразование и морфология / Под ред. М.З. Закиева, Л.З. Шакировой. – Казань: Тат. книж. изд-во, 1983. – 152 с.
8. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 26–42
9. Дмитриев Н.К., Чистяков В.М. Очерки по методике преподавания русского языка в татарской школе // Вопросы методики преподавания русского и родного языков в нерусской школе. – М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 3-114.
10. Закиев М.З. Вклад Л.З.Шакировой в развитие лингвометодической науки в Республике Татарстан // Педагогическая лингвистика: традиции и современность. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – С. 6-9.
11. Казанская лингвометодическая школа: прошлое и настоящее. Исторический экскурс. – Казань: РИЦ «Школа», 2001. – 20 с.
12. Казанская лингвометодическая школа: Шакирова Лия Закировна: сборник статей и воспоминаний, посвященный юбилею доктора педагогических наук, профессора Лии Закировны Шакировой / Сост. Н.Н. Фаттахова, З.Ф. Юсупова. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 196 с.
13. Насыри К. Образец русско-татарской грамматики по методу арабской грамматики. – Казань: Типография Имп. Университета, 1891. – 163 с.
14. Радлов В.В. Грамматика русского языка, составленная для татар Восточной России: Этимология. – Казань: Типография ун-та, 1873. – Ч.1. – 114 с.
15. Розенцвейг В.Ю., Уман Л.М. Интерференция и грамматическая категория // Исследования по структурной типологии. – М.: Наука, 1963. – С.104-114.

Раздел 2. Лингвометодические школы обучения русскому языку как второму

16. Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 704с.

17. Шакирова Л.З. Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / Под ред. И.В.Баранникова. – Казань: Таткнигоиздат, 1974. – 279 с.

18. Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. – Казань: Магариф, 1999. – 351с.

19. Шакирова Л.З., Сабаткоев Р.Б. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ). – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 351 с.

20. Шакирова Л.З. Русский глагол: теория и практика. – Казань: Магариф, 2007. – 187с.

21. Шакирова Л.З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. – Казань: Магариф, 2008. – 271с.

22. Юсупова З.Ф. К вопросу о становлении и развитии принципа учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному // Русский язык в национальной школе. – № 4. – 2012. – С.8-13.

23. Юсупова З.Ф. Местоимения русского языка: теория и практика: монография. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 196 с.

24. Юсупова З.Ф. Сопоставительно-типологическое исследование разноструктурных языков в аспекте совершенствования методики преподавания русского языка как неродного (на материале русского и татарского языков) В кн.: Русский язык в поликультурном пространстве: монография. – М.: РОСНОУ, 2014. – С. 293-321.

25. Юсупова З.Ф. Лингвометодическая школа Лии Закировны Шакировой. Памяти выдающегося ученого Республики Татарстан Лии Закировны Шакировой Русский язык в национальной школе. – № 3. – 2015. – С. 56-64.

26. Юсупова З.Ф., Фазлиахметов И.С. Реализация методических идей Л.З. Шакировой в теории и практике обучения русскому языку как неродному // Филологическая наука и школа: Диалог и сотрудничество: сборник трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции /отв. ред. Л.В. Дудуова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – С. 124-129.

27. Юсупова З.Ф. Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному: конец XX – начало XXI века: монография. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 162 с.

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДЫ, МОДЕЛИ, ПОДХОДЫ, ПРИНЦИПЫ, СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ

ГЛАВА 1. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Абросимова Оксана Леонидовна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного

Забайкальского государственного университета, Чита, Россия

E-mail: oksana.3105@yandex.ru

Воронова Лилиана Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой «Русский язык как иностранный»

Дальневосточного государственного технического

рыбохозяйственного университета, Владивосток, Россия

E-mail: liliana70@inbox.ru

В последнее время появилось достаточно много работ, в которых говорится о комплексном подходе к образованию и воспитанию [2, 5, 6, 7, 12, 20, 22]. Комплексный подход обычно рассматривается как разновидность системного подхода, основными принципами которого являются целостность, структуризация, иерархичность, множественность элементов.

Комплексный подход в воспитании рассматривается как один из типов системного подхода, представляющий собой единство идейно-политического, трудового, нравственного, физического и эстетического воспитания и обеспечивающий всесторонность развития, повышение эффективности воспитания, осуществление функции оптимизации воспитательного процесса [12].

Комплексный подход в образовании можно представить как способ создания системности знаний, как основной путь оптимизации образовательного процесса. Все элементы взаимосвязаны, находятся в тесном единстве и только в этом случае дают оптимальный результат. При этом существуют ведущие элементы и элементы менее значимые. При комплексном подходе важно единство внутренних и внешних факторов.

В статье мы попытаемся обобщить опыт комплексного подхода к обучению иностранных студентов, который успешно применяется на кафедре русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита). В ЗабГУ кафедра русского языка как иностранного реализует разнообразные образовательные программы: ведётся обучение студентов (бакалавриат) по направлению «Филология» (профиль «Прикладная филология (русский язык)») и магистрантов по направлению

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов «Филология» (магистерская программа «Русский язык»), слушателей курсов русского языка (начальный, средний, продвинутый этапы обучения), стажёров из вузов Китая; осуществляется профильное довузовское обучение иностранцев. В статье мы рассмотрим некоторые аспекты комплексного подхода к обучению студентов-бакалавров, в том числе остановимся на совместном обучении и на обучении преподавателями кафедры русскому языку и русской культуре студентов за рубежом.

В процессе преподавания русского языка студентам-иностранцам неизбежно возникают проблемы, которые в той или иной степени должны быть решены. Основными из них являются:

- проблемы толерантности;
- научно-педагогические проблемы, связанные с разнообразием методик преподавания русского языка как иностранного в России и за рубежом;
- проблемы оптимизации межкультурного взаимодействия в процессе преподавания русского языка как иностранного;
- проблемы формирования у студентов языковой, коммуникативной, социокультурной компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному;
- проблемы создания условий для формирования творческой личности.

Существует достаточно много методик, приёмов, которые позволяют преподавателям грамотно решить эти и другие проблемы. Но работа будет успешной, если она будет проводиться в системе. Комплексный подход при обучении русскому языку как иностранному проявляется:

- в сочетании компетенций при обучении;
- в формировании не только системы знаний, но и системы навыков и умений;
- в единстве образовательного процесса с процессом воспитательным;
- в изучении языка через постижение культуры, истории народа;
- в постижении через язык, литературу, культуру менталитета русского народа;
- в сочетании текстоцентричности и лингвокультурологического аспекта при обучении языку.

Задачи обучения русскому языку в вузе не предполагают узкую специализацию студентов. Они ориентируют на калейдоскоп основных и фоновых знаний, понятий; формирование тех навыков и умений, которые пригодятся в профессии переводчика и преподавателя русского языка как иностранного. В самом перечне этих задач заложена комплексность обучения:

- позиционировать русский язык как язык межнационального общения, как фактор безопасности лингвокультурной среды России;
- популяризировать культурные достижения народов России;
- продвигать русские духовные и культурные ценности, язык и литературу;

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

- раскрывать особенности русского менталитета;
- показывать интеллектуальный потенциал русского народа;
- представлять богатство русской классической и современной прозы и поэзии;
- формировать у иностранцев представление о литературе как искусстве видения мира, искусстве слова;
- создавать целостность эстетического восприятия текста.

Обучение русскому языку как иностранному – по сути дела формирование комплекса соответствующих компетенций. Один из основных предметов, в процессе изучения которого даются базовые знания языка, – иностранный (русский) язык.

Языковая компетенция занимает центральное место среди ключевых компетенций при обучении русскому языку как иностранному. Это основа, без которой невозможно общение. Но всё же не нужно забывать, что иностранцы учат язык прежде всего для того, чтобы понимать русских людей и адекватно реагировать на их речь [17, 18, 19]. Ведущая роль коммуникативной компетенции при взаимосвязанности остальных отражается в цели дисциплины – обучении основным аспектам языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных студентов коммуникативной компетенции. Коммуникация невозможна без элементарных знаний речевого этикета. Как поздороваться, попрощаться, поблагодарить человека – этому нужно учить с первых дней обучения. При этом студенты должны иметь представление о ситуациях, в которых можно произносить то или иное слово, о стилистической отнесённости слов и текстов. Студентов нужно научить общаться не только в быту, но и в актуальных ситуациях учебной и профессиональной сфер деятельности. Практически получается, что этому подчинён весь учебный процесс: на каждом занятии студенты включены в диалоги и полилоги, при изучении всех дисциплин моделируются межкультурные профессионально ориентированные ситуации, особенно на старших курсах.

Иностранец должен уметь реализовывать коммуникативные задачи адекватно своему социальному статусу в различных социально и психологически значимых ситуациях общения не только в социально-бытовой, но и в социально-культурной, официально-деловой сферах. При этом тематика разговоров должна быть обусловлена как личными, так и социальными потребностями говорящего. Уже в самом перечне целей и задач заложена комплексность, которая выражается не только в сочетании компетенций, но и в опоре на различные виды речевой деятельности, а также в подчинении процесса обучения русскому языку как иностранному будущей профессиональной деятельности студентов.

Стандарт по направлению «Филология» (ФГОС-3) предполагает, что во время обучения у студентов должны быть сформированы три типа компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов профессиональные [21]. В учебном плане указан тот набор компетенций, которые должны быть сформированы в процессе изучения студентом дисциплины. Преподаватель подбирает комплекс приёмов, методик, которые должны оптимизировать этот процесс. При этом компетентностная значимость дисциплин может быть разная. Например, при изучении дисциплины «Основной язык (русский)» должны быть сформированы следующие компетенции: способность к самоорганизации и самообразованию; свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке; владение навыками перевода различных типов текстов (в основном научных и публицистических, а также документов) с иностранных языков и на иностранные языки; аннотирование и реферирование документов, научных трудов и художественных произведений на иностранных языках; способность применять полученные знания в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста в собственной научно-исследовательской деятельности [21]. При изучении курса по выбору «Мировой кинематограф» круг компетенций сужается до двух: у студентов должны быть сформированы способность к самоорганизации и самообразованию и способность применять полученные знания в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста в собственной научно-исследовательской деятельности [21].

Комплексность касается и процесса формирования знаний, навыков, умений, ориентированных на будущую профессию. И хотя в самой концепции прикладного бакалавриата заложено практически ориентированное обучение, в процессе освоения любой дисциплины студент должен приобрести в комплексе не только знания, но и определённые навыки, умения. Разрабатывая рабочую программу дисциплины, преподаватель предполагает 3 уровня сформированности знаний, навыков и умений у студентов – пороговый, стандартный и эталонный. Рассмотрим это на примере дисциплины «Основной язык (русский)»

Студент на пороговом уровне должен знать:

1. Основные понятия современной русской фонетики, лексикологии, грамматики.

2. Связи между единицами в синхронном процессе.

На стандартном:

1. Основные проблемы фонетики, лексики, грамматики русского языка.

2. Основные положения и концепции в области теории русского языка.

На эталонном:

1. Основные проблемы современного русского языка.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

2. Разные подходы к классификации языковых единиц.

3. Новейшие лингвистические теории.

Та же комплексность касается навыков и умений. На пороговом уровне студент должен уметь:

1. Применять полученные знания на практике.

2. Осуществлять анализ языкового материала.

3. Репродуцировать имеющуюся информацию.

4. Адекватно подбирать иллюстративный материал.

На стандартном:

1. Выявлять языковую специфику в разных аспектах.

2. Иллюстрировать теоретические положения.

3. Оценивать адекватно новые факты.

4. Оценивать достоверность информации.

5. Выполнять сопоставительный анализ.

6. Устанавливать междисциплинарные связи.

На эталонном:

1. Критически оценивать материал.

2. Анализировать универсалии.

3. Выдвигать гипотезы для объяснения явлений.

4. Использовать базовые положения для решения профессиональных задач.

На пороговом уровне студент должен владеть:

1. Пониманием основных положений.

2. Знаниями для интерпретации фактов русского языка.

На среднем (стандартном) уровне:

1. Навыками демонстрации понимания основных гипотез.

2. Поток основной информации.

На высшем (эталонном) уровне

1. Знанием основного языка (русского).

2. Основными гипотезами для интерпретации языкового материала.

На кафедре русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета язык изучается через постижение культуры. Этот принцип проявляется:

1. В накоплении, обобщении и систематизации лингвокультурологического текстового материала.

2. В объединении в учебном плане дисциплин, которые позволяют студентам глубоко освоить не только язык, но и литературу, культуру русского народа.

3. В комплексе аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, нацеленных на освоение студентами культуры и менталитета русского народа.

В учебном плане направления «Филология» профиля «Прикладная филология (русский язык)» достаточно много спецкурсов и элективных

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов курсов культурной направленности: «Русская песня», «Мировой кинематограф», «Русский кинематограф», «Теория русской музыкальной культуры», «Сказки на уроке русского языка», «Русская сказка: лингвокультурологический анализ», «Выразительное чтение на уроках РКИ», «Межкультурные коммуникации». Как отмечается в Стандарте по направлению «Филология» (ФГОС-3), эти и другие дисциплины готовят студентов к будущей профессиональной деятельности, которая «включает филологию, гуманитарное знание, межличностную, межкультурную и массовую коммуникацию в устной, письменной и виртуальной форме» [21]. Происходит поэтапное внедрение моделей русскоязычного пространства, нашедших отражение в произведениях классической и современной литературы, музыки, живописи. Во внеурочное время студентов знакомят с русскими культурными традициями. Всё это в комплексе делает их жизнь в России богатой на культурные события, яркой, запоминающейся.

Организуются недели русского языка, олимпиады, учебные конференции и экскурсии. Студенты-иностранцы привлекаются к участию во внутривузовских мероприятиях – Дне здоровья, Празднике культур, праздновании Нового года по лунному календарю. На кафедре русского языка как иностранного традиционными стали празднование Нового года, Масленицы. Большой популярностью пользуются конкурсы выразительного чтения, литературные гостиные. В 2017 году конкурс выразительного чтения проходил под названием «Ах, шестидесятые!» и был посвящён памяти Е. Евтушенко и Б. Ахмадуллиной. Студенты не просто читали стихи наизусть – они подбирали соответствующее музыкальное сопровождение, готовили презентации. Для студентов организуются учебные экскурсии по музеям Читы, просмотры фильмов в кинотеатрах, посещения Забайкальского краевого драматического театра с последующим обсуждением спектаклей. Ежегодно студенты принимают участие в праздновании Дней славянской письменности, во Всероссийской олимпиаде по русскому языку как иностранному в Российском университете дружбы народов (г. Москва), в Забайкальской международной игре «Модель ООН», которая является образцом толерантности и межкультурного взаимодействия. Кафедра традиционно организует Неделю русского языка как иностранного. Обычно в рамках Недели проводится конкурс стенных газет, викторины, олимпиада по русскому языку как иностранному, обзорная экскурсия по городу, учебная конференция «Культура, традиции, обычаи народов мира». Студенты принимают участие в международной студенческой конференции «Филологическое образование и современный мир», которая ежегодно проводится на факультете филологии и массовых коммуникаций ЗабГУ [9, с. 247].

При обучении русскому языку как иностранному необходимо попутно формировать у студентов систему фоновых знаний, совершенствовать культуру речи, пополнять их кругозор сведениями страноведческого

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов характера и развивать творческий потенциал. Работа филолога специфична: она должна сопровождаться реализацией его творческих возможностей. Именно поэтому обучение иностранных студентов на факультете филологии предполагает не только повышение интеллектуальности, но и формирование у них креативности: процесс познания обязательно должен сочетаться с процессом развития творческой личности.

Для будущего филолога очень важно уметь нестандартно мыслить, конструировать образцовые тексты, неординарно решать языковые проблемы.

Имея большой опыт реализации совместных проектов с китайскими вузами: международные научно-практические конференции «Русистика в Китае: традиции и инновации», «Русский язык в современном Китае», лекции, круглые столы, дискуссионные площадки, работа в качестве преподавателей русского языка в вузах КНР и т.д., мы пришли к выводу, что традиционная китайская методика ориентирована на письменные тесты и не раскрывает творческого потенциала учащихся, в то время как отечественная методика обучения РКИ направлена на формирование у иностранных учащихся коммуникативной и межкультурной компетенций.

Творческие способности у студентов особенно хорошо развиваются при освоении ими некоторых дисциплин, например, стилистики, филологического анализа текста и так далее.

Стилистика занимает особое место среди других дисциплин предметного цикла, так как, во-первых, сочетает в себе литературоведческий и лингвистический аспекты, формируя интегральность подхода к любому тексту, и, во-вторых, побуждает к творческой деятельности, развивая такие черты творческой личности, как воображение и интуиция.

В каждом студенте заложен творческий потенциал, который можно активизировать при помощи специфических заданий. Арсенал их разнообразен. В основе многих упражнений лежит возможность создания текста. Вот модели некоторых из них:

1. Составить диалог или монолог на основе средств определенного стиля.
2. Написать текст определенного жанра.
3. Перестроить предложения, заменив книжные конструкции разговорными и наоборот.
4. Составить мини-тексты, в которых стилевые коннотации проявляются на всех языковых уровнях. Проанализировать окрашенные средства, отметить случаи двуплановой окраски.

По этим моделям могут быть построены разнообразные задания:

- взять интервью, оформить его в соответствии с требованиями к жанру;
- написать очерки – публицистический и художественный на заданную тему; проанализировать их, сравнив подбор языковых особенностей;

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов отметить специфику применения средств словесной образности в каждом тексте;

- составить устное выступление – обращение к студентам в публицистическом стиле;
- описать в жанре репортажа какое-либо событие;
- написать рецензию на новый фильм или спектакль;
- дать портретную зарисовку хорошо знакомого человека;
- составить художественный текст на основе определенных средств словесной образности;
- сочинить художественные тексты, применив в них элементы разных стилей;
- передать содержание текста средствами разговорного стиля;
- составить диалог, используя разговорную лексику и разговорные синтаксические конструкции и т.д.

Комплексный подход к обучению становится основой для формирования совместных образовательных программ. А инновационные процессы в современном образовании являются неотъемлемым фактором, обеспечивающим востребованность инновационного продукта на рынке образовательных услуг.

В связи с обновлением и глобализацией образования в России, изменением его в соответствии с новыми условиями развития общества российские вузы перешли на привычную для всего мира многоуровневую систему образования. Непрерывность, систематичность нового образования, возможность изучать русский язык в среде его носителей стали причиной повышения уровня мобильности иностранных студентов в последнее время. В российских вузах иностранцев привлекают разнообразное содержание образовательных программ, их глубокое наполнение, активно-деятельностный подход к обучению, позволяющий создать необходимые условия для формирования творческой личности, комплексный подход к обучению [13].

Создание совместных международных образовательных программ – требование времени. Они нужны для гармонизации нашей образовательной системы с системами других стран, осуществления мобильности студентов и преподавателей. Нашим зарубежным партнёрам такие программы нужны для того, чтобы повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда [11].

В российской системе образования студентов привлекают именно элементы комплексности:

- разнообразие предметов, которое позволяет изучать не только русский язык, но и литературу, историю, философию, политологию России;
- возможность изучать русский язык через постижение культуры и менталитета русского народа.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

Вместе с тем некоторые элементы комплексности становятся и препятствием для иностранцев. Не все предметы, которые входят в учебный план, по их мнению, нужны в их дальнейшей профессиональной деятельности. Среди таких предметов называют латинский язык, экономику, историю языка. Между тем при изучении этих и некоторых других дисциплин студенты получают знания, позволяющие им не превратиться в профессионалов с узкой специализацией, а стать высокообразованными специалистами с широким спектром фоновых знаний. При освоении этих дисциплин можно научиться анализировать и сопоставлять материал, искать и находить истоки языковых явлений и процессов. Кроме того, развиваются многие компетенции, в том числе общекультурные и профессиональные, необходимые для будущей работы в качестве переводчика или преподавателя русского языка. Например, способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции невозможно сформировать без изучения философии, а способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции – без изучения истории, способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности – без изучения экономики.

Следует наметить ряд проблем, которые мешают комплексному подходу к обучению иностранных студентов по совместным образовательным программам.

Первая проблема заключается в том, что при составлении совместного учебного плана сложно прийти к согласию в связи с разницей в стандартах двух стран. Даже если дисциплина имеет одинаковое название, содержание всё равно разное. И отечественная история, которая изучается в Китае, отличается от нашей истории. То же можно сказать о философии, политологии.

Вторая проблема – разные требования к соотношению аудиторных часов и часов, отведённых на самостоятельную работу. Китайским студентам очень сложно объяснить, что большую часть материала в российском вузе они должны изучать самостоятельно.

Третья проблема – сложность процесса языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов, приехавших на обучение в Россию после китайского вуза. Студенты поступают в университет, владея русским языком в разной степени. Но практика показывает, что даже тем студентам, которые хорошо владеют языком, в первые месяцы пребывания в нашей стране бывает сложно общаться с русскими, преодолеть языковой барьер. В результате преподавателям необходимо затратить значительные усилия, чтобы подготовить студентов к успешному усвоению профильных дисциплин. Студенты на первом этапе обучения в России часто не понимают преподавателя, поэтому профессиональные термины, объёмный

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов специальный материал, который они должны усваивать в процессе обучения, остаются за рамками их понимания [1, с. 195].

Четвёртая проблема – как показывает опыт работы, студенты, прибывшие на обучение в Забайкальский государственный университет по совместным образовательным программам, не знакомы с особенностями научного стиля речи русского языка. Это незнание вызывает у студентов-иностранцев трудности в восприятии материала специальных дисциплин, в его переработке и усвоении.

Китайская методика в аспекте обучения продуктивным видам речевой деятельности совсем не предполагает обучение трансформированию и репродуцированию готовых письменных или устных источников – созданию вторичных текстов. Вследствие чего в китайских вузах практически не обучают конспектированию, аннотированию и реферированию, что лишает китайских учащихся возможности развития аналитического мышления, творческих способностей, повышения уровня языковой и коммуникативно-речевой компетенции [8].

Как справедливо отмечают Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян, «Главной задачей учащегося в Китае всегда было запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни интерпретации, ни выражения своего отношения к нему. Система обучения не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова» [4, с. 21].

Только в России преподаватели начинают знакомить учащихся с особенностями научного стиля речи русского языка (его отличием от научного стиля речи китайского языка с целью преодоления процесса интерференции) и с определённым кругом общенаучной и специальной лексики. Что, конечно же, требует соответствующих временных затрат. На наш взгляд, предварительная подготовка к научному стилю речи (в рамках существующих программ) должна осуществляться, как показала практика, в вузах КНР. В настоящее время возникла необходимая потребность в разработке и преподавании курса «Научный стиль речи русского языка» студентам, обучающимся по совместным образовательным программам, в вузах-партнёрах Китая. Это, на наш взгляд, в значительной степени уменьшит различного рода трудности (в том числе и психологические), возникающие у учащихся при встрече с большим количеством незнакомых языковых конструкций и новой лексики на первых занятиях по специальным предметам в российском вузе. Е.И. Мотина считает, что лингвометодическое обучение русскому языку с учётом специальности предполагает «необходимость чёткого определения задач и целей обучения различных категорий учащихся в сфере научного стиля речи. Главное при определении целевой установки – заданная ограниченность сферы действия на изучаемом языке. Типичные цели обучения русскому языку как иностранному с учётом специальности учащегося» [15, с. 299].

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В настоящее время назрела насущная необходимость в совместных усилиях русских и китайских преподавателей, направленных на совершенствование методики обучения устной и письменной коммуникации с учетом особенностей этнокультур. Данное сотрудничество будет способствовать установлению межкультурной коммуникации между нашими странами и, безусловно, повысит уровень языковой подготовки китайских учащихся.

«Китайцы – едва ли не самый массовый контингент обучающихся в России. Особый менталитет, социокультурные, академические, этнопсихологические и другие традиции и особенности представителей КНР предполагают некоторую специфику в определении содержания и технологий обучения русскому языку как государственному языку Российской Федерации, языку российской науки и образования [4, с. 17].

Несомненно, китайские вузы заинтересованы в реализации совместных образовательных программ, так как это способствует улучшению имиджа, повышению престижа вуза, его конкурентоспособности, более успешной интеграции в мировое образовательное пространство, расширению академической мобильности преподавателей и студентов; позволяет внедрить современные образовательные технологии, отработать механизмы сотрудничества с научно-педагогическими кадрами за рубежом [13, 14, 16].

В свою очередь ЗабГУ имеет немалый опыт реализации различных международных образовательных программ. В университете осуществляется единый подход к оценке уровня знаний студентов, компетентности и квалификационным требованиям преподавательского состава; введена система менеджмента качества; прививается корпоративная культура важности качества обучения и гарантии качества в работе; вырабатываются стратегии и процедуры его обеспечения; осуществляется организационно-методическое обеспечение совместных образовательных программ, информационное сопровождение, документооборот, ресурсы обучения, а также система паспортно-визовой, адаптационной поддержки студентов и обеспечения их безопасности [11].

Но в то же время деятельность кафедры РКИ направлена не только на инновационное обучение иностранцев русскому языку, но и на укрепление позиций русского в мировом образовательном пространстве. На данный момент перед всеми преподавателями русского языка и литературы стоит задача сохранения национальной идентичности, укрепления статуса русского языка и культуры в мировом социуме.

2013 год стал плодотворным для кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета в плане научного, образовательного и культурного сотрудничества с вузами Китая. За период с марта 2013 г. по январь 2014 г. включительно в рамках договора гранта, предоставленного фондом «Русский мир», были созданы Центры русского языка и культуры в следующих высших учебных заведениях КНР:

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

- 1) Маньчжурском институте Университета Внутренней Монголии;
- 2) Цицикарском университете;
- 3) Шаньдунском институте технологии и бизнеса;
- 4) Тяньцзиньском педагогическом университете;
- 5) Хулунбуирском институте [10].

С этими вузами у Забайкальского государственного университета на протяжении десяти лет сложились дружеские отношения и установилось плодотворное деловое взаимодействие в научной, образовательной и культурной сферах. В 2014 году по результатам исполнения договора гранта проект был признан фондом «Русский мир» настолько успешным, что в 2015 году (2015 год прошёл в Российской Федерации как Год литературы) кафедра РКИ Забайкальского государственного университета вновь получила поддержку фонда «Русский мир» на реализацию проекта «Литературно-музыкальный фестиваль «Эти строки о России...» в вузах Китая». В период с сентября по декабрь 2015 года фестиваль был подготовлен и проведён в открытых в 2013 году Центрах русского языка и культуры вузов КНР.

Целью данных проектов под эгидой фонда «Русский мир» являлись: популяризация русского языка и русской национальной культуры, моделирование единой международной научной интеллектуальной среды, повышение статуса русского языка за рубежом и укрепление взаимопонимания между русским и китайским народами.

Все мероприятия были нацелены на то, чтобы как можно полнее раскрыть перед китайскими студентами и преподавателями основные черты русской Картины мира: дать представление о менталитете русского народа, о разнообразии русской культуры и литературы.

Основными результатами проведения мероприятий в рамках реализации проектов стали:

1. Укрепление позиций русского языка, русской литературы и культуры в мировом пространстве через просветительскую деятельность, о чём свидетельствуют отзывы целевой аудитории.

2. Создание условий для развития творческой личности через трансформацию российских культурных традиций.

3. Моделирование российской лингвокультурной ситуации путём репрезентации духовных ценностей, отражённых в произведениях классической и современной русскоязычной литературы.

Результативность проекта заложила основу для дальнейшей плодотворной деятельности Центров русского языка и культуры. Так, в течение 2014-2017 гг. в Центрах был успешно реализован ряд мероприятий: организованы и проведены олимпиада по русскому языку и культуре, круглый стол по актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного (в том числе – этнометодики), как всегда на высоком научно-практическом уровне прошла III, IV, V Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае»; прочитаны

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов лекции о современном российском кинематографе, проведены мастер-классы.

Стоит отметить, что сегодня государством создаются все условия (деятельность фонда «Русский мир», МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, «Россотрудничества») для гуманитарно-культурного-научного сотрудничества, которое является частью цивилизационного диалога.

Итак, результатом комплексного подхода к обучению иностранцев становится формирование образованного специалиста-филолога, обладающего обширным багажом фоновых знаний, знающего и любящего русский язык, культуру, литературу, историю; воспитание личности творческой, толерантной, способной на межкультурное взаимодействие.

Список литературы

1. Абросимова О.Л., Эмирзиади Л.В. Совместное обучение иностранных студентов русскому языку: проблемы и перспективы // Русский язык в современном Китае: сборник научно-методических статей II Международной научно-практической конференции (г. Хайлар, КНР, Институт русского языка Хулуьбуирского института, 11-12 апреля 2012 г.). Чита: ЗабГГПУ, 2012. – С.189-196.

2. Абросимова О.Л., Воронова Л.В. О некоторых аспектах обучения русскому языку иностранцев в российском вузе // Русский язык в коммуникативном пространстве современного мира: сборник материалов Международного форума 6–8 декабря 2011 / Под научной редакцией Н.Д. Котовчихиной и Р.Б. Сабаткоевой. М.: Экон-информ, 2012. – С. 177-182.

3. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.

4. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. – №5. – С. 16-22.

5. Воронова Л.В. Текстцентрический подход как основа обучения русской письменной речи иностранных учащихся (на материале современных научных исследований) // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы IV Международной научной конференции (Чита, ЗабГГПУ, 9-10 декабря 2011 г.). Чита: ЗабГГПУ, 2011. – С. 179-187.

6. Воронова Л.В. Межкультурное взаимодействие в языковом образовании (из опыта сотрудничества с вузами Китая) // Русский язык в современном Китае: сборник научно-методических статей III Международной научно-практической конференции (г. Хайлар, КНР, Институт русского языка Хулуьбуирского института, 3-6 октября 2014 г.). Чита: ЗабГУ, 2014. – С. 15-18.

7. Воронова Л.В. Кафедра РКИ – инновационная деятельность в условиях становления единого образовательного пространства // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы VII

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов Международной научной конференции (Чита, ЗабГУ, 5-6 декабря 2014 г.). Чита: ЗабГУ, 2014. – С. 145-147.

8. Воронова Л.В. Формирование учебно-профессиональной письменной речи на продвинутом этапе обучения русскому языку: лингвометодические основы // Фестиваль «Русский язык на космической орбите»: сборник научно-методических и студенческих материалов. Москва: РУДН, 1 ноября 2008 года / Под. ред. Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2008. – С. 32-38.

9. Воронова Л.В., Абросимова О.Л. Инновационные подходы к языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в Забайкальском государственном университете // Русский язык в современном Китае. Материалы международной научной конференции. Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 245-252.

10. Воронова Л.В., Абросимова О.Л., Бутыльская Л.В., Звездина Ю.В. Забайкальские преподаватели в Китае: грани педагогического сотрудничества // Русский язык за рубежом. Москва: Алет-Принт, 2014. – № 4 (245). – С. 116-120.

11. Катанаев И.И. Роль университета в развитии региона. Новосибирск: Наука, 2008. – 198 с.

12. Комплексный подход к образованию и воспитанию. URL: <http://www.pedpro.ru/terms/45.htm> (дата обращения: 5 мая 2017 года).

13. Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях. URL: <http://www.russia.edu.ru> (дата обращения: 7 мая 2017 года).

14. Международное сотрудничество в научных исследованиях / под ред. Б.А. Сазонова. Чита: ЗабГГПУ, 2009. – 261 с.

15. Мотина Е.И. Избранные труды. М.: Изд-во РУДН, 2005. – 340 с.

16. Организация международной деятельности вуза / Д.Г. Арсеньев, А.М. Алексанков и др. СПб.: Издательство политехнического университета, 2008. – 165 с.

17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

18. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

19. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

20. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1985. № 3. – С. 18-22.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата).

22. Цветкова И.В. Комплексный подход к обучению иностранных студентов инженерного профиля чтению и говорению на материале текстов по специальности (Основной этап обучения): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. – 232 с.

ГЛАВА 2. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Архипова Елена Викторовна

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка
и методики его преподавания, руководитель лаборатории лингводидактики
и инновационных технологий обучения русскому языку*

Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru

Современная социокультурная ситуация в России и за рубежом ставит перед лингводидактикой новые проблемы, одной из которых является проблема интеграции частных методик при обучении русскому языку и переосмысления лингводидактических принципов обучения в различных моно- и полиэтнических аудиториях. Эта проблема со всей остротой дает о себе знать в тех регионах, где возникла в последнее время необходимость обучения национальному языку представителей иноязычных сообществ. Так, последние десятилетия, ознаменованные активными процессами миграции в страны Европы и в Россию, обострили проблемы, связанные с обучением русскому языку мигрантов – выходцев из бывших союзных республик. Те немногочисленные представители трудовой миграции, которые воспитывались еще в условиях СССР, не испытывают проблем с русским языком, однако их доля в числе мигрантов, приезжающих в Россию, сейчас (в силу их возраста) мала. Основной же контингент трудовой и образовательной миграции, который относится к молодому поколению, уже не знает русского языка, у этих людей уже нет опыта общения на русском языке, как это было раньше, во времена существования СССР. Для языковой адаптации в российских условиях этой категории мигрантов уже необходимо использовать те методические технологии, которые относятся к методике преподавания русского языка как иностранного.

Проблема повышения эффективности обучения русскому языку в различных аудиториях (моно- и поликультурных), в различных условиях (в условиях моноэтнического или полиэтнического региона) потребовала осмысления лингводидактических принципов обучения русскому языку как общей теории усвоения русского языка. Иными словами, со всей очевидностью возникает вывод: необходим поиск и обоснование универсальных методических принципов, которые могли бы быть положены в основу создания интегрированных методик обучения русскому языку и как родному, и как иностранному.

Методика обучения русскому языку многие годы представляла собою науку, в содержании которой существовали три содержательных области: методика обучения русскому языку как родному, как иностранному и в национальной школе (так традиционно называлась область методики,

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов определявшая процесс обучения русскому языку в республиках бывшего СССР, где он изучался наряду с родным; сегодня его именуют вторым, неродным или новым) [10].

Сегодня в российских школах обучаются не только дети – носители русского языка как родного, но и дети мигрантов, которые либо не знают языка вообще, либо владеют им лишь на бытовом уровне. Между тем учителя, работающие в классах с полиэтническим составом, вынуждены решать задачи обучения русскому языку как родному (в соответствии со стандартами, в соответствии программами российских школ), но при этом заботиться об обучении русскому языку тех детей, для которых он не является родным.

Как показывают наши исследования, одной из важных проблем, встающих перед учеными-методистами, лингводидактами, является проблема обоснования принципов обучения в современных условиях и построение интегрированных моделей обучения, в основу которых были бы положены наиболее общие принципы всех трех областей методической науки – обучения русскому языку как родному, как иностранному и как второму у детей-билингвов. Такие принципы, как некие универсалии, в совокупности будут являть собою обобщение частных методических принципов, а значит, они будут иметь статус уже не частнометодических, а лингводидактических. Нам представляется, что лингводидактические принципы должны включать в себя наиболее общее из принципов обучения русскому языку и как родному, и как иностранному. В частности, такие методические принципы, как коммуникативный и социокультурный, являются именно теми методическими универсалиями, которые одинаково значимы при обучении языку и как родному, и как иностранному. Таковым, по нашему мнению, может стать и принцип моделирования.

«В методике, как и в любой науке, ее основные категории и понятия служат базой и в то же время показателем уровня развития. К сожалению, в методике преподавания языков, являющейся частной дидактикой по отношению к педагогической науке, остро ощущается отсутствие единых общепринятых подходов как к отбору важнейших понятий, так и к их определению». [1, с. 3] Сегодня одним из таких понятий становится понятие моделирования в обучении русскому языку.

Авторы нового словаря методических терминов посвящают терминам «модель» и «моделирование» специальные словарные статьи: «МОДЕЛИРОВАНИЕ. Метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов. Модель может выступать заместителем оригинала на четырех уровнях: а) на уровне элементов, б) на уровне структур, в) на уровне поведения или функций, г) на уровне результатов. По характеру моделей выделяют материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта, и

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов
идеальные модели – мысленные образы объектов и отношений между ними» [1, с. 145].

Моделирование в методике преподавания русского языка традиционно рассматривается как метод обучения, а модель – как результат или как средство. Не случайно использование моделей в современном образовании, в том числе и в языковом, стало уже необходимым, а иногда и обязательным элементом в ходе рассмотрения языковых явлений. И это понятно, ведь модель в упрощенной форме воспроизводит ту или иную часть действительности, а это означает, что с помощью моделирования можно упростить и сделать доступным для восприятия и всестороннего изучения любой сложный объект, а это значительно ускоряет процесс усвоения учащимися новых знаний. «На занятиях по языку широкое распространение получило моделирование различных сторон учебной деятельности с целью поиска оптимального варианта такой деятельности. О моделировании говорят также и как о построении моделей, отражающих содержание избранного для занятий метода обучения» [1, с. 145]. Отмечая тенденцию чрезвычайно активного, частотного употребления термина «модель» в научных трудах по лингвометодике, мы вынуждены констатировать отсутствие единства в определении, в понимании этого термина у разных авторов. В большинстве диссертационных трудов, а также методических разработках моделирование рассматривается как метод обучения, а модель – как форма представления разработанной автором методической системы [13].

Моделирование в широком смысле — это метод познания, состоящий в создании и исследовании моделей. Следует отличать исследовательские методы от методов обучения. Два ключевых понятия «модель» и «моделирование», взаимодействуя между собой, определяют в конечном счете то, что понимается под моделированием в конкретном случае. Моделирование может быть исследовательским методом (методом познания), а может быть методом обучения. Следует различать эти две стороны метода моделирования, поскольку они различаются субъектами деятельности, но при этом объединены одной задачей - познанием мира и на основе этого знания созданием его модели.

Моделирование систем (и методических в том числе) - это создание, разработка вариантов моделей, при реализации которых достигаются цели обучения. Традиционно под лингвистической моделью понимают «тип», «схему», «парадигму», «структуру» (например, «словообразовательная модель», «модель предложения») [11]. Модель делает явными скрытые от непосредственного восприятия особенности объектов, позволяет продемонстрировать самое существенное в изучаемых явлениях и процессах, выявить наиболее важное. Модели обладают свойством наглядности, а наглядность помогает конкретизировать многие отвлечённые понятия, перейти от конкретных языковых фактов к обобщению, правилу. К этой же

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов области относится и моделирование процессов, моделирование структуры, моделирование содержания обучения, которым занимается учитель (преподаватель). При этом слово «моделирование» синонимично «разработке» и «созданию». В данном случае модель как результат моделирования предстает в виде системы (в том числе и методической).

Но моделирование как метод обучения, как разновидность продуктивных методов открытия новых знаний - это нечто иное. Моделированием в процессе познания под руководством учителя занимается ученик, который выстраивает добытые новые знания в систему, делая выводы и обобщения. Метод моделирования как метод обучения реализуется в заданиях на моделирование языковых единиц различного уровня (моделирование слов, словосочетаний, предложений, текстов). Моделирование ситуаций общения и ролевые игры – это тоже приемы обучения, результатами которых могут быть тексты, созданные по определенной модели. Таким образом, при моделировании как методе обучения результатом познавательной деятельности учащихся становятся модели, которые являются образами, схемами новых знаний.

Заметим, что слово «модель» в методических трудах в последнее время заменило собою словосочетание «методическая система». Между тем статус моделирования как процесса создания модели как некоего прообраза, прототипа, экспериментального образца в современном образовательном контексте значительно повышается в силу того, что на новых фактах, свидетельствующих об интенсификации методов обучения языкам, доказывающаяся возможность и целесообразность рассмотрения моделирования не только в качестве метода, но уже и в качестве принципа обучения русскому языку как родному, как второму и как иностранному.

Существенным фактором повышения статуса моделирования в контексте терминологического его определения в качестве принципа, как, впрочем, и важным аргументом при обосновании более широкого применения метода моделирования в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся, считаем мысль, высказанную А.И. Новиковым: «При порождении текста автор вынужден одновременно моделировать и понимание в расчете на предполагаемого партнера по коммуникации. Тем самым он выступает одновременно и в роли порождающего текст, и понимающего. То же самое имеет место и при понимании. Человек, воспринимающий текст, с самого начала прогнозирует замысел автора, стремится осознать его цели, установки, что является необходимым условием адекватного понимания» [12, с. 47].

При терминологическом рассмотрении моделирования как принципа обучения мы исходим из понимания того, что методический принцип – это правило, которое вытекает из объективно существующих законов языка, законов психики, из методических закономерностей усвоения речи. Поскольку в языке объективно существуют модели, что доказано

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов лингвистикой, то учет этих моделей, проявляющихся на разных уровнях языка, должен стать правилом обучения, т.е. методическим принципом. Моделирование языковых единиц, моделирование речевых ситуаций в речи – объективно существующее правило, реализация которого обеспечивает усвоение системы языка и обучение речи.

При исследовании процессов моделирования по данным лингвистики мы в свое время выделили три основных вида лингвистических моделей: модели речевой деятельности, объектом которых являются языковые и речевые процессы; модели лингвистического исследования, имитирующие исследовательские процедуры лингвиста, и метамоделю, позволяющие оценивать те или иные созданные модели [2, с. 3]. При этом нас в дальнейшем интересовал лишь первый тип моделей — модели речевой деятельности, которые в свою очередь разделялись на два вида: модели грамматической правильности и функциональные модели. Нами были изучены методические возможности каждого вида моделей, поскольку каждая из этих моделей предоставляет возможность более широкого, нежели прежде, применения метода обучающего моделирования в учебном процессе. Так, модели грамматической правильности позволяют формировать умение отличать в языке правильное от неправильного, а с помощью функциональных моделей совершенствуются умения соотносить содержание речи с формой выражения. Рассмотрим методические аспекты использования моделей речевой деятельности подробнее.

Исследуя модели грамматической правильности, мы обратились к вопросу о роли языкового чутья и проблемам его развития (прежде всего в работах Л.П. Федоренко, теорию принципов которой мы, будучи ее ученицей, развиваем в рамках научной школы ученого). Так, известно; что чувство языка является важнейшим элементом в процессе формирования и развития речевой культуры человека. И потому модели грамматической правильности могут стать той основой, на которой возможно моделирование системы работы по формированию лексико-грамматического строя речи обучающихся (обогащение словаря и грамматического строя, обучение нормам языка и речи). Особое место занимает такая работа в обучении учащихся и студентов-инофонов.

В своих работах мы показали, что в практике преподавания русского языка использование языковых моделей, и прежде всего грамматических, - явление, ставшее уже традиционным: грамматические модели достаточно активно используются для повышения эффективности обучения русскому языку, в частности – при обучении грамматике, орфографии и другим разделам лингвистики [4; 5; 7]. В доказательство мы приводим ставшие уже известными приемы моделирования (приемы продуктивных методов моделирования на различных языковых уровнях).

Так, мы показали моделирование на уровне слов и морфем [6, с. 58; 8], предложив учащимся образовать имена существительные с суффиксом *-ость*

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов от прилагательных *щедрый, жадный, смелый*. Эффективным упражнением, демонстрирующим моделирование на уровне словосочетаний, стали задания на составление словосочетаний с одним и тем же предлогом (например, с предлогом *с*), чтобы зависимые слова были разными членами предложения:

пить кофе (какой?) *с [молоком]* – определение,
пить кофе (с чем?) *с [печеньем]* – дополнение,
(с кем?) *с [братом]* – дополнение,
(как?) *с [удовольствием]* – обстоятельство образа действия;
(когда?) *с [утра]* – обстоятельство времени.

В рамках обучающего эксперимента мы применяли упражнения в моделировании на уровне предложений [8], когда учащимся предлагалось закончить предложение, употребив союзы **и, однако, чтобы**:

На праздник мы пригласили родных и друзей , **и...**
, однако...
, чтобы...

Еще одно задание - придумать начало сложного предложения, употребив союзы **когда, чтобы, и**:

[Мы уже вернулись] ..., **когда** гроза перешла в ураган.
[Не хотелось бы] ..., **чтобы** гроза перешла в ураган.
[Поднялся ветер] ..., **и** гроза перешла в ураган.

Грамматическое моделирование, ставшее традиционным методом обучения, тем не менее не отражает всех потенциальных возможностей лингводидактического принципа моделирования, то есть опоры на модели языка и алгоритмы речи. В частности, на семантическом уровне приемы моделирования текстов до сих пор представлены недостаточно. И это в то время, как одним из важных принципов обучения русскому языку является частнометодический принцип опоры на модели языка и алгоритмы речи [6, с. 42]. В соответствии с этим принципом изучение языка оптимизируется при использовании языковых моделей на различных языковых уровнях, а поскольку каждый вид речевой деятельности имеет свой алгоритм, то обучение этим алгоритмам развивает речетворческий механизм. И здесь особую роль призваны сыграть лингвистические модели функционального типа – как аналитические, так и синтетические.

В качестве примеров на моделирование текста в процессе развития речи мы называем традиционные задания, которые широко применяются в практике обучения: восстановление деформированного текста из данных предложений, создание текста по опорным словам, написание текста по предложенному плану, - все то, что позволяет на начальном этапе развития текстовой деятельности опереться на готовые модели, формальные образцы, на речевые алгоритмы [6, с. 58]. Это путь ученика от формальной модели к собственному тексту. С другой стороны, традиционное упражнение в языковом анализе текста, в составлении плана, а в нашей методике – и создание методического формуляра текста – это уже моделирование при

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов восприятию текста [6, с. 59]. Отдельно остановимся на понятии «методический формуляр текста», который мы ввели в лингвометодику еще в процессе создания текстотеки для проведения экспериментального обучения [8], а затем, после апробации, нами были сделаны методические выводы о целесообразности использования этого методического средства обучения в процессе моделирования текста (как при его порождении, так и при восприятии) [6]: «Известно, что одним из значений термина «лингвистическая модель» является «образец, служащий стандартом, (эталон) для массового воспроизведения; то же, что «тип», «схема», «парадигма», «структура» и т.п. (ср., например, «модель спряжения или склонения», «словообразовательная модель», «модель предложения» и т.п.)». <...> Методический формуляр как раз и представляет собою схему, модель анализируемого учебного текста и составляется учениками в процессе его анализа. Методический формуляр текста — это учебная модель анализа текста с точки зрения его смысла (темы и основной мысли), функционально-смыслового типа и стиля речи. Этот формуляр совпадает в общих чертах с алгоритмом восприятия текста, который в виде памяток и предписаний дается ученикам. В методике прием составления текстовых формуляров, апробированный нами и внедренный в практику обучения, может служить образцом конкретного проявления метода моделирования при обучении связной речи на уроках русского языка» [6, с. 59].

Упражнение на составление методического формуляра текста может стать эффективным приемом моделирования при подготовке будущих учителей-словесников, когда при накоплении дидактического текстового материала студентам предлагается к каждому тексту составить методический формуляр. Таким образом, постепенно создается текстотека, в которой представлены однотематические тексты («Береза» в научном тексте и в тексте поэтическом), одностилевые тексты, тексты типа описания, повествования, рассуждения. Такая текстотека представляет собою варианты моделей текста, классифицированные по темам, стилям и смысловым типам речи. Такое методическое моделирование становится тем инструментом, с помощью которого преподаватель русского языка, руководствуясь дидактическими, общеметодическими и частнометодическими принципами, сможет выбирать тот или иной текст. С другой стороны, моделирование формуляров можно предложить и учащимся. Апробация этой методики моделирования в ходе проведенного исследования [8] (как и в дальнейшем – в исследованиях, осуществленных в рамках нашей научной школы) доказала, что формуляр текста – это не только инструмент, обеспечивающий учителю возможности работы над текстом, над его лингвистическим анализом, но и методический прием, реализующий на практике принцип моделирования в процессе обучения школьников текстовой деятельности.

При обосновании важности принципа моделирования как общеметодического принципа мы исходили из понимания того, что

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов частнометодической реализацией его является принцип опоры на алгоритмы порождения и восприятия речи, обоснованный нами [8] и введенный в методическую систему речевого развития [6, с. 42]. При его обосновании мы исходили из того, что «одним из этапов порождения речи является этап лексического и грамматического структурирования высказывания во внутренней речи. Он является центральным в структуре речевого акта. Его механизм обеспечивает, с одной стороны, выбор слов для построения высказывания, а с другой — грамматическое оформление высказывания. Наличие алгоритмов порождения речи, т.е. ступеней, этапов порождения, диктует и специальные задачи обучения. Так, основными смыслообразующими единицами являются слово, словосочетание, предложение и текст. Именно слово и текст становятся основными дидактическими единицами обучения при развитии речи» [6, с. 45].

Принцип моделирования языковых единиц и алгоритмов речи призван играть ведущую роль в развитии речевой деятельности учащихся. Особую роль этот принцип приобретает в обучении русскому языку в поликультурной образовательной среде класса, студенческой группы [9]. Проявлением многоуровневого моделирования в ходе интерактивного взаимодействия учащихся на современном уроке является метод проектов, который сегодня характерен пока в большей степени для обучения русскому языку как родному [5].

Разрабатывая методическую теорию принципов речевого развития [8], мы показали, что «речетворчество – это порождение речи, которое включает в себя как алгоритмизированную составляющую (алгоритмический компонент – стереотипы, клише), так и творческую. Это синтез алгоритмизированного и творческого компонентов в процессе порождения речи в устной и письменной формах. Творчество заключается в образовании смысла (замысла) и в его словесном оформлении. При этом алгоритмы «обслуживают» часто встречающиеся, типичные ситуации общения. Они, собственно, и формируются при повторении одной и той же речевой ситуации, речевой задачи. Алгоритмический компонент играет большую роль в выполнении языком его фатической функции — выражении смыслов в типичных речевых ситуациях, стереотипных ситуациях общения. Но алгоритмы речи важны и при осуществлении творческого замысла – при выполнении функции общения, т.к. сам процесс порождения речи является последовательностью действий в структуре речевого акта. У каждого вида речевой деятельности свой алгоритм. И его нужно целенаправленно формировать и совершенствовать в процессе обучения языку и развития речи» [6, с. 60].

Грамматическое и семантическое моделирование реализуется в ходе работы над созданием текста. Описательная модель текста отражает его структуру (как правило, трехчастную: зачин, основная часть, концовка), тип речи (описание, повествование, рассуждение), а иногда и типовую семантику

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов (идеографическую тему: природа, человек и т.п.). Элементарная трехчастная модель текста нуждается в рассмотрении этапов от зарождения до реализации замысла. Смыслорождение, движение мысли от замысла к выбору слова и грамматической структуры предложения во внутренней речи, а затем этап реализации речевого высказывания во внешней речи – этот процесс остается, к сожалению, за пределами пристального внимания ученых-методистов. Замысел (смыслорождение) и выбор слова на начальном этапе рождения текста, как нам представляется, – именно эта проблема в аспекте моделирования пока еще недостаточно изучена в методике, хотя вопрос об эффективном развитии и совершенствовании речевых, а конкретно – лексических, как их принято называть, умений (то есть умений адекватно общему замыслу подбирать слова для наиболее точного выражения своей мысли, чтобы быть понятым своим собеседником) — этот вопрос неизбежно встает перед каждым, кто занимается проблемами развития речи и обучения языку.

В методике развития речи в основу формирования коммуникативной компетенции положены модели речевой деятельности. Они подразделяются на модели порождения речи и модели восприятия речи. Среди моделей порождения речи выделяют такие виды, как стохастическая, модель непосредственно составляющих, модели на основе трансформационной грамматики, когнитивные модели др. Они дополняют, уточняют друг друга, но важно, что они включают в себя момент формирования замысла целого текста с последующим его развёртыванием. Большая часть этих моделей является одновременно и моделями восприятия. Создавая текст, автор должен рассчитывать и на того, кому этот текст предназначен, а значит, одновременно моделировать и понимание (восприятие). С другой стороны, слушающему или читающему, т.е. человеку, воспринимающему текст, необходимо прогнозировать замысел автора, а значит, моделировать порождение. Таким образом, два этих процесса (порождения и восприятия) взаимосвязаны, и их потенциал важно использовать в обучении русскому языку как моно-, так и в полиэтнической аудитории. В процессе речевого развития учащихся в соответствии с принципом моделирования развивается их способность к речетворчеству, к речевому моделированию: моделированию ситуации, моделированию способов взаимодействия, моделированию предполагаемого результата и этапов его достижения.

Учеными–психолингвистами показано, что модель порождения речи (модель речевого акта) соответствует модели любого деятельностного акта и на этапе ориентирования с возникновением мотива (интенции) речетворческий механизм формирует замысел в рамках тема будущего высказывания, в соответствии с чем поэтапно, в соответствии с алгоритмом порождения речи, происходит тематический выбор слов и грамматическое структурирование словосочетаний, предложений, текста.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

Наши исследования, включающие и рассмотрение проблемы методического моделирования при обучении русскому языку, позволили сформулировать выводы, которые были затем изложены нами в книге «Основы методики развития речи учащихся», где моделированию был посвящен параграф. Значимой для методики считаем мысль, которая до сих пор остается актуальной: “Поскольку замысел текста можно рассматривать как интеллектуальную модель текста, то для эффективного речевого развития и обучения смыслообразованию необходимо применять упражнения на отбор языковых средств для выражения одного и того же смысла различными грамматическими средствами” [6, с. 61]. Усвоение языковых моделей семантико-синтаксического уровня способствует овладению грамматической синонимией. Что касается преломления этого принципа моделирования в обучении детей-инофонов, то языковые модели и ситуационные модели используются с целью овладения речевыми стереотипами и клише для выражения типичных смыслов в типичных ситуациях общения.

В классах и группах с поликультурным составом, где есть учащиеся, для которых русский язык не является родным, одно и то же упражнение на моделирование может выполняться не в полном объеме и даже иметь иную целевую установку.

Принцип моделирование перекликается с дидактическим принципом наглядности, поскольку графическая модель помогает зрительно представить явление в единстве его структуры и содержания, показав зависимости и логику их проявления. В методике наглядность всегда присутствовала в качестве схем и таблиц - т.е. моделей, раскрывающих суть языковых явлений. Графические модели положены нами в основу создания «Лингвистического тренажера по русскому языку» [3], в котором реализована авторская методика «Обучение моделям языка и алгоритмам речи» [4] преимущественно на материале орфографии, пунктуации и грамматики. Аналогично можно представить модели и при изучении лексики и стилистики. Так, при изучении лексикологии моделирование семантических отношений слов дает представление об их сути: синонимии, когда значения двух слов близки, а формы различны; антонимии, когда формы слов различны, а значения противоположны; омонимии, когда формы слов близки или тождественны, а значения различны; гипонимии (родовидовых отношений), когда для видовых понятий есть более общее - родовое. Семантические модели позволяют ярче представить названные явления, а значит, обеспечивают их эффективное усвоение.

Как свидетельствуют психологи, у детей XXI века - века телевидения, интернета, гаджетов - развивается тип мышления, который назван клиповым. Дети легче схватывают «картинку» в целом, нежели справляются с чтением, которое требует линейного движения взгляда и сложной раскодировки графических знаков.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В такой ситуации метод моделирования становится важнейшим фактором при создании инновационных технологий обучения. Для обучения русскому языку и развития речи в большей степени, чем прежде, следует использовать не только графические или табличные модели (их еще называют знаковыми), но и модели вербальные, или эвристические (словесное описание). Ответом на вызовы времени может стать использование моделей динамических: 3-D-моделирование, использование анимации и видео, мультимедийное моделирование и др.

Все эти доводы свидетельствуют о том, что применение метода моделирования в лингводидактике сегодня становится настоятельной необходимостью, а моделирование как процесс создания и восприятия моделей, отражающих языковые явления, - принципом обучения языку и речи. При обучении речевой деятельности важными становятся динамические модели, отражающие алгоритмическую природу речевого акта, модель которого отражает важнейшие этапы смыслопорождения и структурирования высказывания, а в целом представляет собою конкретный вариант обобщенной модели деятельностного акта.

Актуальность этой сугубо теоретической проблемы решения статуса методической категории моделирования, с одной стороны, и отсутствие достаточного количества методических исследований по теме обучения языковым моделям и алгоритмам речи, с другой, делает необходимым построение и доказательство гипотез, в соответствии с которыми эффективное речевое развитие целесообразно осуществлять на основе моделирования в широком смысле как обучение моделям языка и алгоритмам порождения и восприятия речи [5; 6; 8]. Научной разработкой этих вопросов занимается лаборатория лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку в Рязанском государственном университете им. С.А. Есенина. В частности, исследования показывают, что принцип моделирования, в соответствии с которым создаются конкретные модели обучения в моно- и полиэтнической среде [4; 9], при широком использовании языковых моделей различных типов и алгоритмов речи обеспечивает результативность речевого развития личности. При этом учитывается специфика разработки подобных моделей для обучения русскому языку в классах и группах с полиэтническим составом.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Архипова Е.В. Лингвистические модели и алгоритмы порождения речи // Типология языковых моделей: Сб. науч. трудов. Вып. 2. – Рязань: РИНФО, 2000. – С.13-23.
3. Архипова Е.В. Лингвистический тренажер по русскому языку: правила,

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов алгоритмы, тесты. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. - 160 с.

4. Архипова Е.В. Методика обучения моделям языка и алгоритмам речи // Методическое обеспечение качества учебно-воспитательного процесса: Мат. межвуз. науч.-метод. конф., 1 марта 2005 г. - Рязань: Изд-во РГПУ, 2005. – С. 17-19.

5. Архипова Е.В. Моделирование как основа интерактивного обучения русскому языку // Интерактивные методы преподавания русского и иностранного языков: коллективная монография / под общей ред. Т.М. Балыхиной. - М.: РУДН, 2016. - С. 34-39.

6. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. – М.: Вербум-М, 2004. - 192 с.

7. Архипова Е.В. О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии // Русский язык в школе. – 2003. – № 2. - С. 3-9.

8. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. - М.: МПУ, 1998. - 389 с.

9. Архипова Е.В., Фетисова Е.Я. О проблемах преподавания русского языка в школах с полиэтническим составом учащихся: региональный аспект // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4. - С. 91-97.

10. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

11. Модель //Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Сов. энциклопедия, 1990. - С. 304-305.

12. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация.— М.: Наука, 1983. – 213 с.

13. Рябухина Е.А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дисс. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2013. - 537 с.

ГЛАВА 3. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Бурдина Александра Сергеевна

*методист, заведующая отделом русской филологии филологического центра государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», Симферополь, Республика Крым
E-mail: sashaburdina@mail.ru*

С 60-70-ых годов XX века в методику преподавания русского языка был введен принцип текстоцентризма или изучения языка на текстовой основе.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов
Текст становится предметом изучения и рассматривается в качестве важнейшей единицы в обучении русскому языку.

Ларионова Л.Г. определяет несколько основных направлений в реализации этого принципа: 1. Текст выступает как речевое произведение, результат использования системы языка, вследствие чего усваиваются закономерности функционирования языка в речи. 2. Текст выступает как основное средство овладения устными и письменными формами русской речи, овладение речевой деятельностью во всех ее видах (чтения, понимания, говорения, письма). На его основе формируется коммуникативная компетенция [5].

Использование лирических текстов в преподавании русского языка ограничено, потому что обучающиеся считают поэзию труднодостижимым явлением, имеющем специфический национальный оттенок. Однако работа с лирическим произведением имеет ряд преимуществ: небольшой объем, вследствие чего возможна работа с текстом в рамках одного аудиторного занятия; возможность научиться постигать смысл слова, ощутить его потенциальные возможности, овладеть сочетаемостью слов и показать литературное произведение как «союз волшебных звуков, чувств и дум» (А. Пушкин).

На сегодняшний день существуют различные подходы к анализу лирических произведений, но самым важным аспектом является «посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения» [2, с. 90] раскрыть его богатейшее содержание и художественное совершенство. Традиционно чтение текста идет по вертикали сверху вниз от понимания сюжета к языку, инновационный подход к прочтению текста предполагает движение в обратном направлении: от языка — к осмыслению и пониманию. «Формирование коммуникативной языковой и филологической компетенции диктует другой принцип работы – от словесной организации к идейно-образному содержанию» [1]. В.Е. Холшевников заметил, что «анализировать стихотворение можно под разными, вполне закономерными углами зрения: место стихотворения в творческой эволюции поэта, в истории жанра и литературных направлений; в литературно-общественном движении эпохи, в связи с биографией поэта и его идейной позицией; в истории русского литературного языка вообще и поэтического в частности ... Но каждое настоящее художественное произведение – это и открытый всему, и в то же время замкнутый в себе поэтический мир, который мы имеем право и воспринимать, и анализировать как некое сложное целое, как систему заключенных в нем образов и понятий» [12, с. 5]. А. П. Скафтымов подтверждает, что «состав произведения сам в себе носит нормы его истолкования» [11, с. 30]. Поэтому главным объектом анализа должна быть скрыто присутствующая в художественном произведении основная идея автора, которая формулируется обучающимся в результате синтеза всего того, что выявлено,

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов «исходя из всестороннего рассмотрения его формальной стороны, с учётом роли каждого из её компонентов в художественном целом» [1]. «Прийти к пониманию общей цели (или «пафоса» по В.Г. Белинскому) рассказа, стихотворения читатель может только путем смыслового восприятия (осмысления) средств его языкового выражения, минимальных единиц текста», – считает Н.В. Кулибина [4, с. 73].

Настоятельная необходимость в простом, понятном и действенном методе анализа приводит нас к методу функциональной лингвистики.

Текст представляет собой целостную систему и важнейшей его характеристикой является коммуникативная направленность. «Текст представляет собой функциональную систему, то есть такую, возникновение и существование которой обусловлено необходимостью выполнения некой социально-значимой функции» [9, с. 74]. Лирическое произведение должно рассматриваться, исходя из его функциональных качеств; оно призвано не сообщать информацию о поэте и его времени, а воздействовать на картину мира читателя. При анализе языковых средств, организующих текст, учитывается авторская цель: передать субъективное отношение автора к миру, «навязать» своё видение, мироощущение. Другими словами, отбор изображаемых фактов, образов и языкового материала подчиняется главной задаче: выразить авторскую идею, т.е. основную мысль произведения. Нужно признать, что в практике анализа произведения обозначение главной мысли является самым сложным процессом, а при работе с лирическим произведением часто подменяется перечислением настроений, впечатлений, чувств лирического героя или остается вовсе не выявленной.

Функциональная методика анализа текста, предложенная Н.А. Рудяковым в монографии «Поэтика, стилистика художественного произведения», позволяет сделать несколько простых и ясных шагов, дает возможность понять и интерпретировать текст, выделить авторскую мысль, закодированную с помощью художественных образов, учитывая композицию и языковые средства. «Интерпретация должна базироваться на анализе языковых средств и связей между ними в тексте с учетом того, какую цель преследует автор текста» [9, с. 81]. Идея получила развитие в книге А.Н. Рудякова, Ю.В. Дорофеева «Homo textus: человек в паутине текстов, или учебник чтения для умеющих читать». Для понимания текста нужно знать, что автор пытается изменить картину мира своих партнеров по коммуникации (т.е. читателей) в соответствии со своими идеалами, что приводит к определенному противоречию. Это не традиционное понимание конфликта в тексте между положительным и отрицательным, это конфликт между обыденным представлением и авторским новым видением. «Поэтому текст композиционно делится на две части: исходная – часть, в которой факт объективной действительности изображен так, как он представляется обыденному сознанию. Вторая – основная часть, в которой как раз и содержится отношение автора к предмету изображения» [10, с. 43].

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

Исходные и основные части не всегда расположены линейно, не всегда пропорционально равны, в каждом стихотворении существуют своя особая структурная соотнесенность. Авторская мысль может быть понята, извлечена из основной части, когда читательское сознание наталкивается на некую смысловую «шероховатость», семантическую заусеницу. Это та строка, то словосочетание или слово, которое читатель «вдруг» начинает не понимать. Н.А. Рудяков называет эти элементы текста «стержневыми». Похожий термин мы находим у Г. Гачева – «заусеница» [3].

Подобное неравноправие языковых единиц текста (с которым, кстати, согласны многие исследователи) приводит к тому, что в основной части происходит семантический сдвиг и данные языковые единицы становятся носителем нового образного смысла. Ю.М. Лотман утверждал, что "любые моменты, являющиеся в языке формальными, могут приобретать в поэзии семантический характер, получая дополнительные значения" [6, с. 37].

Таким образом, анализ поэтического текста строится на трех основных шагах: 1) определение композиции, выделение исходной части, где представлены факты обыденного сознания, и основной, которая передает отношение автора к предмету изображения; 2) выявление соотнесенности языковых единиц в двух частях – разделение их на вспомогательные, подготавливающие к семантическому сдвигу, и основные; 3) открытие и понимание стержневого элемента, которое происходит в два этапа: выясняется его значение в толковом словаре, затем выявляется новый семантический признак, новое авторское значение языковой единицы именно в границах данного поэтического текста.

Далее мы предлагаем интерпретацию стихотворения Ф. Тютчева «С поляны коршун поднялся...» с помощью метода функциональной лингвистики.

В быту и литературе сложилось представление о коршуне как птице хищной, не знающей пощады, ее нападение внезапно, она сеет смерть. Стихотворение Ф. Тютчева начинается описанием полета этой птицы. Поэт с помощью глаголов движения рисует сначала плавный взлет коршуна («поднялся»), затем быстрое и стремительное движение вверх («взвился»), круги, которые описывает птица в вышине («дале вьется он»), и наконец, момент, когда птица пропадает из поля зрения («И вот ушел за небосклон!»). Первая строфа стихотворения дает читателю яркое зримое описание полета птицы. Следующие две строчки – это размышление лирического героя о способности птицы летать как о даре природы. Это возможность подняться над землей в любой момент. Автор использует прилагательное «живые» крылья, т.е. «полные жизненной энергии, свободные». С точки зрения построения текста эта часть является исходной, знакомой читателю. Все семантические единицы помогают живо вообразить величественно парящую в небе и исчезающую за горизонтом птицу.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

Две последние строчки текста – это основная часть стихотворения, в которой противопоставляется птица и человек. Автор использует союз «а», чтобы описать состояние человека на земле («А я здесь в поте и в пыли»). Пот и пыль – детали, которые подчеркивают жалкое, унижительное, трудное положение лирического героя. Традиционно человека считают царем природы, т.е. главенствующим, первенствующим среди живых существ. Тютчев употребляет выражение «царь земли», как бы увеличивая его роль, власть человека над всем абсолютна. Стержневым элементом текста можно назвать слово «прирос», именно оно в контексте стихотворения приобретает другое значение. В Толковом словаре дается следующее значение: ПРИРАСТИ – к чему. Срастаясь, образовать одно целое с чем-н. Пересаженная кожа приросла. Точно к земле прирос (стал неподвижным). Здесь же слово «прирос» означает: стал несвободным, не имеющим возможности располагать собою по собственному усмотрению или выбирать по своей воле, стесненный какими-либо ограничениями, зависимый от обстоятельств жизни. Лирический герой стихотворения лишен той внутренней свободы, которую наделена гордая и красивая птица. Дважды повторенное в одной строке слово «земля» помогает также понять философскую мысль стихотворения: если мы считаем, что над чем-то господствуем, то чаще всего именно это имеет над нами наибольшую власть. Земные дела, мирская суета не дают возможности герою вознестись над всем, в небо, поэтому последние строки полны сожаления и горечи.

Обращаем внимание, что данный метод позволяет исследовать лирическое произведение на различных уровнях: композиционном, образном, языковом, идейно-тематическом, что составляет суть современных требований в обучении русскому языку. «Поиски движения лирической мысли убеждают учеников в том, что стихотворение – единый и бесконечный в своих возможностях мир. При изучении лирики необходимо показать стихотворение как поэтическое целое, как динамическую систему, в которой все взаимосвязано, взаимозависимо [7, с. 26-27]. Тем более, что современные методических исследования развиваются под значительным влиянием коммуникативной лингвистики. «... работу с учебным текстом можно организовать как коммуникативный акт, как общение человека и книги, что позволит учащимся уже на ранних этапах обучения овладеть приемами самостоятельного понимания текстов, что в дальнейшем положительным образом скажется на развитии их интеллектуальных возможностей» [4, с. 10]

Список литературы

1. Бузаубагарова К.С., Нурахунова Г.М. К вопросу анализа художественного текста в иностранной аудитории // «Новейшие достижения Европейской науки»: материалы 6-ой международной научно-практической конференции. – София, 2010. – 45-50 с.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Изд-во худ. лит-ры, 1959. – 656 с.

3. Гачев Г. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М.: Изд. Группа «Прогресс-культура», 119. – 480 с.

4. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 224 с.

5. Ларионова Л.Г. Методика преподавания русского языка. – М.: Просвещение, 2010 – 112 с.

6. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэт. Текста / Ю.М. Лотман М.Л. Гаспаров.-СПб.: Искусство-СПб, 1996. – 846 с.

7. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.

8. Рудяков А.Н. Язык, или Почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка). – К.: Грамота, 2004. – 224 с.

9. Рудяков А.Н., Дорофеев Ю.В. Homo textus: человек в паутине текстов, или учебник чтения для умеющих читать. – С.: мсп «Ната», 2007. – 176 с.

10. Рудяков Н.А. Поэтика, стилистика художественного произведения. – Симферополь: Таврия, 1993. – 146 с.

11. Скафтымов А.П. Поэтика художественного произведения. – М.: Высшая школа, 2007. – 536 с.

12. Холшевников В.Е. Анализ композиции лирического стихотворения // Анализ одного стихотворения / Сост. В.Е. Холшевников. – Л., 1983. – 115 с.

ГЛАВА 4. МЕТОД «ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ» В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТИ

Ерахтина Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, профессор,

директор «Российского образовательного центра, Аликанте, Испания

E-mail: tat-er@yandex.ru

Под информацией мы понимаем совокупность сведений, являющихся объектом передачи, переработки и хранения. Передача накопленной человечеством информации другим и, в частности, ученикам – главное условие сохранения и прогрессивного развития человеческого интеллекта. Можно определенно утверждать, что уровень развития общества (уровень развития и удельный вес информационной среды) – показатель научно-технического процесса, адекватно характеризующий уровень, достигнутый обществом. Информационный уровень общества определяется его способностью хранить, использовать социальную информацию – общественные и отчужденные от создателя знания, или, иначе, знания в превращенной форме. Все эти изменения стали реальными благодаря

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов появившимся возможностям перехода от ручных способов сбора и обработки информации к автоматизированной.

Уточняя понятие информация, конкретизируем его понятием «образовательная информация», под которым понимается система сведений о чем-то (о системах, о людях, о процессах, о явлениях, о среде), которая каким-то образом воспринимается системами или людьми, преобразуется (отслеживается) в соответствии с объективно имеющимися у них предпосылками, в результате чего оказывается полезной к целесообразному и целенаправленному использованию кем-то иначе, информация является основным содержанием отображения, образы могут быть различны, но содержание их остается неизменным. В самом общем виде понятие «образовательная информация» определяется как то, что извлекается из образа в процессе его осознания и соотнесения с отображаемым объектом. Образовательная информация занимает лидирующее место в образовательной системе. Под образовательной системой понимаем общность средств обучения, функционально организованного коллектива специалистов и обучающихся, а так же способов взаимодействия их друг с другом. В образовательной системе образовательная информация направлена на главного адресата-на ученика.

Адресат (ученик), кому направлена информация, воспринимает ее не только разумно, но и эмоционально, и индивидуально. На сегодняшний день нейробиологические механизмы восприятия, хранения, воспроизведения и передачи информации хорошо изучены. Известно, что отрицательные эмоции, а тем более стрессовые ситуации, притупляют свойства интеллекта, тормозят проявление его качеств (восприятие, внимание, воображение, память и т.п.), блокируют проявление творческого, диалектического мышления, то же можно сказать и о всяких эмоционально воспринимаемых принуждениях, запретах, ограничивающих свободу деятельности и мышления. Наоборот, душевное равновесие и, тем более, положительные эмоции создают благоприятные условия для проявления творческих интеллектуальных возможностей. Процесс восприятия информации, особенно образовательный осложняется не только ее сложностью, но и степенью готовности ученика к обучению, форсированности его мотивационной сферы. Для понимания процесса восприятия образовательной информации, а главное для оптимизации образовательного процесса следует применять метод дополнительности.

В рамках данной статьи мы ставим перед собой задачу, основываясь на методе «дополнительности» показать особенности усвоения образовательной информации в образовательном процессе личности. Данный метод вносит определенный вклад в развитие основных понятий процесса образования. Основным рассуждением в процессе применения данного метода является постулат, о том, что мозг человека сложившейся природный и непрерывно работающий «механизм» отражения, преобразования, усвоения информации

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов и соответствующего управления организмом. Мозг как природный механизм должен работать природосообразно. Он должен мыслить по природным, естественным – наиболее экономичным и оптимальным законам. Раздельность на правое и левое полушария, как следствие, приводит к своеобразной попарной и неодинаковой взаимной дополнителности сознания, подсознания и чувств. Дополнительность как атрибут мышления бодрствующего человека, целесообразна от природы, то есть инстинктивно, естественно, оптимально еще и потому, что способствует самосохранению, защите его мозга от перегрузок. Естественный ритм сна и бодрствования в жизни человека и животных также относятся к явлениям дополнителности. Стремление мозга использовать рационально полученную информацию требуют естественной разгрузки (пауз) в работе его полушарий. Смена эмоций (особенно отрицательных на положительные) – это одно из условий расслабления, снятия контроля сознания, и кроме того, – это условие, способствующее активизации работы подсознания (интуиции, например). Суть данного метода позволяет, прежде всего, понять, а в дальнейшем организовать направление поступления потоков информации извне. Помимо всей поступающей информации образовательный процесс пытается поставить на первый план перед учеником наиболее важные понятия, организует их последовательное поступление. Главная задача педагогов-научить обучающегося справляться с поступающим огромным потоком новой информации, его систематизировать, использовать и находить нужные дополнительные сведения. Метод дополнителности позволяет использовать природные закономерности работы мозга с информацией, именно в этом, его огромное преимущество перед другими методами.

Человек делит информацию на блоки в зависимости от степени ее обобщения. Деление на блоки – эффективный способ классификации и упорядочивания информационного потока. Существует три способа деления информации на блоки:

- переход на более высокий уровень – генерализация. Это выявление понятия или явления более широкого, чем то, которое вы сейчас рассматриваете;

- переход на более низкий уровень – конкретизация. Это выявление понятий меньших по масштабу и более конкретных, чем рассматриваемое;

- движение на том же уровне – изоморфизм. Выявление эквивалентного понятия того же класса, что и рассматриваемое.

Таким образом, информация сопровождает любую систему, в том числе и образовательную, на всех этапах ее существования и способствует ее развитию или наоборот исчезновению.

При изучении и создании отношений между информацией и субъектами (4) необходимо учитывать, по крайней мере, три ее свойства, которые всегда проявляют себя, но в разных соотношениях.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

Первое свойство – информация оказывает влияние на субъектов. Сущность информации, форма ее предъявления вызывают определенные чувства (ответную реакцию) у субъектов.

Второе, информация служит средством влияния целенаправленного или непровольного на других людей. Располагая информацией, субъект управления оценивает ее полезность, ищет сферы применения и т.п.

Третье, информация является важным основанием для принятия и реализации управленческих решений.

Можно согласиться с мнением М.Н. Скаткина, что существующие количественные методы еще не совершенны и их успешное использование в педагогике ограничено кругом особенностей самой науки. Представляется, что мера информации будет адекватна свойствам информации лишь тогда, когда эта мера будет учитывать способность информации сохраняться неизменной при ее использовании и тиражировании. (5)

Поэтому вполне закономерно, что в педагогике, все большее внимание уделяется так называемым «качественным характеристикам», к которым, по мнению В.И. Николаева, относятся следующие свойства: гносеологические, семантические, прагматические, временные и специальные. На содержании этих характеристик остановимся более подробно. (6, с. 116)

Гносеологические характеристики связаны с информационным аспектом познавательного процесса. Здесь реализуют объективную и субъективную, актуальную и потенциальную информацию (3, с. 37). Под объективной понимается та информация, которую возможно получить при изучении окружающего мира. Субъективная информация приобретает субъектом в процессе познания, актуализируется в его сознании. Отличие субъективной информации от объективной состоит в том, что в силу тех или иных искажений содержания образа может не соответствовать оригиналу, а также и в том, что в процессе познания необходимо учитывать методы отражения информации. А сделать это в многообразии учебного процесса весьма затруднительно.

Семантические характеристики информации выражают отношения (связи) между элементами отображения, его структурно-логические свойства, процессы формирования и отмирания соответствующих им понятий и определений. Последнее тесно связывает семантические характеристики с гносеологическими.

Прагматическими характеристиками принято называть широкий круг показателей качества информации, связанных, главным образом, с отношением к ней субъекта как к специфическому продукту. Однако это отношение не всегда выступает в явном виде, а часто опосредуется через ее свойства и характеристики источника (6, с. 118).

Прагматические качества можно подразделить, хотя и условно, на три основные группы: по отношению к информации ее получателя

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов (потребителя); по ее связи с источником; собственные (внутренние) качества информации.

В первую группу входит полезность информации для получателя, степень ее влияния на состояние приемника (получателя) и т.п.

Во вторую – формируемой информации для функционирования источника и интенсивности генерации.

В третью – полнота, истинность, степень обобщенности, количество информации.

Учет прагматических характеристик крайне важен при решении широкого круга вопросов в деятельности образовательного учреждения.

С точки зрения временных характеристик информация подразделяется на две группы: по времени протекания тех событий, свидетельством которых она является, и по ее собственному «возрасту». Характеристики первого вида большей частью являются специфическими для ее социальной и экономической разновидности.

Что же касается характеристик, связанных с ее «возрастом», то здесь можно выделить информацию исторического характера и текущую информацию. Первый вид также чаще всего является специфически социальной формой ее существования.

С точки зрения возраста ценность педагогической информации изменяется, как правило, по-разному. Для исторической разновидности, как отмечают В.Н. Петров, Г.М. Ульянов, С.В. Ульянов, применимо следующее положение: чем больше ее возраст, тем она ценнее (6, с. 112). Эта ценность связана, по-видимому, с той степенью «новизны» знаний, которые мы получаем при изучении соответствующей системы (науки).

Специальные характеристики информации связаны с той областью, где они используются (в управлении, на уроке, в методических пособиях, рекомендациях).

Другая группа характеристик выражает временной аспект и относится к прошлому, настоящему или будущему. Информация о прошлом является, детерминистической в том смысле, что свидетельствует о действительно совершившихся событиях. Информация о будущем содержит элемент неопределенности. При этом, чем более отдаленным является будущее, тем выше степень неопределенности событий. Можно высказать предположение, что любое распределение для рассматриваемых в недалеком будущем педагогических явлений и процессов в отдаленном редуцируется к равномерному или равновероятному (6, с. 127).

Информация о настоящем, то есть о сравнительно недалеком прошлом и весьма близком будущем, обычно совмещает в себе ту или иную степень определенности и неопределенности. Полнота ее ниже, чем полнота информации и недалеком прошлом, а действительная ценность часто оказывается иной, чем та, которая принимается в момент ее получения.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В связи со сферами использования можно говорить об адресации информации; при этом реализуют универсальную, специальную и индивидуально направленную информацию (2, с. 21).

Универсальная ненаправленная информация не имеет строго определенной сферы применения, определенного круга потребителей; она часто бывает адресована всем и каждому. Количество ее получателей достаточно велико и подвижно. Так, демографические данные используются органами образования, здравоохранения, службы социальной защиты населения и т.д.

Направленная, специальная информация предназначена определенным потребителям для решения столь же определенных задач. Такова, к примеру, специальная литература по проблеме повышения квалификации воспитателей в аспекте использования информации в профессиональной деятельности.

Наконец, специальная информация может быть направлена индивидуально, адресована одному конкретному лицу – учителю, ученику, администрации школы.

Полезность информации определяется тем, в какой степени она обеспечивает получателю достижения стоящих целей. Данная характеристика теснейшим образом связана с количественной мерой, поскольку, чем выше снята неопределенность, тем больше вероятность правильного решения и, следовательно, достижение цели. Естественно, что полезность информации определяется интенсивностью: ложная информация будет только уводить от цели и тем самым ее полезность окажется отрицательной.

Метод дополнительности позволяет учитывать природные особенности адресата (ученика) и при использовании всех особенностей и характеристик потока образовательной информации интерпретировать ее подачу в ходе образовательного процесса на оптимальном уровне сложности, с учетом индивидуальной особенностей и возможностей личности. В образовательной системе должны действовать специалисты, педагоги, которые практически овладели соответствующими научными и учебными методами, знаковыми системами, техническими средствами передачи и обработки информации. Им важно также знать и о структурных моделях деятельности, обеспечивающих входение в эффективное функционирование в конкретных образовательных системах деятельности. Таким образом, овладение определенным уровнем культуры, информационной и в частности интеллектуальной культуры, характерной для всех педагогов есть необходимое условие успешной деятельности работников сферы образования.

Ученик выступает источником информации для учителя. Педагогу необходимо получить большое количество сведений о психофизиологических особенностях личности обучающегося, соотнести эти

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов характеристики со степенью форсированности познавательного интереса и мотивации обучения. Информационное обеспечение педагогов является чрезвычайно важным и выполняет целый ряд функций:

а) ценностную, которая определяет значимость удельного веса проблемы в структуре деятельности педагога;

б) структурирующую, которая перестраивает систему требований, предъявляемых извне, в соответствии с личностной значимостью и функционалом каждого педагога;

в) мотивационную, которая определяет меру усилий учителя, необходимую для выполнения каждого требования, задачи решаемой проблемы;

г) селективную, которая из бесчисленного множества проблем, спонтанно возникающих в системе образования, отбирает только заслуживающие внимания учителя;

д) контрольную, которая завершает процесс образования, когда обстановка приходит в соответствии с эталонами, принятыми в данном образовательном учреждении.

Можно однозначно сказать, что проблема эффективного использования информации, которую несут в себе образовательные системы, становится актуальной, отчасти потому, что информация может служить источником позитивных изменений внутри системы, способствовать ее совершенствованию или перерождению в другое более совершенное качество. На основе правильного использования, накопления и хранения в образовательном учреждении можно, как показал наш опыт, усовершенствовать механизм управления и улучшить уровень образованности.

Информационное обеспечение образовательного процесса осуществляется ради того, чтобы постоянно поставлять полезную информацию участникам образования. Информационное обеспечение осуществляется в целенаправленной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей субъектов образования в полезной информации. Информация имеет своих субъектов, они действуют с целью получения сведений и решения проблемных задач.

«Полезной информацией» мы считаем ту, которая может как-то использоваться (применяться) в образовательном процессе. Причем, с помощью полезной информации, возможно, менять характер течения образовательных процессов.

Полезная информация связана с вполне определенными отношениями, по которым можно установить критерии ее полезности, уточнить функциональное назначение.

Субъекты придают информации форму предъявления и передают ее на соответствующие уровни, для которых она представляет ценность по соответствующим критериям полезности.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

К источникам информации мы относим такие объекты, как ученики, педагоги, администрация и службы сопровождения – психологическая и валеологическая.

Вся информация сосредотачивается на четырех уровнях: ученики, педагоги, родители и администрация. На каждом из этих уровней идет планирование, сбор информации, обобщение исходных данных, анализ, интерпретация и хранение. Каждый субъект образования имеет доступ к информации в соответствии с уровнем своей профессиональной компетентности.

Задача, которая стоит перед руководителем – обеспечить своевременное поступление необходимых сведений ко всем участникам образовательного процесса и организовать условия для ее эффективного использования.

Наиболее распространенным следует считать следующий алгоритм хранения и распространения информации:

а) собранная информация фиксируется в индивидуальной карте развития ребенка, где отражена характеристика психического, физического развития, достигнутый уровень образованности, динамика его продвижения в образовательном пространстве.

б) в каждый класс школы поступает информация о ребенке и о группе в целом, имея которую, педагоги могут ориентироваться в показателях умственного и физического развития, использовать данные в проектировании своей педагогической деятельности;

в) в процессе консультирования с родителями, информация используется по мере необходимости;

г) дети получают информацию об уровне и динамике своего развития, о состоянии здоровья, которую они фиксируют и учатся анализировать с помощью учителя в индивидуальных альбомах (картах) развития;

д) вся информация по результатам диагностики обучающихся в систематизированном виде поступает администрации для ее анализа, интерпретации и принятия некоторых управленческих решений.

Подобный алгоритм хранения и накопления информации, как показал исследовательский опыт, способен оптимизировать процесс развития личности обучающегося, совершенствовать педагогическое мастерство, упорядочить процесс принятия управленческого решения.

Список литературы

1. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
2. Кларин М.Е. Новые технологии в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. – Новосибирск: Наука, 1987. – 199 с.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

4. Сериков Г.Н. Самообразование и усовершенствование подготовки студентов. – Иркутск: ИГУ, 1991. – 232 с.

5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. – М.: Педагогика, 1986. – 151 с.

6. Хакен Г. Информация и самоорганизация. – М.: Мир, 1991. – 278 с.

ГЛАВА 5. ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ НА ПРИМЕРЕ ЛЮБЛЯНСКОЙ ШКОЛЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВЕСЁЛЫЕ РЕБЯТА» (СЛОВЕНИЯ)

Месарич Юлия Николаевна

*директор Люблянской школы дополнительного образования
«Весёлые ребята», Любляна, Словения
E-mail: info@ruskasola.si*

Макарова Ирина Дмитриевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики
факультета гуманитарных наук Приморского университета
Копер, Словения
E-mail: irina.mt@fhs.upr.si*

Тема русских школ в зарубежье не новая, однако все ещё актуальная. Сотни центров дополнительного образования и воскресных школ вне России работают по авторским программам, с применением комбинированных методик преподавания русского как родного и как иностранного. Каждое из таких учебных заведений ищет свой путь существования. Некоторые находятся на грани выживания, другие постоянно развиваются, ищут новые методы, подходы и формы работы с детьми-билингвами.

В последнее время появились множественные попытки классифицировать и систематизировать зарубежные русские школы/центры. Это достаточно сложная задача, так как не существует единой системы, унифицированных стандартов, которые бы позволили сравнивать и оценивать их между собой. Нередко дошкольники и школьники в русских школах учатся по самым разным учебным пособиям.

В Словении уже 10-й год работает Люблянская школа дополнительного образования «Весёлые ребята». За этот период пройден огромный путь становления, разработки и выстраивания собственной системы обучения на основе преемственности в 12 возрастных группах. Для того чтобы провести ученика от дошкольного до младшего, среднего, а также старшего школьного возраста и не потерять, а укрепить его интерес к родному языку, всем учителям и педагогам школы необходимо работать в тесном контакте, иметь единый курс. В нашей школе таким курсом стала Целевая программа

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов, которой и посвящена настоящая статья.

1. Пояснительная записка к Целевой программе дополнительного образования

Люблянская школа дополнительного образования «Веселые ребята» (Школа) – это частное учреждение дополнительного образования, осуществляющее обучение русскому языку как родному в условиях словенского языкового окружения. Свою историю Школа ведет с 1999 года (Подробнее см. на официальном сайте Школы <http://ru.ruskasola.si/kdo-smo/>).

Русская школа за рубежом (РШЗ) выполняет целый комплекс задач и функций, во многом специфичных именно для условий организации обучения родному языку и культуре за рубежом, а, следовательно, не свойственных классическим организациям, предлагающим различные комплексы услуг дополнительного образования в русскоязычных странах. Во многом это обусловлено дополнительной задачей своего рода культурной миссии, которая возложена на РШЗ уже самим фактом ее существования. Эта миссия понимается как дополнительная и ответственная задача проводника, хранителя и промоутера/популяризатора русского языка и культуры в условиях иноязычного и инокультурного окружения, причем не только в отношении детей, но и их родителей, а также всей русскоязычной диаспоры. РШЗ заявляет о себе чаще всего именно посредством общественных и культурных мероприятий. Такое положение накладывает на РШЗ наряду с традиционными задачами дополнительного образования (индивидуализированное личностное развитие) еще и целый набор дополнительных задач и функций.

Принципиальным отличием РШЗ является исключительное значение дополнительного обучения русскому языку и культуре для гармоничного становления личности русскоязычного ребенка, для его самоидентификации в условиях проживания в инокультурной среде, для его уравновешенного психологического и языкового развития, для своевременной поддержки и развития особых когнитивных и языковых возможностей детей-билингвов, для развития важнейшей в современном глобализированном поликультурном мире способности к межкультурному диалогу. Такая способность в практическом плане выражается как способность эффективно существовать, общаться и развивать свою деятельность, как в условиях своего, так и в условиях иного культурного и языкового фона. Таков вкратце комплекс актуальных целей и задач, стоящих перед РШЗ.

Особенностью РШЗ является также ее тесное взаимодействие с законодательством и системой образования страны проживания, дающей основное образование учащимся РШЗ. Словенская школа – это естественный и логичный партнер в организации дополнительного обучения русскому языку. За последние 25 лет (после создания независимого государства) в Словении были созданы необходимые предпосылки для организации

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов различных форм дополнительного обучения родному языку и культуре для несловенских детей. Среди основополагающих документов в этой области необходимо упомянуть, во-первых, «План/Инструкции по организации дополнительного обучения родному языку и культуре для представителей иных языков и культур» [1], которые были учтены при составлении данной целевой программы. Кроме того, значительный интерес представляет проект повышения квалификации сотрудников словенских школ с целью успешной межкультурной адаптации и социализации несловенских детей в словенскую школу и словенское общество, который был реализован в период с ноября 2013 г. и до конца августа 2015 года Министерством образования, науки и спорта Республики Словении в партнерстве с Институтом по психологическому консультированию и развитию проектов в области педагогики (См. официальный сайт института: <http://www.isainstitut.si/isa/en/isa-institute-in-a-few-words/> (доступ 22-го марта 2016 г.) и консорциумом из 65 словенских школ, с целью развить **инклюзивную модель** активной языковой и культурной интеграции представителей иных культур (как детей, так и их родителей) как в словенскую школу, так и в словенское общество. **Инклюзивная модель** основана на принципах межкультурного диалога, позитивного отношения к иным культурам и принципиальной равноценности различных культур (См. официальный сайт проекта «Развиваем межкультурность как новую форму существования»: <http://www.medkulturnost.si/en/> (доступ 22-ого марта 2016 г.)

2. Цели и задачи образовательной программы

При составлении образовательной программы учтены базовые положения и рекомендации действующих российских стандартов и программ:

- Федеральные государственные образовательные стандарты (Различные ФГОС, опубликованные 1 марта 2012 г. на официальном сайте Минобрнауки: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (доступ 22.3.2016),

- Проект концепции «Русская школа за рубежом» (Сборник информационных материалов по итогам проведения научно-методического семинара-совещания по выработке единых требований и критериев добровольной сертификации русских школ за рубежом, Москва, 2013, доступно на сайте http://files.drofa.ru/site/rossotrudnichestvo_2013-12-16.pdf, 92 стр (доступ 22.3.2016),

- Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования на 2013-2020 годы» (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 г.» опубликована 24 мая 2013 г. на официальном сайте Минобрнауки: <http://минобрнауки.рф/документы/3409>, 700 стр. (доступ 22.3.3016),

- «Примерная программа основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения» («Примерная программа основного общего общего

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения», опубликовано на сайте <file:///C:/Users/user/Downloads/Russkij1.pdf>, 24 стр. (доступ 22.3.2016),

- Модель регионального развития дополнительного образования детей России (Модель регионального развития дополнительного образования детей России, опубликовано на сайте: <http://www.opencu.ru/page/model-do>, (доступ 22.3.2016), руководитель проектной группы Александр Попов).

Также считаем нужным отметить, что при разработке программы использовалась богатая подборка профессиональных материалов по билингвизму, опубликованных на сайте www.bilingual-online.net.

Основные цели:

- обеспечение права российских и словенских граждан на получение доступного качественного дополнительного образования с целью изучения русского языка, литературы и других учебных предметов на родном языке;

- воспитание детей и подростков на российских культурных традициях и моральных ценностях;

- формирование молодого поколения в Словении, лояльного к современной России;

- популяризация позитивного имиджа России и российской культуры в Словении (путем проведения различных культурных и общественных мероприятий), формирование интереса, любви и уважения к русскому языку и культуре.

Основные задачи:

- обучение русскому языку как родному в условиях словенского языкового окружения, /обеспечение языкового и когнитивного развития ребенка на русском языке, формирования языковой личности, систематизированная и целенаправленная работа над расширением словарного запаса, формирование функциональной грамотности на русском языке (умения решать жизненные задачи, используя все 4 вида языковой деятельности);

- обеспечение гармоничного становления личности ребенка, его самоидентификации в условиях проживания в инокультурной среде, уравновешенного психологического и языкового развития (в сторону уравновешенного билингвизма, формирования языковой личности в обоих языках и культурах) (Важность сознательной установки на развитие уравновешенного билингвизма для правильной организации обучения, подчеркивает к.п.н., член Координационного совета русскоязычных издателей за рубежом, методист первого портала для билингвов www.russisch-fuer-kinder.de, сотрудник РосНОУ (Москва) Е.Л. Кудрявцева, выступившая на 4-ом Международном Круглом столе «Дети-билингвы, обучение и воспитание» в Любляне (апрель 2015 г.), которую мы благодарим за предоставленные материалы / Е.Л. Кудрявцева, презентация «Основы образования в поликультурной и билингвальной (полилингвальной) среде»);

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

- обеспечение своевременной поддержки и развития особых когнитивных и языковых возможностей детей-билингвов, в направлении формирования уравновешенного сбалансированного русско-словенского билингвизма;

- развитие важнейшей в современном глобализированном поликультурном мире способности к межкультурному диалогу, которая в практическом плане выражается как способность эффективно существовать, общаться и развивать свою деятельность как в условиях своего, так и в условиях иного культурного и языкового окружения;

- создание особых условий для поддержки и интеграции русскоязычной семьи (по линии взаимодействия родителей и детей) в процессе реализации учебных, культурных и внеклассных мероприятий Школы;

- создание условий для повышения квалификации как педагогов Школы, так и родителей по практическим вопросам воспитания детей-билингвов;

- развитие творческих способностей детей через участие в творческих мероприятиях Школы (различные выступления);

- поддержка и развитие мотивации воспитанников к знанию и использованию русского языка через организацию национальной олимпиады для детей-билингвов, с вручением стимулирующих наград (В апреле 2015 г. Школа организовала уже 3-ью олимпиаду по русскому языку для детей-билингвов (информация размещена на официальном сайте школы <http://ru.ruskasola.si/galerija/>);

- развитие и поддержка мотивации к чтению на русском языке;

- включение воспитанников Школы в российское образовательное пространство (интегрированная среда) путем налаживания постоянных партнерских отношений с Летними лагерями в Российской Федерации, с российскими школами, а также реализации совместных проектов, в особенности с использованием современных компьютерных технологий;

- развитие новых форм сертификации знаний детей-билингвов, способствующих официальному признанию и оцениванию знаний, полученных в Русской школе в сотрудничестве с научными и образовательными центрами России и российского зарубежья;

- разработка и внедрение различных форм дистанционного обучения, что могло бы значительно расширить охват русскоязычных семей в Словении, вне зависимости от места проживания.

3. Концепция дополнительного обучения русскому языку как родному в условиях словенского языкового окружения

3.1. Русский язык в русскоязычной диаспоре, проживающей в Словении (Данные приводятся на основании двустороннего словенско-российского научно-исследовательского проекта «Фазы языковой адаптации в речи различных поколений русскоязычных мигрантов в Словении и

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов словенских мигрантов в России» (Приморский университет, г. Копер, Словения, 2014/2015, руководитель проекта к.ф.н. И.Д. Макарова-Томинец, шифр проекта VI-RU/14-15-034).

При планировании дополнительного обучения русскому языку в Словении учтены следующие особенности ситуации обучения, в целом, весьма характерные для положения русского языка в зарубежных странах:

а) использование русского языка в Словении ограничено в большинстве случаев домашним, семейным общением в основном родителей с детьми, или же взрослыми русскоязычными родителями между собой или с русскоязычными друзьями; дети относительно быстро усваивают словенский язык окружения, предпочитая общаться на нем между собой, отвечать родителям, которые обращаются к ним по-русски (последнее наблюдается в смешанных семьях, особенно часто в подростковом возрасте). Ограниченность сферы использования русского языка бытовыми темами и семейным общением, естественно, отрицательно сказывается на словарном запасе (пассивная лексика значительно превышает активный словарный запас) и на низкой мотивации к использованию языка за пределами семьи. Дети, в основном, хорошо владеют устной русской речью, но испытывают сложности при чтении/написании текстов на русском языке (если ребенок специально не занимался русским языком).

б) Большинство русскоязычных родителей, среди которых преобладают люди с высшим образованием, настроены на сохранение русского языка и культуры у своих детей, что в целом создает благоприятные предпосылки для развития дополнительного обучения русскому языку и культуре. Возможности дополнительного образования, правда, ограничены финансовыми возможностями родителей. Этот же факт весьма важен и при содержании обучения – родительские ожидания не всегда адекватны ситуации, но при этом являются решающим фактором при планировании и реализации программы.

в) В связи с тем, что в Словении школы по субботам традиционно закрыты, школы дополнительного образования должны работать в течение рабочей недели, когда дети приходят на 2-3 часа после занятий в словенской школе. Реальный объем времени для обучения, таким образом, относительно невелик.

г) Относительная малочисленность детей одного возраста и уровня знаний в одном крае приводит к необходимости создания разновозрастных и разноуровневых групп. Контингент учащихся в Школе достаточно разнообразен. Сюда входят учащиеся, дети-билингвы из смешанных браков (мама – русская, отец – словенец), дети из монолингвальных семей (оба родителя говорят по-русски), дети, совсем недавно приехавшие из России. Есть специфический контингент усыновленных детей, живущих в словенских семьях, которые по-русски вообще не говорят, но хотят приобщить ребенка из России к русскому языку и культуре.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

д) Рассеянность русскоязычной диаспоры по стране приводит к необходимости создавать региональные филиалы Русской школы, в перспективе, возможно, к постепенному переводу (части) обучения на дистанционную основу.

В целом можно говорить о нейтрально-позитивном отношении словенцев к нашим соотечественникам, о позитивном и в целом уважительном отношении к русскому языку и культуре, (особенно со стороны старшего поколения словенцев), что обусловлено особенностями исторического развития российско-словенских отношений. С учетом значительных усилий, которые в последнее время предпринимаются Министерством образования Словении и официальными словенскими образовательными учреждениями в сторону активной интеграции несловенских детей (политика инклюзивной интеграции) и их родителей в словенскую образовательную систему и в словенское общество, можно констатировать факт, что в Словении создан благоприятный фон для дальнейшего развития разных форм дополнительного образования на русском языке. Ключевой проблемой в данном случае является ограниченное финансирование Школы, в связи с чем весьма важной представляется возможная поддержка со стороны госбюджета РФ.

3.2. Специфика работы: проблемы и методы их решения

Как уже известно из литературы, посвященной проблемам обучения русскому языку в условиях иноязычного окружения, ключевыми сложностями, на систематическое преодоление которых должна быть направлена деятельность Русской школы за рубежом, можно считать следующие:

- беспорядочное смешение языков, образование так называемого русско-словенского серджика в условиях доминирующего иноязычного окружения и ограниченного семейного общения (качественно иной русский язык детей и родителей, вследствие естественной интерференции – влияния языка окружения);
- ограниченная сфера применения русского языка, вследствие чего у детей наблюдается ограниченный словарный запас;
- недостаточная мотивация к использованию русского языка (русскоязычные дети между собой предпочитают говорить по-словенски);
- отдельной и серьезной проблемой является интерференция – влияние языка окружения (доминирующего языка окружения) на семейный язык, проявляемое в регулярной вставке словенских слов, в калькировании словенских языковых конструкций, в языковой логике фраз, не свойственной русскому языку, к обеднению и сокращению выразительных средств на русском языке;
- в условиях особой важности дополнительных, домашних видов деятельности на русском языке (просмотр русских мультфильмов, фильмов, телепередач, использование русскоязычного интернета, приобщение к

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов российской музыкальной и эстрадной культуре) принципиально важным становится отношение к русскому языку в семье (позитивное отношение к русскому языку, установка на его сохранение и развитие), т.е. позиция родителей (обоих родителей);

- в связи с тем, что в большинстве случаев старшее поколение родственников (бабушек и дедушек) проживают отдельно (остаются в России), общение на русском языке в детском возрасте дополнительно ограничивается (большинство родителей в Словении работают, а старшего поколения, с которыми можно было бы общаться по-русски, рядом нет);

- в условиях ограниченного использования русского языка (особенно его письменных форм) критически важным становится регулярное чтение на русском языке, в связи с этим сниженная мотивация к чтению, наблюдаемая и у школьников в России, в условиях доминирующего иноязычного окружения становится критически важной проблемой, фатально определяющей уровень грамотности, развитие словарного запаса, расширение кругозора как такового. В данном случае чтение подразумевает не только художественные тексты – но и любые тексты вообще. Ограниченность сфер общения придает вопросу развитой культуры чтения на русском языке небывалую остроту;

- в условиях ограниченной сферы применения русского языка у детей с трудом формируется и социолингвистическая компетенция (затруднения в вопросах выбора языковых слов, неспособность к языковому варьированию – ситуативно обусловленному выбору слов, соответствующих конкретной ситуации общения), притупляется «чувство языка». Дети не знакомы с целыми пластами окрашенной лексики, современной лексики, молодежного сленга, с трудом понимают своих сверстников из России (интернетный сленг). Реально речь идет о возникновении языкового барьера, над сокращением которого нужно систематически работать;

- в условиях проживания в иной культурной среде дети постепенно утрачивают связь с культурой своих русскоязычных родителей, начинают не только говорить, но и думать на ином языке. Образцы поведения, усваиваемые из среды окружения, иная историческая и культурная память, утрачиваемая способность понимать культурный контекст (фоновые знания, иная историческая память, утрата эмоционального отклика и сопереживания), усвоения правил и порядков из новой среды медленно, но верно создает невидимый культурный разрыв между детьми и родителями, что грозит потерей «общего языка». Как правило, дети весьма скоро приобщаются к культуре окружения, а родители, прибывшие в страну в зрелом возрасте, навсегда остаются русскими по своей ментальности и ощущениям. Если на этот культурный разрыв накладывается ностальгия, и родители отказываются от активной интеграции в словенское общество, в котором они себя чувствуют неуютно, замыкаясь друг на друге, в то время как их дети уже ощущают себя своими, то эта ситуация может привести к серьезным

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов конфликтам, травмам и психологическим срывам (Данные приводятся на основании интервью и наблюдений, осуществленных в рамках двустороннего словенско-русского научно-исследовательского проекта «Фазы языковой адаптации в речи различных поколений русскоязычных мигрантов в Словении и словенских мигрантов в России» (Приморский университет, г. Копер, Словения, 2014/2015, руководитель проекта к.ф.н. И.Д. Макарова-Томинац, шифр проекта VI-RU/14-15-034).

3.3. Методические принципы и технологии обучения русскому языку как родному в условиях словенского иноязычного окружения

С учетом описанных дополнительных сложностей, создаваемых проживанием в условиях иноязычного окружения, в качестве методической основы работы Школы приняты следующие принципы и методы преподавания языка, характерные для работы с детьми-билингвами:

- ведущим принципом признается коммуникативно-деятельностный подход, установка на личностное развитие учащегося, на достижение метапредметных результатов, на стимуляцию когнитивного развития на родном языке (не просто изучаем русскую грамматику, а общаемся и познаем мир на русском языке), на интенсивный и интерактивный характер обучения;

- принципиальна установка на активного учащегося, который сам может и ищет ответы на поставленные вопросы, следуя представленной преподавателем модели, критически осмысливает полученные результаты;

- построение обучения с обязательным учетом языка окружения (принцип полного разделения языков на раннем этапе, сознательный учет особенностей языка окружения на среднем и заключительном этапе, особенно при систематической работе над профилактикой ошибок под влиянием интерференции, на потенциально «слабых» участках языковой системы);

- планирование обучения с учетом особенностей образовательной программы в словенской школе (по принципу дополнения и развития), с возможностью позитивного трансфера (перенесения положительных практик – включения различных форм внеклассной работы, проведения уроков на открытом воздухе, летних лагерей, создания индивидуализированных учебных планов для разных категорий учащихся, использование проектных методов работы);

- обязательное тесное сотрудничество с семьей – не только при традиционном выполнении домашних заданий, но и в принципиальной установке на совместную с семьей работу, направленную на развитие и сохранение русского языка (совместное чтение, совместный просмотр, мнение членов семьи); принципиально важное сотрудничество Школы с семьей целенаправленно закрепляется и развивается в различных формах внеклассной работы (пикники, выезды за город); при совместном проведении русских праздников, при подготовке детских выступлений, при

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов в проведении образовательных семинаров, посвященных проблемам воспитания детей-билингвов (Школа в период с 17-го по 19-ое марта 2016г. провела уже 5-ый «Круглый стол по проблемам билингвизма», с участием авторитетных специалистов, психологов, педагогов и методистов из России);

- в условиях разновозрастных и разноуровневых групп использование индивидуализированных стратегий обучения, широкое применение разных форм групповой работы (работе в парах, в тройках, использование системы тьюторов, когда сильный ученик должен помогать слабому), смена видов деятельности на уроке (слушаем, пишем, говорим, читаем, смотрим, показываем, рисуем);

- обязательный учет возрастных особенностей детей (дидактические и развивающие игры, положительный эмоциональный фон, наглядность и сюжетность дидактических материалов, возможность поиграть в сказку, спеть песенку, показать историю, отыграть маленький спектакль); учет принципа от простого к сложному, учет принципа одной сложности, продуманной цикличности и повторяемости материала; мультизадачности;

- использование разных форм представления и закрепления нового материала (т.наз. «прямой» метод, или метод «погружения» - привлечение всех органов восприятия – зрения, слуха, обоняния, осязания);

- текст как основа обучения, использование как художественных, так и нехудожественных текстов (на начальном этапе учебных, далее – аутентичных, разного жанра и направленности, журнальных текстов) в качестве основы обучения как русскому языку, так и остальным дисциплинам (от микротекста до текстов более значительных объемов);

- установка на личностное развитие – на развитие сценической речи, дикции, актерских навыков и творческих способностей (особенно при подготовке выступлений);

- целенаправленная работа над произношением (развитие речи – скороговорки, стишки, снятие словенского акцента, корректировка места ударения, развитие дикции, освоение ритмики и интонации русского слова) - актуально учение стихов наизусть, их пропевание; признается важной работа над литературным чтением – осмысленным, интонированным чтением вслух (аудиокниги), такое чтение невозможно без глубокого понимания смысла прочитанного;

- последовательная и целенаправленная работа с текстом (выделение главного и второстепенного, анализ логических связей, восстановление слов и словосочетаний, применение приема критического чтения – отдельные значки, чтобы обозначить в тексте новую / известную / интересную / второстепенную информацию; использование приемов «тонких и толстых» вопросов – См. вебинар д.п.н. Елизаветы Хамраевой «Обучение русскому языку ребенка – билингва: игровые технологии для мотивации», опубликован Издательской группой «Дрофа» <https://www.youtube.com/watch?v=S3nyA7NObK0> 27.5.2014 г., (доступ

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов (22.3.2016), именно текст, а не отдельное предложение позиционируется как основная единица обучения (на раннем этапе – сюжетный текст), задачей обучения признается умение продуцировать правильные тексты на правильном русском языке, с ясной логической структурой, умение высказать собственную оценку и мнение;

- целенаправленная работа над расширением словарного запаса – системная подача лексики (не просто выучить слово, а слово в предложении, слово вместе с его антонимом, в составе синонимического или словообразовательного ряда, освоить хотя бы минимальное стилистическое варьирование, переключение регистров – грубо, нейтрально, вежливо, официально); в качестве ведущего при работе с билингвами признается тематический, «блочный» принцип подачи языкового материала, на основе коммуникативной ситуации, обязательно с сюжетным наполнением, с наглядным дидактическим материалом, облегчающим целенаправленную отработку темы, так сказать, со всех сторон (См. например, вебинар д.п.н. Ек. Протасовой «Сюжетные картинки как форма работы по развитию речи с детьми-билингвами», опубликовано издательством «Златоуст» 20.7.2015 г. <https://www.youtube.com/watch?v=APQLk35NlPk> (доступ 22.3.2016);

- в условиях словенского инофона особую важность представляет работа с межъязыковыми паронимами – «ложными друзьями переводчика», словами, форма которых совпадает или близка, а значение принципиально расходится (Например, **pozdraviti** на словенском языке означает не «поздравить», а «передать привет»), для этой цели оправданным представляется разработка специального комплекса упражнений;

- в работе с билингвами особенно эффективной признаются различные приемы в рамках технологии критического осмысления, детально разработанной в рамках международного проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Проект «Reading and Writing for Critical Thinking- RWCT», в рамках которого было выпущено методическое пособие: *Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Санкт-Петербург, Златоуст, 2004*). В качестве конкретного методического приема используются кластеры, сравнительные диаграммы, пазлы и техника целенаправленного чтения. Все эти приемы представляют собой интерактивные методы работы по совместному отбору, анализу и систематизации лексического / или фактического/ материала;

- обязательный учет интересов обучаемых. Формирование мотивации невозможно без привлечения в состав обучения тем, интересных современным школьникам. Общеизвестным фактом является положение, что интересы современных школьников – причем как младшего, так и старшего школьного возраста – сильно изменились. Эти изменившиеся интересы, актуальную тематику необходимо учитывать при закладывании содержания обучения, если мы хотим заинтересовать наших учащихся;

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

- особое значение при работе с билингвами, особенно подростками, имеет вопрос отбора актуальных, интересных и доступных для подростков текстов для чтения на русском языке, с учетом их уровня владения русским языком, при этом отдельный вопрос – это привлечение на уроке аутентичных или же адаптированных текстов. В последнее время специалисты-практики все чаще обосновывают решение по более широкому включению не канонических, а так называемых подростковых текстов, фильмов, подчеркивают проблему неактуальности существующих списков литературы, в которых отсутствуют тексты, которые подростки читали бы для себя, просто потому, что это им интересно. Тексты для чтения должны быть интересными и доступными, на актуальные для подростков темы, что открывает широкие возможности для последующей дискуссии (См. например, учебное пособие «Русский язык без границ», составитель д.ф.н. Марина Низник (университет Тель-Авив, Израиль), представленное в вебинаре «Как мотивировать ребенка из русскоязычной семьи за рубежом изучать родной язык: рекомендации преподавателям и родителям», опубликованным Издательством «Златоуст» 24 мая 2015 г. https://www.youtube.com/watch?v=_nPMfNuiFxs). Решить проблему выбора адекватного текста, способного эмоционально зацепить современного подростка, не так просто (В этом смысле представляются полезными видеорекомендации к прочтению лучших книг современных видеоблоггеров «Подростки рекомендуют подросткам», например, видеоролик «Лучшие книги 2014 года», опубликованный 13.12.2014г. на ссылке https://www.youtube.com/watch?v=qk45_jmGB8w.), здесь Школа доверяет выбору своего опытного преподавателя, который создает специальную авторскую программу, комбинируя тексты классической русской и зарубежной литературы, а также тексты современных авторов;
- как в работах словенских методистов (К числу ведущих словенских специалистов в этой области можно отнести директора двуязычной словенско-итальянской школы в Шенпетре (Италия) др. Живу Груден, специалистку по словенско-венгерскому двуязычию др. Альбину Нечак-Люк, Драгицу Мотик, Мелиту Штайнер, а также исследовательницу языка мигрантов в словенской школе др. Маю Авчин Вижинтин), так и в современных российских образовательных стандартах (ФГОС) подчеркивается значение проектных методов работы. Имеется в виду постановка определенной проблемы, которую должна решить вся группа целиком, при этом каждому члену группы делегируется определенная задача, которую он решает самостоятельно, а потом включает в общую презентацию. В качестве перспективной формы проектной работы нам представляется полезным использование опыта популярных в настоящее время видеоблоггеров. Возможная тема: комментированная видеопрезентация жизни ребят-билингвов в Словении, созданное посредством популярных видео, которые можно легко поместить в социальные сети (Пример:

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов видеоблог популярного российского блогера Саши Спилберг, видеоролик «Саша Спилберг в офисе Google», опубликованный 22.3.2012 г.: https://www.youtube.com/watch?v=0_4i2b5a2q4);

- использование информационных технологий, обучение популярным технологиям для продвинутого использования социальных сетей и медиапространства в целях изучения русского языка, в целях достижения личного роста и роста собственной популярности – актуальная, интересная для современной молодежи тема, которую воспитанники Школы уже несколько лет решают на базе Летних курсов «Компьютерия». Такая поездка с новыми итогами, ожидается и в текущем году. Подобные проекты в состоянии принести также значительные метапредметные результаты, важные для обучения не только в русской Школе, но и в словенской школе.

В целом можно заключить, что русская школа за рубежом в своей методической программе должна учитывать все последние рекомендации по работе с детьми-билингвами, владеть расширенным набором методических приемов, иметь налаженный контакт с родителями, постоянно работать над повышением квалификации своих сотрудников, над расширением учебной литературы, изобретать и испытывать новые способы и методы работы, в том числе внеклассные формы работы, фактически организуя вокруг себя общественную жизнь всей русскоязычной диаспоры. Люблянская школы дополнительного образования «Весёлые ребята» (Словения) отличается пониманием этих требований, выступает во многом первооткрывателем, в частности, организуя в течение пяти лет ежегодный международный научно-методический семинар люблянский «Круглый стол по билингвизму», на котором ведущие специалисты из России консультируют преподавателей, родителей, широкую общественность из Словении, а также других стран по вопросам организации гармоничного развития двуязычного ребенка в условиях словенского языкового окружения.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 г.» опубликована 24 мая 2013 г. на официальном сайте Минобрнауки: <http://минобрнауки.рф/документы/3409>, – 700 с. (доступ 22.3.2016).

2. Низник М.Л. (университет Тель-Авив, Израиль), представленное в семинаре «Как мотивировать ребенка из русскоязычной семьи за рубежом изучать родной язык: рекомендации преподавателям и родителям», опубликованным Издательством «Златоуст» 24 мая 2015 г. https://www.youtube.com/watch?v=_nPmfNuiFxs.

3. Попов А.В. (руководитель проектной группы). Модель регионального развития дополнительного образования детей России, опубликовано на сайте: <http://www.opencu.ru/page/model-do>, (доступ 22.3.2016).

3. «Примерная программа основного общего образования по русскому языку для образовательных учреждений с русским языком обучения»,

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов опубликовано на сайте <file:///C:/Users/user/Downloads/Russkij1.pdf>, 24 стр. (доступ 22.3.2016).

7. Протасова Е.Ю. «Сюжетные картинки как форма работы по развитию речи с детьми-билингвами», вебинар опубликован издательством «Златоуст» 20.7.2015г. на ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=APQLk35Nlpk> (доступ 22.3.2016).

9. Сборник информационных материалов по итогам проведения научно-методического семинара-совещания по выработке единых требований и критериев добровольной сертификации русских школ за рубежом, Москва, 2013, доступно на сайте http://files.drofa.ru/site/rossotrudnichestvo_2013-12-16.pdf, 92 стр (доступ 22.3.2016).

9. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Санкт-Петербург, Златоуст, 2004, 188 стр.

8. ФГОС, опубликованные 1 марта 2012 г. на официальном сайте Минобрнауки: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (доступ 22.3.2016).

10. Хамраева Е.А. «Обучение русскому языку ребенка – билингва: игровые технологии для мотивации», вебинар опубликован Издательской группой «Дрофа» <https://www.youtube.com/watch?v=S3nyA7NOBK0> 27.5.2014 г. (доступ 22.3.2016).

ГЛАВА 6. К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ

Румянцева Наталья Михайловна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой русского языка № 3
факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: natrum1@yandex.ru

Рубцова Дина Николаевна
старший преподаватель кафедры русского языка № 3
факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: dina.rubtsova@yandex.ru

Обучение иностранных граждан в высшей школе России имеет богатые и давние традиции. Советский Союз занимал лидирующие позиции в области международного образования. На время распада СССР (1990/1991 гг.) наша страна занимала третье место в мире по числу иностранных учащихся после США и Франции [1]. Затем число иностранных учащихся в российских вузах резко сократилось. Так в 2001-2002 учебном году в российских вузах обучалось 72,4 тыс. человек, к 2013-2014 году количество иностранных обучающихся достигло 250 тысяч человек.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В этой связи перед учеными-методистами в области преподавания русского языка как иностранного, перед учеными-практиками стоит задача сделать обучение иностранных граждан в российских вузах более привлекательным.

Многолетний опыт преподавания русского языка иностранным гражданам Российского университета дружбы народов, где в настоящее время обучаются граждане из 148 стран мира, позволил нам дать некоторые рекомендации, которые, на наш взгляд, будут способствовать привлечению иностранцев для учебы в российских вузах.

Речь идёт о создании национально ориентированных учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному.

Проблема создания национально ориентированных учебников и учебно-методических комплексов русского языка в настоящее время привлекает широкое внимание российских и зарубежных методистов. Основоположником создания национально ориентированного учебника являлась В.Н. Вагнер (1967). Затем появился целый ряд национально ориентированных учебников для зарубежных школ и вузов: М.Н. Вятютнев Л.Л. Вохмина, А.И. Кочеткова (1980, 1981, 1984, 1984); А.Н. Щукин (1987); К. Арифиди, Н.М. Румянцева, Т.Ф. Зотова, Г.С. Казанская (1987,1988); В.А. Алексеев, Н.И. Алексеева, Н.М. Румянцева (1993); Ю.Г. Овсиенко (1999), Т.М. Балыхина, И.Ф. Евстигнеева, Н.М. Румянцева и др. (2000); Т.М. Абдуллоева (2014) и др.

В настоящее время есть несколько путей создания национально ориентированного учебника:

1. Учебники, написанные российскими авторами в качестве типовых учебников по РКИ, в которых сделан перевод вступительных комментариев и заданий на язык определенной национальной аудитории (без адаптации к особенностям данной национальности). Примером такого учебника может служить пособие «Русский язык в упражнениях» (С.А. Хавронина, А.И. Широценская), в нём использованы универсальные реалии, необходимые представителям всех национальностей для эффективного изучения грамматики и лексики на материале общего владения русским языком как иностранным. Лексика данного пособия достаточно нейтральна. В учебном пособии на языке учащихся или на языке-посреднике представлены только формулировки заданий и упражнений, а правила и комментарии даны на русском языке.

2. Учебники, созданные для определенной национальной аудитории. В качестве примера можно привести учебные пособия А.Н. Щукина «Русский язык в диалогах» для говорящих на испанском языке, Ю.Г.Овсиенко «Русский язык для начинающих» для говорящих на английском языке, Т.М. Балыхина, И.Ф. Евстигнеева, Н.М. Румянцева

3. Модификация типовых (универсальных) учебных материалов с учётом родного языка и родной культуры обучаемых, которые в методике

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов получили название национальных вариантов типовых учебников. Примером таких учебников могут служить: Н. Арифи, Н.М. Румянцева, Т.Ф. Зотова, Г.С. Казанская «Учебник для афганских школьников»; В.А. Алексеев, Н.И. Алексеева, Н.М. Румянцева «Интенсивный курс русского языка «Месяц в Москве» для англоговорящих обучающихся, Т.М. Балыхина, И.Ф. Евстигнеева, Н.М. Румянцева, К.В. Маерова, О.И. Меншутина, и др. В данных учебниках не просто дан перевод основных слов уроков и заданий к упражнениям, но и прокомментированы основные фонетические и грамматические правила.

Отличительной особенностью данных учебников является ориентация на такие вопросы, как:

- учет "факторов обучающегося",
- учет родной культуры и родного языка учащихся;
- использование социально-культурного контекста диалога культур;
- учёт коммуникативной значимости материала;
- использование изобразительной наглядности;
- учёт фоновых знаний учащегося.
- коммуникативно-прагматическая направленность обучения

Обращаясь к проблеме учета родного языка учащихся в национально ориентированном учебнике русского языка как иностранного, необходимо учитывать принцип отбора и организации учебного материала, принцип выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для учащегося явлений.

В результате лингвистического сопоставления можно определить общее, что имеется в двух языках, и то специфическое, что присуще, например, узбекскому языку. Именно специфически отличительные черты изучаемого иностранного языка представляют интерес, так как вызывают типичные ошибки в речи учащихся, требуют особого внимания и продуманной системы работы на всех уровнях языка и разных этапах обучения. Общее в изучаемых языках и знакомое учащимся из родного и русского языков требует меньше времени, качественно нового подхода в объяснении и закреплении. От правильного использования результатов лингвистического сопоставления и целенаправленной методической системы зависит, каким будет перенос навыка – положительным явлением (транспозиция) в обучении или отрицательным (интерференция).

Так, например, включение в учебники по русскому языку как иностранному для узбекских обучающихся вводного фонетико-грамматического курса (ВФГК) является необходимым по ряду причин:

- для узбекского языка характерной является более задняя артикуляция база образования звуков и произношение гласных и согласных звуков при более низком подъёме;
- практически все узбекские согласные произносятся твёрдо, исключение составляет только произнесение согласных перед гласным [и].

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов
Следовательно, произнесение мягких согласных представляет для узбекских учащихся трудность;

- твёрдые фонемы [х, т, ц] отсутствуют в исконно узбекских словах, в то же время узбекский (ж) всегда мягкий;

- узбекский согласный (г) и (к) мягче, чем русские, а узбекских согласных (к), (ғ), (х) в русском языке нет;

- узбекскому языку более свойственна прогрессивная ассимиляция, при которой корень слова сохраняет свои звуки и уподоблению подлежат лишь звуки аффиксов, следующих за корнем коч-ди – коч-ти;

- гласный [ы] под ударением трудно произносится учащимися – узбеками вследствие напряжения артикуляции. Этот звук оказывается трудным не только для произношения, но для восприятия, то есть учащиеся лишены возможности отличать его на слух от звука [и]. В узбекском языке в словах киз, кизил, хирмон, киргиз рядом с согласными [г/к] произносится звук, напоминающий [ы]. Однако из-за отсутствия в русском языке такой фонемы и отличия природы этого звука в узбекском языке гласный [ы] в речи узбекских обучающихся произносится и пишется как [и] например: *вишел* вместо *вышел*, *побивал* вместо *побывал*. [13].

И, наконец, немаловажную роль в правописании гласных в русских словах играет ударение, выполняющее и смысловозначительную функцию. Если в узбекском языке чаще пишут так, как произносят, то этого нельзя делать в русском языке. Перенесение правил родного языка на русский часто является причиной многих орфографических ошибок. Кроме того, смысловозначительная роль русского ударения, например, в словах *замок* и *замо́к* вызывает затруднение, а иногда полное непонимание узбекскими учащимися смыслового значения слов. Это связано, в первую очередь, с тем, что в узбекском языке изменение ударения в слове не изменяет лексические, грамматические значения слов, а лишь выражает эмоциональные оттенки [2]. Все эти факторы необходимо учитывать при составлении национально-ориентированного учебника. Более того, авторам представляется рациональным не просто увеличить количество упражнений для отработки фонетических трудностей, а дать необходимый лингвистический комментарий на узбекском языке.

Одним из первых ученых лингвистов, изучивших строй русского и национальных языков в сопоставительном плане, был профессор С.Д. Поливанов. В 1934 году вышла его книга «Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком», представляющая большую ценность как в сопоставительном плане, так и в плане конкретного практического применения при обучении узбекских граждан русскому языку.

Грамматика узбекского языка в значительной степени отличается от грамматики русского языка. Эти различия касаются практически всех частей речи [12].

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В отличие от русского языка в узбекском языке имена существительные обозначающие одушевленные предметы, при склонении ничем не отличаются от существительных, обозначающих неодушевленные предметы, поэтому в грамматике узбекского языка нет терминов одушевленные и неодушевленные существительные.

Род существительных как грамматическая категория в узбекском языке отсутствует. Названия лиц мужского и женского пола, а также некоторых животных носят только лексико-семантический характер, никакого грамматического значения род не имеет [1]. Значение принадлежности в узбекском языке может быть выражено двумя способами одновременно: притяжательным падежом личных местоимений и соответствующими притяжательными суффиксами, которые присоединяются к предмету обладания: менинг ишим – моя работа; сенинг ишинг – твоя работа. Эта специфическая особенность родного языка сильно влияет на русскую речь учащихся-узбеков, и под влиянием категории принадлежности они стараются особенности русского языка передавать особенностями узбекского языка.

В узбекском языке нет неопределенной формы глагола. Начальной формой является значимая форма глагола, которая обозначает повелительное наклонения 2-го лица единственного числа (уки – читай, ёз – пиши, кел – приходи, ишла – работай). Кроме того, глаголы в узбекском языке не делятся на глаголы совершенного и несовершенного вида. Основа узбекского глагола находится вне грамматической категории вида, поэтому например, глагол *олмок* означает и *получить* и *получать* и так далее, а образование совершенного вида глагола с помощью приставок в русском языке – грамматическое явление, полностью отсутствующее в родном языке узбекских обучающихся.

В русском языке в зависимости от личных окончаний различаются два спряжения глаголов: первое и второе. В узбекском языке у всех глаголов один общий тип спряжения глаголов. И несмотря на то, что в методике преподавания РКИ, глаголы преподаются не по спряжениям, а по продуктивным группам, изменения окончаний глаголов вызывает у узбекских обучающихся некоторое количество ошибок интерферентного характера [3]. В узбекском языке, в отличие от русского, имена прилагательные, выступая в роли определения, не согласуются с определяемыми словами ни в роде, ни в числе, ни в падеже, а примыкают.

Следует отметить и тот факт, что синтаксис узбекского языка предполагает однозначное строение предложения по принципу S+P+O – в то время как синтаксически предложения русского языка жестко не структурированы.

Говоря о теории учебника русского языка как иностранного, нельзя не затронуть проблемы методики обучения.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В XX веке методика обучения русскому языку в национальной школе сложилась на основе копирования методики обучения родному (русскому) языку как родному. Несколько упрощенный вариант программы обучения родному языку объявлялся программой обучения русскому языку как неродному. В результате подобной методике обучения многие узбекские выпускники школ владели достаточно широкими знаниями о языке, но на практике применить их не могли. Такое обучение господствовало практически до конца XX века [4].

Только в последнее время при обучении русскому языку как иностранному в школах и в институтах обратились к коммуникативно-прагматической методике обучения. Данная методика позволяет определить объем знаний, умений и навыков учащихся по уровням обучения, дает возможность описать уровни коммуникативной компетентности и даже провести сертификацию знаний обучающихся.

Созданный на кафедре русского языка Российского университета дружбы народов учебно-методический комплекс (УМК) «Изучаем русский язык» с переводом на узбекский язык. Уровни А1, А2» в первую очередь ориентирован на снятие всех вышеперечисленных трудностей. Он построен на основе коммуникативной методики, в основе которой лежит не просто текст, но обучение навыкам работы с ним: находить необходимую информацию, приводить аргументацию своего мнения, доказывать или опровергать высказывание и, как следствие, умение продуцировать самостоятельное монологическое высказывание, вести дискуссию и продуцировать собственные тексты.

Включение в УМК диалогов, написанных «живым» разговорным языком также способствует развитию коммуникативной компетенции.

Большинство текстов учебника носит культурологический характер, что даёт возможность обучающемуся в доступной с точки зрения языка и увлекательной по тематике форме совершенствоваться, углублять и расширять не только грамматические знания, но и культурологическую компетенцию, формировать в сознании иностранного обучающегося позитивный образ страны и русского народа. Авторы старались представить тексты по сопоставлению культур двух стран, например, какую одежду носят в России и Узбекистане, что общего и какая разница в кухне народов наших стран и т.п..

В учебнике представлена краткая информация о наиболее известных политических деятелях России, писателях, спортсменах, о первом космонавте мира – Юрии Гагарине. Авторы постарались кратко ознакомить узбекских студентов не только с двумя центральными городами России – Санкт – Петербургом и Москвой, но и совершить небольшое путешествие по крупным областным городам России, ознакомиться с природными богатствами России:

Великая русская река Волга



Все говорят, что Волга – **великая¹** русская река. Давайте прочитаем, почему так говорят!

Посмотрите! Это Волга — самая большая река в Европе, её длина 3530 (три тысячи пятьсот тридцать) километров. Волга — очень красивая река, о ней всегда писали раньше и пишут сейчас писатели и поэты, о ней поют народные песни. На берегах Волги

находятся известные старинные русские города Нижний Новгород, Костромà, Казàнь, Самàра, Волгогра́д, Àстрахань, около 80 (восемьдесят) больших и маленьких городов и тысячи деревень.

Один из самых известных **во́лжских** городов – **город-герой** Волгоград. Этот город до 1961 (тысяча девятьсот шестьдесят первого) года



назывался Сталингра́д в честь **руководителя Советского государства** Иосифа Виссарионовича Сталина. Во время Великой Отечественной войны 200 (двести) дней здесь продолжалась **битва**. **Фашисты** почти полностью разрушили город. Но советская армия **победила** и враги не смогли захватить город.

Кроме того, в учебник включен текст об истории сотрудничества Узбекистана и России и о современном состоянии отношений между нашими государствами:

Сотрудничество Узбекистана и России

Сотрудничество Узбекистана и России началось в 1924 (ты́сяча девятьсо́т два́дцать четвёртом) году, когда Узбекитан **вошёл в состав Советского Сою́за (СССР)**. С этого времени советское правительство и советский народ **активно** помогали республике создавать новую экономику: строить заводы, фабрики, дома, школы, больницы, институты и университеты. При помощи **Российской Федерации** Узбекистан стал одной из самых больших индустриально-аграрных стран Советского государства.

¹ Фиолетовым цветом выделены новые слова

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В 1966 (тысяча шестьдесят шестом) году в Ташкенте произошло трагическое событие – землетрясение. В городе были разрушены почти все дома, больницы, не было света и воды. Люди не знали, где они будут жить и что будут делать завтра. Тысячи инженеров, строителей, архитекторов из



разных республик Советского Союза приехали в Ташкент, чтобы помочь восстановить город. Больше всего домов и других зданий построили специалисты из России, также в Ташкент из России приехало много врачей и учителей, чтобы восстановить нормальную жизнь в городе.

В семидесятые годы XX (двадцатого) века советские инженеры помогли построить в Узбекистане несколько больших электростанций: Ташкентскую, Сырдарьинскую, Навоийскую, Ангренскую...

В учебнике представлено незначительное количество лексики, выходящей за рамки Базового уровня. Авторы сознательно пошли на это, так как данные слова являются наиболее частотными и коммуникативными. Указанная лексика приближает лексику приближает словарный запас обучающихся к лексике тестов «Комплексного экзамена по русскому языку, истории России и законодательству Российской Федерации». Например, в учебнике дан ряд профессий, не входящих в Лексический минимум базового уровня: строитель, водитель, повар, портниха, механик, бухгалтер, агроном и т.д.

Для того чтобы текстовый материал учебника не был сильно формализован, в его состав включены небольшие шуточные истории и фразеологические обороты, доступные для понимания на данном уровне обучения: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать!».

В качестве ознакомительной опережающей грамматики введены упражнения на употребление слов «который, которая, которое и которые» во всех падежах и местоимений «свой, своя, своё, свои». Поскольку эта грамматика не входит в Требование Базового уровня, подробные объяснения данного материала не представлены в настоящем учебнике, а упражнения для самостоятельной работы снабжены ключами.

Вторая часть комплекса представляет собой «Рабочую тетрадь», состоящую из трёх разделов.

I раздел включает справочные материалы по предложно-падежной системе русского языка и по основам моделирования. Раздел также содержит

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов 147 русских глаголов с указанием управления и основных «модельных глаголов».

II раздел даёт представление о тематической тетради студента, в которой представлены не только слова по темам, но и систематизация слов по частям речи.

Задания для самоконтроля составлены по принципу тестовых заданий, что приближает их к материалам комплексного экзамена по русскому языку и экзамена на уровне владения русским языком.

Последняя часть рабочей тетради – это ключи и контрольные матрицы для проверки собственных знаний обучающихся.

Основные правила, глаголы и слова тематической тетради переведены на таджикский язык. Для облегчения понимания заданий к упражнениям они также переведены на узбекский язык.

Третья часть УМК «Россия. История и культура» представляет собой пособие культурологического содержания, в котором кратко в хронологическом порядке представлены те или иные исторические эпохи и наиболее известные персоналии. Предъявление текстов на русском языке сопровождается переводом на узбекский язык, что, безусловно, способствует проявлению интереса к русской истории и культуре, поддерживает мотивацию к изучению русского языка в целом.

Текстовый материал пособия разделён тематически и переведён на узбекский язык.

Данный комплекс будет полезен не только студентам вузов и всем тем, кто хочет выучить русский язык самостоятельно, но и в некоторой степени поможет, подготовится к сдаче комплексного экзамена по русскому языку, истории России и законодательству РФ.

Список литературы

1. Абрежеев И., Данилов П.А., Бигаев Р.И. "Очерки по сопоставительной грамматике русского и узбекского языков", Т. 1960 .
2. Аванесов Р.И. «Фонетика: современный русский язык» – «МГУ», 1956 г.
3. Азизов А.А. «Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков» (Морфология). – Т. «Укитувчи», 1983.
4. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Ташкент, 2003.
5. Арутюнова А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М. Русский язык, 1990, – с.168.
6. Балыхина Т.М, Харитоновна О.В., Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – РУДН, 2006. – С.54-55.
7. Баскаков Н.А. «Историко-типологическая фонология тюркских языков». – М. 1988.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

8. Боровиков.А.К., МагруфовЗ., Абдуллаев Ю., Узбекский язык (фонетика и морфология) – Учпедгиз, 1958, М.

9. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1983.

11. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М., 1984.

12. Поливанов Е.Д. Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком / – Ташкент: Госиздат УзССР, 1934. – 182 с.

13. Решетов В.В. "Основы фонетики и грамматики узбекского языка. – Т. 1961.

ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Шабарова Гульжан Каратаевна

преподаватель русского языка и литературы

Актюбинского гуманитарного колледжа, Актюбе, Казахстан

E-mail: gulzhanshabar@mail.ru

Актюбинский гуманитарный колледж – старейшее учебное заведение Казахстана. В этом году ему исполняется 95 лет. Установившиеся в нём без малого вековые традиции качественного преподавания предметов обязывают нынешний преподавательский состав колледжа постоянно совершенствовать своё профессиональное мастерство.

Для результативной профессиональной деятельности преподавателя русского языка и литературы незаменимым руководством к действию стали «Квалификационные требования к педагогам русского языка как иностранного», разработанные Т.М. Балыхиной. В разделе «Квалификационные требования к культурно-эстетической подготовке (общим знаниям, умениям, компетенциям)» определён статус преподавателя русского языка как иностранного как «культурного посредника между русским языком и языком учащихся» [2, с. 14].

Столь почётная и ответственная миссия, возложенная на преподавателя русского языка как иностранного, требует от него проявления высокого художественного вкуса в выборе текстов для работы на уроке. Современные реалии требуют от преподавателя применения на уроках разных методов обучения, а точнее их синтеза: объяснительно-иллюстративного, проблемного, эвристического и др. Возможность реализации разных методов обучения, достижение существенных результатов во многом зависят и от уровня языковой компетенции студенческой аудитории. Благодатной почвой для творчески результативного урока по теме «Личность человека. Портрет и

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов черты характера. Характер. Основные типы интонации: интонация повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений» по предмету «Профессиональный русский язык» является трёхязычная студенческая аудитория. Студенты специальности «Начальное образование» с квалификацией «Учитель иностранного языка начального образования», как правило, прекрасно владеют родным казахским языком, в колледже изучают английский язык, куда приходят со школьной скамьи с хорошими базовыми знаниями по русскому языку. Для достижения образовательных и воспитательных целей и задач урока, для глубокого погружения в лексическую тему и её раскрытия, для расширения кругозора студентов, для их дальнейшей социализации представляется подходящим произведение В.М. Гаршина «Attalea princeps» [1].

Преподаватель русского языка как иностранного должен «ставить воспитательные цели, способствующие развитию учащихся, постоянно искать педагогические пути их достижения» [2, с. 7]. Наряду с обучением в Актюбинском гуманитарном колледже первостепенное значение отводится воспитанию студентов: уроки по всем дисциплинам проводятся в интеграции с духовно-нравственным проектом «Самопознание».

В соответствии с этим урок по обозначенной теме проводится под знаком общечеловеческой ценности «внутренний покой», позволяющей выявить в студентах такие качества, как спокойствие, счастье, гармония.

Эпиграф к уроку подобран с целью пропаганды чтения художественной литературы. Это строки из Р.М. Рильке («За книгой») в переводе Б. Пастернака: «И если я от книги подыму глаза и за окно уставлюсь взглядом, как будет близко всё, как станет рядом, сродни и впору сердцу моему!»

До урока студенты получают опережающее задание: прочитать рассказ В.М. Гаршина «Attalea princeps». На этапе постановки цели и задач урока студентам предстоит ответить на проблемный вопрос: «Как вы думаете, почему разговор о том, что такое личность, мы начинаем с рассказа о пальме и других растениях ботанического сада?» С ответом студенты не затрудняются: за образами растений «спрятаны» образы людей, т.е. растения в рассказе «очеловечены». За речью и поступками растений узнаются речи и поступки людей.

Ввиду сложности текста произведения для восприятия национальной аудиторией необходима словарная работа, которая начинается с толкования литературоведческого термина «аллегория». В течение урока словарь непонятных слов и выражений будет дополняться, например: атталея (*лат.* Attalea) – род пальм с крупными перистыми листьями; Attalea princeps – один из видов этого рода.

Для проверки уровня грамотности чтения, качества усвоения содержания рассказа применима таксономия Блума. На уровне «Знание» студенты выполняют задания: пересказать содержание рассказа, записать в таблицу из четырёх колонок всех «действующих лиц».

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

На уровне «**Понимание-применение**» студенты заполняют вторую колонку таблицы, выписывая из текста рассказа описание каждого растения.

На уровне «**Анализ**» студенты соотносят образы растений с образами людей.

На уровне «**Синтез**» студенты работают с бумагой и красками: воссоздают оранжерею в своих рисунках. Некоторые из рисунков представлены на слайдах.

На уровне «**Оценка**» студенты дают свою оценку поведению «действующих лиц» рассказа, а значит поведению человека в подобной ситуации, оценку личностным качествам человека.

Результатом прохождения всех уровней пирамиды Блума оказывается таблица:

Обитатели оранжереи	Описание растений	Образ человека	Оценка поведения
Attalea	«...Она была выше всех и красивее всех», «Она была совсем одна. ... Все были вместе, а она была одна», «Она ... помнила своё родное небо и ... тосковала о нём», «Растите выше и шире, раскидывайте ветви, напирайте на рамы и стёкла, наша оранжерея рассыплется на куски, и	Натура одинокая, романтическая, свободолюбивая, не примиряющаяся с неволей, верная, преданная, «один в поле воин», смелая, полная надежд,	Вызывает восхищение
	мы выйдем на свободу», «Если одна ветка упрётся в стекло, её отрежут, но что сделают с сотней сильных и смелых стволов?», «Нужно только работать дружнее, и победа за нами», «...Живите, как хотите ... Я и одна найду себе дорогу. Я хочу видеть небо и солнце не сквозь эти решётки и стёкла, – и я их увижу!», «Я умру или освобожусь!», «И Attalea поняла, что для неё всё было кончено. Она застывала. Вернуться снова под крышу? Но	решительная, бескомпромиссная, неотступная	

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

	она уже не могла вернуться...», «Целую охапку травы... выбросил на задний двор, прямо на мёртвую пальму, лежавшую в грязи и уже полузасыпанную снегом»		
Саговая пальма	Любила сырость, боялась засохнуть	Антипод пальмы Attalea, заурядная, ничем не примечательная натура	Не вызывает симпатий
Пузатый кактус	Говорит саговой пальме: «Неужели вам мало того огромного количества воды, которое на нас выливают каждый день? Посмотрите на меня: мне дают очень мало влаги, а я всё-таки свеж и сочен»	Довольствуется малым	Вызывает презрение
Корица	«...Я почти довольна своим положением...», «...Здесь скучновато, но уж я ... уверена, что меня никто не обдерёт», «...Корица, забыв, что её обдирали, оскорбилась и начала спорить»	Неискренняя, невзыскательная натура, также довольствующаяся малым	Вызывает жалость
Древовидный папоротник	«...Многим может показаться раем и эта тюрьма после жалкого существования, которое они вели на воле»	Натура рабская, пассивная довольствующаяся малым	Вызывает презрение
Цикада	«Что ж, что выросла! Эка невидаль! Вот если б она сумела растолстеть так, как я! И чего тянется? Всё равно ничего не сделает. Решётки прочны, и стёкла толсты»	Завистливая натура, оправдывающая свой пассивный образ жизни, своё бездействие	Вызывает жалость

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

Травка	«Я - маленькая травка и никогда не доберусь до свободы... », «Вы ... выйдете на божий свет. Тогда вы	Натура, вызывающая искреннее	Вызывает искреннюю жалость,
	расскажите мне, всё ли там так же прекрасно, как было. Я буду довольна и этим», «...Я вялая и слабая», «...Когда выйдете на свободу, вспоминайте иногда своего маленького друга!», «Маленькая травка, обвивавшая ствол дерева, не хотела расстаться со своим другом и тоже попала под пилу»	сочувствие, объективно оценивающая свои возможности, верная, преданная, робкая	но и симпатию тоже

Анализ образов рассказа подвёл студентов к выводам об обитателях оранжереи, символизирующих человеческое общество, человеческие характеры, человеческие поступки. «Заклѳчѳнные растения» твердили в один голос: «Несбыточная мечта! Вздор! Нелепость! Рамы прочны, и мы никогда не сломаем их, да если бы и сломали, так что ж такое?» Attalea, напротив, в желании обрести свободу была непреклонна: «Я умру или освобожусь!»

Образ Attalea символизирует романтическую, свободолюбивую, решительную, бескомпромиссную, неотступную, смелую, полную надежд, но невероятно одинокую в своём стремлении к свободе человеческую натуру. Образ пальмы не может не вызывать восхищения у читателей. Человек с такими качествами и есть настоящая личность.

По мнению студентов, все остальные растения являются полными противоположностями Attalea, рабски покоряющимися судьбе, при этом всячески оправдывающими своё бездействие, ничегонеделанье. Они символизируют заурядную, ничем не примечательную человеческую суть, слабый характер. Люди с такими характерами довольствуются малым, подвержены зависти, корысти.

Так, на примере художественного произведения студенты эвристическим путѳм пришли к осознанию понятий «личность человека», «черты характера», «характер». Работа над гаршинским рассказом не только расширит их кругозор, но и поможет в дальнейшем применить полученные знания в разных жизненных ситуациях, подскажет правильный жизненный выбор.

Следующим шагом в раскрытии лексической темы урока для студентов было составление портретной характеристики директора ботанического сада, чуть ли не единственного человеческого образа в рассказе. Им предстояло выписать из текста предложения, передающие его речь и мысли,

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов описывающие его, и ответить на вопрос: что директор представляет собою как личность? В предложении «Ботаническим садом управлял отличный учёный директор и не допускал никакого беспорядка...» студенты почувствовали авторскую иронию. Последующая характеристика: «...Уж если что-нибудь сказал человек науки, так нужно молчать и слушаться» убедила студентов, что это не просто директор, но директор-диктатор. Студенты отметили и завышенное самомнение этого персонажа: «Директор ботанического сада приписывал такой быстрый рост хорошему уходу и гордился знанием, с каким он устроил оранжерею и вёл своё дело», «Такие рослые экземпляры редко встречаются и в Бразилии. Мы приложили всё наше знание, чтобы растения развивались в теплице совершенно так же свободно, как и на воле, и мне кажется, достигли некоторого успеха». Отказав «бразильянцу» в праве называть пальму её настоящим именем, он показал, что не приемлет чужого мнения. Отказ в имени - посягательство на личную свободу, на подавление личности. В безжалостности директора убедили студентов следующие строки о нём: «При этом он с довольным видом похлопывал твёрдое дерево своею тростью, и удары звонко раздавались по оранжерее. Листья пальмы вздрагивали от этих ударов. О, если бы она могла стонать, какой вопль гнева услышал бы директор!»

Таким образом, студенты, следуя за автором, не обнаружили в характере директора ботанического сада тех черт, которые отнесли бы его к настоящей личности.

Для работы над грамматической темой произведение Гаршина представляет собой богатый материал. Из школьного курса русского языка студенты знают, что целью высказывания является сообщение, вопрос или побуждение. В соответствии с этим простые и сложные предложения делятся на повествовательные, вопросительные и побудительные.

Повествовательные	Вопросительные	Побудительные
Я и одна найду себе дорогу. (повествовательное простое)	Вернуться снова под крышу? (вопросительное простое)	Живите, как хотите ... (побудительное простое)
В одном большом городе был ботанический сад, а в этом саду – огромная оранжерея из железа и стекла. (повествовательное сложное)	Отчего же, маленькая травка, ты не хочешь выйти вместе со мною? (вопросительное простое)	Растите выше и шире, раскидывайте ветви, напирайте на рамы и стёкла, наша оранжерея рассыплется на куски, и мы выйдем на свободу. (побудительное сложное)

И Attalea поняла, что для неё всё было кончено. (повествовательное сложное)	Если одна ветка упрётся в стекло, её отрежут, но что сделают с сотней сильных и смелых стволов? (вопросительное сложное)	Когда выйдете на свободу, вспоминайте иногда своего маленького друга! (побудительное сложное)
--	---	--

Рассказ Гаршина – благодатный материал для реализации воспитательных задач урока. В малой художественной форме, в романтическом стиле, через аллегорические и символические образы автор воплотил глубокий психологизм человеческих характеров, человеческих взаимоотношений. Рассказанная автором история «очеловеченных растений», «подобий» людей [3, с. 159], не может оставить равнодушным юного читателя. Она помогает им выработать в себе «устойчивый стержень сознания и поведения», «ценностную ориентацию» [3, с. 160].

В завершение урока для развития диалогической речи студентов была проведена эвристическая беседа. Студентам было предложено высказаться по двум тезисам: «Лучше смерть, чем жизнь в неволе» и «Один в поле не воин». Мнения студентов, надо сказать, полярно разделились. В силу того, что аудитория была женская, слышалось одно: «Пальму жалко...» Высоко оценивая действия пальмы, а значит, соответствующий характер человека, студенты при этом всё же робко высказывались о том, что надо было ей смириться с неволей, ведь тогда бы её не срубили, тогда бы она жила. Другое мнение: в одиночку мира не изменить. Восхищаясь пальмой, её внутренней силой, возводя на пьедестал свободолюбие, студенты в силу своего небольшого жизненного опыта ещё не могут соотносить художественный сюжет с жизненными реалиями.

Список литературы

1. «Attalea princeps» / Гаршин В.М. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.m.wikisource.org> (дата обращения: 28.05.2017).
2. «Квалификационные требования к педагогам русского языка как иностранного» / Сост. Т.М. Балыхина. – М.: Российский университет дружбы народов, Издательство, 2014. – 16 с.
3. Хализев В.Е. Теория литературы. Учебн. 2-ое изд. – М.: Высш. шк., 2000. – 398 с.

ГЛАВА 8. ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВВОДНОГО ФОНЕТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КУРСА (РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)

Шустикова Татьяна Викторовна

доктор педагогических наук, профессор

профессор кафедры русского языка №2

факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин

Российского университета дружбы народов, Москва Россия

E-mail shoustikova@yandex.ru

В современном обществе устное речевое общение играет чрезвычайно важную роль. В повседневную жизнь людей активно включились средства массовой информации: радио, телевидение, передачи FM-диапазона. Предлагаемая звучащая речь многообразна по форме, содержанию, ситуациям общения. Немаловажное значение имеет доступность устной информации: дома и в транспорте, на работе и на отдыхе люди слушают новостные информационные и спортивные передачи, авторские программы, ток-шоу, дискуссии, интервью, круглые столы с прямым включением и т.д. Все это создает у слушающего впечатление непосредственного участия в происходящем, а следовательно – и чувство необходимости быть готовым к такому общению.

Считается, что в настоящее время люди слушают 45% времени, говорят – 30% времени речевого общения. Данный феномен объясняется принципиально значимыми изменениями в экономической, социально-общественной и культурной сферах.

Круг людей, изучающих русский язык, широк и их цели многообразны. Что касается иностранцев, то повседневная жизнь требует от них адекватного участия в речевом общении, не только деловой, но и в обиходной и социокультурной сферах. Студенты-иностранцы, кроме этого, включены в устную сферу академического учебно-научного общения на лекциях, практических занятиях и семинарах, причем, как в качестве слушающих, так и говорящих

Владение русским языком является для иностранных учащихся российских вузов необходимым условием получения полноценного высшего образования в России. Русский язык служит для данного контингента обучающихся средством профессионального общения дальнейшего совершенствования в области избранной специальности. Практическое владение русским языком обеспечивает социализацию иностранца в русскоговорящей мультикультурной среде.

Вышесказанное определяет особую важность системного изучения русского языка. Знание системы русского языка, сознательный подход к его изучению, начиная с первых занятий им, обеспечивает планомерное формирование речевых умений и осознанное их использование как основы

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов для автоматически свободного реально протекающего коммуникационного процесса.

Таким образом, можно утверждать, что широкая проблематика обучения иностранцев звучащей русской речи, ее адекватному восприятию и нормативному продуцированию является по-настоящему актуальной.

Вводный фонетико-грамматический курс русского языка: краткий экскурс в историю вопроса

Изучение любого иностранного языка начинается с освоения его фонетической системы. У истоков методики обучения русскому произношению стоят С.И. Бернштейн, В.В. Виноградов, Н.И. Жинкин, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, М.В. Панов, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский, Л.В. Щерба (Фамилии в списке располагаются исключительно в алфавитном порядке, ни в коей мере не определяя значимость научного вклада ученого). При обучении любому иностранному языку, и в частности русскому языку как иностранному (РКИ), особое место отводится самому начальному этапу – вводному курсу изучаемого языка. Существующие в настоящее время периодизации обучения РКИ на довузовском этапе выделяют следующие уровни: элементарный (А1), базовый (А2) и первый сертификационный (В1). И хотя в данной учебной периодизации не указан такой этап обучения как вводный фонетико-грамматический курс (или вводно-фонетический или просто – вводный курс изучаемого языка), на практике данный этап обучения языку является обязательным, при том, что он может быть разным по длительности (от 6 до 10 дней).

Первым учебником, включающим вводно-фонетический курс, является изданный в издательстве «Высшая школа» в 1960 г. «Учебник русского языка для студентов-вьетнамцев», авторами которого были Бабалова Л.Л., Баш Е.Г., Дорофеева Т.М., Толстой И.В., Шведова Л.Н.

В отечественную методику преподавания РКИ вводно-фонетический курс был внедрен с открытием в Москве в 1960 г. Университета дружбы народов, носящего в настоящее время название «Российский университет дружбы народов».

Впервые в практике преподавания РКИ именно в Университете дружбы народов (УДН) на подготовительном факультете был выделен специальный аспект – «Практическая фонетика русского языка», что свидетельствует о признании его значимости в общем процессе обучения русскому языку как средству получения высшего образования иностранными студентами.

Под руководством заведующей кафедрой русского языка подготовительного факультета УДН Екатерины Ивановны Мотиной была проведена уникальная научно-исследовательская, учебно-методическая и организационная работа. Для нового аспекта обучения были созданы специальные учебные планы, учебные пособия и система поэтапного и рубежного и итогового контроля. Необходимо отметить также, что была разработана система подготовки кадров – шло планомерное формирование

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов преподавательского корпуса — специальных преподавателей-фонетистов, которые вели практические занятия по обучению иностранных студентов русскому произношению в течение всего десятимесячного курса подготовительного факультета.

В целях научного лингвопедагогического обоснования обучения иностранных студентов практическому владению русским языком, в частности обучению русскому произношению, в Университете дружбы народов проводились теоретические лингвистические исследования по сопоставлению изучаемого русского языка с языками-посредниками и родными языками учащихся. В УДН были защищены диссертации по данной проблематике. На основе этих исследований были предложены специальные лингвоориентированные материалы по обучению русскому произношению учащихся из стран Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего и Среднего Востока.

Новая уникальная система работы по обучению русскому произношению, разработана фонетистами Университета дружбы народов С.А. Барановской, И.В. Богатыревой, М.М. Галеевой, Л.Г. Зубковой, З.И. Есиной, В.С. Калининой, И.М. Логиновой, Е.Р. Максимовой, И.О. Прохоровой, Г.В. Совсун, З.Ф. Соколовой, И.В. Соколовой, Н.И. Соседовой, Е.В. Сорокиной, В.П. Стрелковской, И.М. Суркановой, М.С. Скороходовым, Е.С. Фетисовой, Л.И. Чаузовой, Т.В. Шустиковой, В.Д. Яковлевым. Данная система была представлена не только в научных и научно-методических публикациях (диссертациях и статьях) по данной проблематике, но и в ежегодных лекциях на факультете повышения квалификации преподавателей РКИ, начавшего свою работу в 1967 г. Все это свидетельствует о существовании Фонетической школы УДН. О ее признании специалистами, говорят факты – неслучайно именно на базе УДН были организованы три Международных симпозиума МАПРЯЛ «Фонетика в системе языка», прошедших в 1987 г., 1996 г. и в 2002 г.

Параллельно с научными исследованиями по сопоставлению русского языка с теми языками, которыми владели студенты, обучающиеся в УДН, с 1962 г. выходят из печати следующие вводно-фонетические курсы (ВФК) и пособия по практической фонетике: для африканцев (Т.В. Горячева (*далее Т.В. Шустикова*), И.Н. Ермоленко, И.М. Логинова – 1962); для индонезийцев (М.М. Галеева, Л.Г. Зубкова – 1963); для цейлонцев (З.И. Абросимова (*далее З.И. Есина*), Е.Р. Максимова – 1963); для камбоджийцев (Е.В. Сорокина – 1963); для японцев (О.А. Петров – 1964); для индийцев (В.С. Калинина, Е.В. Сорокина – 1964); для говорящих по-португальски (Л.И. Чаузова – 1966); для арабов (Н.И. Самуйлова, А.И. Широченская – 1963; позднее: Н.И. Соседова – 1978; В.Д. Яковлев – 1992); для говорящих по-испански (Е.И. Фетисова – 1967; Л.И. Чаузова – 1970, 1971); для говорящих по-португальски (Л.И. Чаузова 1967); для африканцев, говорящих по-английски

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов (Т.В. Шустикова, В.П. Полухина, С.П. Розанова, В.П. Стрелковская, В.Г. Терехина, И.М. Сурканова – 1970); для африканцев, говорящих по-французски (те же авторы – 1972); для студентов из Юго-восточной Азии (З.И. Есина, Е.Р. Максимова – 1970, 1977, 1987).

В дальнейшем авторами других вузов также создавались и создаются учебные пособия по обучению иностранцев русскому произношению.

Говоря о становлении методики обучения русскому произношению, важно подчеркнуть значение работы Е.А. Брызгуновой «Практическая фонетика и интонация русского языка. Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами» (1963) [1]. В этой уникальной работе теоретически обобщен опыт обучения русскому произношению носителей более 30 разных языков. На основе анализа особенностей иностранного акцента Е.А. Брызгунова сформулировала основные принципы практической работы по постановке русского произношения иностранным учащимся. В 1969 г. в издательстве «Прогресс» Е.А. Брызгунова опубликовала книгу «Звуки и интонация русской речи. Лингафонный курс для иностранцев», в которой представлена разработанная ею система интонационных конструкций (ИК) [2]. С тех пор обучение иностранцев звучащей русской речи ведется по этой системе.

Вводно-фонетические курсы, создаваемые в УДН, были национально ориентированными в силу объективных причин: в УДН обучались студенты из более чем 140 стран мира. Учащиеся владели различными родными языками и языками-посредниками. В первое десятилетие существования УДН группы студентов были организованы по региональному принципу по секциям: секция стран Латинской Америки (с испанским и португальскими родными языками студентов); стран Азии (с английским языком-посредником); стран Африки (с английским и французским языками-посредниками) и стран Ближнего и Среднего Востока (с английским и французским языками-посредниками). Эффективность обучения была тесно связана с рациональным использованием в учебном процессе родного языка учащихся или языка-посредника. Мы специально приводим данный список учебных лингвоориентированных пособий для ВФК, чтобы показать читателю многообразие и масштаб проделанной еще в 60-ые гг. лингвометодической работы и ее реализации в практике обучения РКИ. Результатами этой многоаспектной теоретической и практической работы может пользоваться современный преподаватель. Важно ориентироваться в существующем научном и учебно-методическом материале, чтобы при необходимости определить, к каким пособиям и авторам можно обратиться за помощью при работе с конкретной аудиторией, с представителями разных регионов. К сожалению, надо отметить, что в современных научных и методических публикациях крайне редко упоминается о том, что было сделано ранее в период становления отечественной методики обучения

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов иностранцев русскому произношению. Признание этого опыта несколько не снизило бы ценности проводимых в настоящее время исследований.

Подчеркнем, что во второй половине XX века было научно доказано, что в основе работы при постановке русского произношения, как и при обучении РКИ в целом, эффективен путь рационального использования результатов сопоставления русского языка и родного языка учащихся или языка-посредника. В лингвоориентированном подходе к обучению иностранным языкам заложены мощные резервы оптимизации учебного процесса, даже при работе в мультиязычной группе учащихся.

Вводные курсы, созданные сначала в УДН, а затем и в других вузах страны в 60-70-ые гг. XX века, о которых шла речь выше, как и говорит их название, ставили своей целью дать учащимся самые общие сведения о фонетической системе русского языка на ограниченном лексико-грамматическом материале, чтобы снять «психологический шок» у студентов, впервые приступающих к изучению такого сложного языка как русский. Вводно-фонетические курсы принципиально не ставили своей задачей давать системные знания о грамматике русского языка – этим начинал заниматься преподаватель-грамматист, приступающий к занятиям в группе после завершения ВФК.

Таким образом, 60-70 гг. XX века – это время использования в практике обучения русскому произношению «чистого» вводно-фонетического курса. Но со временем изменялись условия обучения иностранцев в нашей стране. Начиналось раннее введение общеобразовательных предметов, и соответственно изменялись требования к организации всего учебного процесса, его обеспечения учебно-методической литературой. В связи с поздним заездом сокращались сроки обучения на подготовительном факультете. В результате этого «чистый» вводно-фонетический курс уступил место новому типу учебного пособия – вводному фонетико-грамматическому курсу (ВФГК).

В первой части учебника Т.А. Вишняковой «Le Russe par correspondance» / «Русский язык заочно» франкоговорящим учащимся предлагался вводный курс, написанный Т.В. Шустиковой [8]. В нем языковой материал получал не только фонетическую интерпретацию в сопоставлении с родным языком учащихся, но и грамматическое толкование и обобщение. В курсе были представлены в системе и в сопоставлении с французским языком базовые грамматические темы. Назовем некоторые из них, такие как «Части речи: имена существительные, местоимения, прилагательные, глагол, наречие, предлог и союзы», «Род имен существительных. притяжательных местоимений и прилагательных», «Единственное и множественное число имен существительных», «Падежи: именительный, предложный, винительный», «Два спряжения. Спряжение глагола в настоящем и прошедшем времени», «Повествовательное, вопросительное и восклицательное предложения», и т.д. Грамматические

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов темы закреплялись в упражнениях для аудиторной и домашней работы. Как видим, это был вводный фонетико-грамматический курс. Принципиально значимо, что курс имел аудиосопровождение: он был записан на пластинки, что открывало широкие возможности самостоятельной работы, индивидуального планирования изучения русского языка. Аудиторная работа с группой учащихся была рассчитана на 35-40 часов, после чего студенты приступали к основному грамматическому курсу. Повторим, что представленный ВФГК был построен с учетом данных сопоставительного анализа русского языка и языка-посредника и типичных ошибок франкоговорящих учащихся, что уменьшало действие интерференции.

Учебные комплексы, адресованные интернациональной аудитории, не имеющие конкретной лингвистической ориентации «Русский язык для всех» под редакцией В.Г. Костомарова (1976) и «Старт-1» М.М. Галеевой и других авторов (1979), аккумулировали богатейший опыт преподавателей ведущих советских вузов. Они предназначались именно для работы в мультязычной аудитории. В них не было вводно-фонетического курса в сложившемся в методике понимании. Принципиально значимо, что обучение РКИ начиналось одновременно и шло параллельно с работой над фонетической и грамматической системой русского языка. На изучение падежной системы (основных значений падежей) существительных в единственном числе по учебнику «Старт-1», в частности, отводилось, как минимум, 120 часов.

Важно отметить, что современные учебники РКИ обычно имеют вводную часть, в которой последовательно даются сведения по фонетической и грамматической системе русского языка и закладываются самые начальные навыки обучения всем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, письму и говорению).

В настоящее время в работе с разным контингентом учащихся используются как лингвоориентированные учебники (в частности, для англоговорящей, китайской, афганской, итальянской аудиторий), так и учебники для интернациональных групп. О востребованности лингвоориентированных учебников свидетельствует многократное (более 15 раз!) переиздание учебника русского языка для англоговорящих Ю.Г. Овсиенко «Russian for beginners».

Вводная часть в учебниках, включающих фонетический комментарий на английском языке, имеет разный объем. Так, в учебнике Ю.Г. Овсиенко «Russian for beginners», кроме сведений по фонетической и интонационной системе русского языка, представлены упражнения на чтение слогов, слов, коротких фраз и коротких текстов. В вводной части имеется раздел «Pictorial Vocabulary», содержащий более 200 слов с переводом. Учащиеся знакомятся с основными особенностями русской графики. Как видим, учебник предлагает работу над техникой чтения, письма, а также произношением русских слов, коротких фраз и минитекстов. Представленная лексика группируется по смысловым блокам (город, транспорт и т.д.).

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В учебнике В.Н. Вагнер «Russian for English Speaking Learners» вводная первая часть из 5 уроков (79 страниц) содержит не только основательный комментарий и схемы артикуляции русских звуков, правила написания русских букв и их сочетаний, но и представление грамматической системы, тренировочные упражнения, тексты на изучаемой лексике. В этой вводной части учебника структурно выделены разделы «Звуки», «Буквы», «Лексика», «Грамматика», «Упражнения», «Словарь».

В современных учебниках РКИ, ориентированных на интернациональную аудиторию, обычно выделяется вводная часть, дающая необходимое системное представление об изучаемом языке. Назовем в качестве примера учебники «Русский язык по-новому», «Дорога в Россию», «Прогресс», не использующих на стартовом этапе обучения русскому языку перевода грамматического комментария на язык-посредник. Однако справедливости ради следует отметить, что в наше время господства английского языка в межкультурном общении преподаватели РКИ в любой аудитории используют этот язык в качестве помощника для ведения урока на стартовом этапе даже при минимальном его знании учащимися. Утверждение, что обучение РКИ начинается при абсолютном отсутствии языка-посредника, – это в известной мере «лукавство».

В современной практике обучения РКИ существует и другой подход, при котором на стартовом уровне используется язык-посредник или родной язык учащихся. На кафедре русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН обучение начинается с вводных фонетико-грамматических курсов, адресованных франкоговорящим и англоговорящим учащимся [8, 9]. Продолжая тему целесообразности использования языка-посредника на стартовом этапе обучения РКИ, добавим, что Т.В. Шустиковой; Н.В. Перфильевой; И.А. Воронковой и Н.Ж. Хамгоковой были изданы комментарии к урокам выше указанного «Вводного фонетико-грамматического курса», сделанные на французском, испанском, португальском и немецком языках. Таким образом, в период ВФГК в интернациональной группе имеется возможность использования языка-посредника при введении нового грамматического материала для правильности его понимания и коррекции усвоения, для комфортности обучения. Но подчеркнем, что весь урок при этом идет на русском языке.

В 2013 г. Т.В. Шустиковой издан учебник «Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих», имеющий гриф УМО по направлениям «Педагогическое образование». В основе отбора и организации учебного материала в данном учебнике лежит ранее опубликованная работа [9]. В 2016 г. Т.В. Шустикова и Н.В. Перфильева опубликовали аналог этого учебника для испаноговорящих учащихся.

Широкое использование курса для лиц, говорящих по-английски, объяснимо именно тем, что учащиеся на стартовом этапе обучения имеют возможность опираться на родной язык и язык-посредник, что позволяет

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов снимать психологический шок при преодолении языкового барьера. Повторим, что английский язык в настоящее время является языком международного общения и изучается в школах и университетах многих стран мира, именно поэтому на стартовом и очень коротком этапе обучения РКИ его целесообразно при возможности использовать его в качестве языка-посредника для снятия психологического барьера. Тем более, что – повторим! – большинство преподавателей РКИ используют английский язык в устной практике ведения вводного курса РКИ.

С 2010 г. в учебнике «Русский язык – мой друг», имеющем гриф УМО Совета по филологии по классическому университетскому образованию и переизданном с 2004 г. 7 раз, выделена специальная часть: «Вводный фонетико-грамматический курс», написанный Т.В. Шустиковой. Его учебный материал совпадает с тем, что имеется в ранее названных национально ориентированных вводных курсах того же автора.

Комплексность и аспектность в обучении русскому языку в период вводного фонетико-грамматического курса

Язык в целом представляет собой совокупность больших и малых систем, языковых категорий. Невозможно обучать иностранных студентов умению решать коммуникативные задачи, которые студент должен реализовывать в каждой из стандартных ситуаций общения, не обучая грамматическим в широком смысле навыкам: фонетическим (т.е. звуковым, акцентно-ритмическим, интонационным), лексическим, морфологическим и синтаксическим. Иными словами, обучение реализации речевых интенций должно рассматриваться как комплексная работа. Это означает, что обучение иностранному языку представляет собой систему, в которой всё взаимосвязано: от артикуляции звуков до механизмов передачи коннотативного и эмоционального содержания всеми языковыми средствами.

Проблемы комплексности и аспектности преподавания иностранных языков, в том числе и РКИ, привлекают к себе внимание не одно десятилетие, поскольку любой методический вопрос в той или иной мере соприкасается с ними [Шустикова, 2010].

В современной методике понятие комплексности включает понятие многоаспектности преподавания языка. В рамках ведущего в настоящее время интегративного – компетентностного коммуникативно-деятельностного сознательно-практического – подхода комплексность понимается как сложное иерархическое единство. Комплексность в обучении иностранным языкам означает:

- взаимосвязанность разных языковых уровней (в методике – аспектов преподавания): фонетики, лексики, грамматики;
- формирование коммуникативно-речевых умений на базе навыков разного типа;
- взаимосвязанность разных видов речевой деятельности при обучении;

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

- неразрывное единство компетенций, обеспечивающее адекватность межкультурного общения;
- формирование способности и готовности учащихся участвовать в поликультурном общении в разных сферах коммуникации.

Рассмотрение проблем комплексности и аспектности в преподавании РКИ с позиций компетентностного подхода является актуальным для теоретической и практической методики, так как решение этих проблем на современном уровне несет в себе значительный потенциал оптимизации всего процесса обучения.

Языковая компетенция как основа коммуникативной компетенции

В современной методике преподавания иностранных языков и РКИ, в частности, принят компетентностный подход, основные положения которого были сформулированы в последнее десятилетие XX века.

В документе Совета Европы "Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка" (1996) коммуникативная компетенция (в речевом общении) рассматривается как совокупность трех компонентов:

- лингвистическая компетентность (знание лексики, фонологии, синтаксиса и других аспектов языковой системы независимо от их социолингвистических вариаций и прагматических функций);
- социолингвистическая компетентность (понятия, связанные с культурой носителей языка, и их отражение в использовании языка);
- прагматическая компетентность (функциональное использование языковых средств в речевой деятельности).

Но общепринятым является мнение, что коммуникативная (часто используются термины «коммуникативно-речевая» или «коммуникативно-прагматическая») компетенция формируется только на базе лингвистической (или языковой) компетенции и с ее обязательным участием. (Понимая существующее различие в содержании терминов, «лингвистическая» и «языковая» компетенция, считаем возможным использовать их в предлагаемой вниманию читателя работе как синонимичные.)

Данные положения являются основой обучения РКИ и в период вводного фонетико-грамматического курса.

В настоящее время принято считать, что задачей ВФГК является не только создание артикуляционной-перцептивной базы изучаемого языка, но и системное представление лексико-грамматического материала, использованного в процессе обучения. Замена чисто фонетического курса вводным фонетико-грамматическим курсом вызвана необходимостью интенсифицировать учебный процесс, что крайне важно в условиях сокращенного срока обучения студентов на подготовительном предвузовском этапе.

Резервы интенсификации обучения РКИ в сжатые сроки заключаются в комплексном использовании лингвистического и коммуникативно-речевого

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов потенциала языкового учебного материала ВФГК, реализации интегративного подхода к обучению инофона.

Как уже отмечалось, в основе коммуникативно-речевой компетенции лежит языковая (лингвистическая) компетенция. Иными словами, учащийся должен не только знать систему русского языка, но и владеть ею для совершения речевой деятельности во всех ее видах.

В последние десятилетия в практику обучения как родному, так и иностранным языкам, в том числе и РКИ, введено требование владения культурой речи. Понятие «культура речи» является многокомпонентным. Оно включает в себя не только соответствие языковым нормам, но и лексическое богатство и разнообразие речи, ее морфолого-синтаксическое оформление, а также ее адекватность коммуникативным намерениям говорящих и ситуациям общения в широком смысле слова. При обсуждении вопросов культуры речи в устной коммуникации на языке, родном для говорящих, обычно рассматриваются вопросы обучения риторике.

При формировании культуры речи инофона прежде всего ставится задача обучения системе нового языка и нормативному его использованию в соответствии с принятым в обществе речевым этикетом [5]. Вышесказанное объясняет, почему в отечественной практике преподавания РКИ на предвузовском этапе (соответствующем первому сертификационному или В1 уровню) традиционно не используется понятие «культура речи». При этом изучаемые языковые явления в случае необходимости сопровождаются указанием их стилистической и коммуникативно-речевой маркированности. Так, например, именно в ВФГК в первом же уроке при постановке звука [ы] обращается внимание на нормативность использования личных местоимений «ты» и «вы», на недопустимость («некультурность»!) обращения на «ты» к незнакомым людям, вызывающего коммуникативный сбой и дискомфорт разной степени напряженности.

Для организации педагогической работы, ее методического обеспечения целесообразно ввести понятия «лингвистический потенциал ВФГК», «коммуникативный потенциал ВФГК». Понятие «лингвистический потенциал» означает комплекс языковых явлений всех уровней, объем которого определен «Программой» РКИ, «Лексическим минимумом», предназначенными для данного этапа обучения. «Коммуникативный потенциал» представляет, какое реальное речевое общение возможно на основе усвоенного на данном этапе обучения языкового материала всех уровней.

В современном понимании феномена речевого общения широко используется понятие «дискурс». Оно толкуется по-разному. Дискурс понимается как сложное коммуникативное и речевое явление, кроме текста, экстралингвистические факторы: знание об окружающей действительности, установки и цели говорящего и адресата, характеристики условий конкретно проходящего речевого общения и т.д. С дискурсом тесно связано понятие

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов «текст». Текст лежит в основе дискурса. Основа этого текста – его ориентированность на определенное речевое воздействие на конкретного участника общения. В связи с ранее сказанным при обучении иностранному языку, в том числе и РКИ, необходимо формировать и дискурсивную компетенцию инофона.

Таким образом, в период ВФГК необходимо создавать лингвокоммуникативный потенциал учащегося, обеспечивающий его готовность к речевому иноязычному общению. Лингвокоммуникативный потенциал учащегося развивается на основе действия целостной лингводидактической системы. Каждый компонент этой системы, будучи, с одной стороны, автономным, с другой стороны, самым тесным образом связан с другими компонентами. Свое конкретное воплощение эта комплексная работа находит также при обучении в период ВФГК: учащимся должна предлагаться такая система упражнений, в которой на одном и том же языковом материале решаются задачи формирования следующих компетенций.

- 1. Лингвистическая (языковая) компетенция.
 - 1.1. Фонологическая компетенция иностранного учащегося.
 - 1.2. Лексико-грамматическая компетенция инофона.
- 2. Дискурсивная компетенция инофона.
 - 2.1. Монологическая речь.
 - 2.2. Диалогическая речь.
- 3. Социокультурная и лингвокультурная компетенция инофона.
- 4. Коммуникативно-речевая компетенция иностранного учащегося.
- 5. Культура русской речи инофона.

Фонологическая компетенция иностранных учащихся

Фонологическая (фонетико-фонологическая) компетенция инофона является основополагающим компонентом лингвистической компетенции вторичной языковой личности. Она представляет собой комплекс знаний о фонетической системе русского языка в ее уровне строении, автоматизированные артикуляционно-перцептивные навыки и умения адекватно использовать их в соответствии с целями и условиями реальной ситуации для достижения успешности речевого общения.

Формирование иноязычной фонологической компетенции является длительным процессом, имеющим свое начало во вводном фонетико-грамматическом курсе. К сожалению, в настоящее время системно организованное обучение русскому произношению иностранных учащихся негуманитарного профиля этим и заканчивается, хотя его необходимость декларируется.

В существующих программах применительно к обсуждаемой теме представлено содержание языковой, и в частности фонологической, описывается в соответствии с уровнями обучения и указываются требования к фонетическим знаниям и слухо-произносительным навыкам учащихся при

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов реализации всех видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма. Описывается графическая система русского языка, звукобуквенные соответствия и правила чтения [] Для формирования фонологической компетенции важнейшее значение имеет развитие фонологического (фонетического, фонематического – в терминологии разных авторов) слуха. Известно, что влияние первичной звуковой системы на перцептивном уровне приводит к искаженному восприятию фонетической стороны речи на неродном языке. Восприятие иноязычной речи происходит через «призму» (Н.С. Трубецкой) звуковой системы и нормы родного языка. Перцептивные навыки формируются вместе с артикуляционными. Успешность речевой реализации зависит от слухового контроля. В связи с этим с первых дней обучения русскому произношению ведется систематическая и системно организованная работа по развитию фонологического слуха на уровне звуков, акцентно-ритмической и интонационной организации речи [6]. Один и тот же языковой материал служит основой предлагаемых упражнений по указанным уровням развития слуха. Учащийся выполняет упражнения от одного слога через сочетание слогов к слову и фразе. Задача заключается в формировании слухо-произносительных механизмов, а не с заучивания отдельных слога. Вот почему целесообразнее начинать с логотомов, а затем переходить к словам и фразам.

В рамках предлагаемой вниманию читателя статьи невозможно представить всю лингводидактическую систему постановки русского произношения. Поэтому рассмотрим лишь некоторые из наиболее значимых, с нашей точки зрения, вопросы. В частности, некоторые вопросы обучения русскому консонантизму.

Для выработки артикуляционных механизмов, необходимых для овладения консонантной системой русского языка, предлагаем использовать таблицу твердых и мягких согласных, представленную нами в учебном пособии «Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-английски» в 1970 г. [7, с. 162].

ТАБЛИЦА ТВЕРДЫХ СОГЛАСНЫХ	ТАБЛИЦА МЯГКИХ СОГЛАСНЫХ
МА – МО – МУ – МЭ – МЫ БА – БО – БУ – БЭ – БЫ ПА – ПО – ПУ – ПЭ – ПЫ	МЯ – МЁ – МЮ – МЕ – МИ БЯ – БЁ – БЮ – БЕ – БИ ПЯ – ПЁ – ПЮ – ПЕ – ПИ
ВА – ВО – ВУ – ВЭ – ВЫ ФА – ФО – ФУ – ФЭ – ФЫ	ВЯ – ВЁ – ВЮ – ВЕ – ВИ ФЯ – ФЁ – ФЮ – ФЕ – ФИ
ДА – ДО – ДУ – ДЭ – ДЫ ТА – ТО – ТУ – ТЭ – ТЫ НА – НО – НУ – НЭ – НЫ ЛА – ЛО – ЛУ – ЛЭ – ЛЫ	ДЯ – ДЁ – ДЮ – ДЕ – ДИ ТЯ – ТЁ – ТЮ – ТЕ – ТИ НЯ – НЁ – НЮ – НЕ – НИ ЛЯ – ЛЁ – ЛЮ – ЛЕ – ЛИ

ЗА – ЗО – ЗУ – ЗЭ – ЗЫ СА – СО – СУ – СЭ – СЫ	ЗЯ – ЗЁ – ЗЮ – ЗЕ – ЗИ СЯ – СЁ – СЮ – СЕ – СИ
ЦА – ЦО – ЦУ – ЦЕ – ЦЫ [ЦЭ] [ЦИ]	ЧА – ЧЁ – ЧУ – ЧЕ – ЧИ ЧО ЩА – ЩЁ – ЩУ – ЩЕ – ЩИ ЩО
РА – РО – РУ – РЭ – РЫ ЖА – ЖО – ЖУ – ЖЕ – ЖИ ЖЁ [ЖЭ] ША – ШО – ШУ – ШЕ – ШИ ШЁ [ШЭ]	РЯ – РЁ – РЮ – РЕ – РИ
ГА – ГО – ГУ КА – КО – КУ ХА – ХО – ХУ	ГЕ – ГИ КЕ – КИ ХЕ – ХИ

Эти таблицы дают возможность произносить бесчисленно много количество слогов, проводить сопоставление звуков по разным параметрам, произносить слоги разной структуры (открытые, закрытые, содержащие комбинации разных согласных). Они позволяют реализовать систему работы над звуками в оппозициях. Так, для противопоставления слогов с гласными, различающимися по ряду и подъему, учащиеся читают слоги, расположенные по горизонтали. Для противопоставления согласных в одной и той же позиции перед гласным читаются слоги по вертикали.

Для автоматизации произношения согласных перед гласными, часто не различаемыми иностранцами в произношении, предлагается читать пары слогов в разных столбцах, например: мо – му, бо – бу, по – пу, во – ву и т.д. Например, предлагаются следующие задания для формирования навыков произнесения закрытых слогов.

- Читайте горизонталь «ма – мо ...», прибавляя на конце согласный [м]: мам – мом ... Конечный согласный может меняться. Для отработки правильного произношения форм глагола третьего лица единственного и множественного числа предлагается добавлять к горизонтали звук [т]; для формы глагола в прошедшем времени – звук [л]; для формы второго лица единственного числа – звук [ш]. Для отработки сочетаний согласных в начале слога предлагается добавлять согласный к каждому из слогов в горизонтали: вма – вмо – вму ...; сма – смо – сму ... и т.д. Отметим, что прибавление согласных [в], [с] и [к] к слогам с сонорными согласными [н], [л], [р] и согласным [в] формирует артикуляционный механизм, необходимый для правильного произнесения предлогов с последующими словами в соответствующих падежах. Аналогом работы с предлогами является произнесение слогов, в которых необходимо озвончение или оглушение согласных. Например, кба [гба], kdo [гдо], впа [фпа], вса [фса] и т.д. Прибавление согласных к началу слога формирует фонетический навык

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов произнесения сочетаний согласных без вставки гласного звука, что в свою очередь акцентно-ритмические навыки. Описанные упражнения проводятся также с согласными расположенными в столбцах. Надо отметить, что при работе со слогами, расположенными по вертикали, учащиеся должны переключаться с артикуляции звонких согласных на артикуляцию глухих. Например, задание: «Читайте слоги по вертикали, добавляя в начало согласный [в]или [ф]: вба — фпа, вва — ффа, вда — фта и т.д.».

- При работе с таблицей мягких согласных используются аналогичные задания.

- Используя принцип оппозиции, преподаватель предлагает студентам читать горизонталь из «Таблицы твердых согласных» и «Таблицы мягких согласных», сопоставляя слоги: ма – мя, мо – мё ...

- Читаются оппозиции слогов, содержащих аффрикаты [ч] и [ц] и т.д.

Как видим, принцип оппозиции в организации работы по таблицам существенно увеличивает объем учебного материала.

Поскольку для многих учащихся сочетания согласных в начале слога представляют значительные затруднения, особенно в случаях оглушения и озвончения предшествующих согласных, вначале студентам предлагается чтение слогов, представленных в таблице:

ТАБЛИЦА СОЧЕТАНИЙ СОГЛАСНЫХ

ВБА – ВБО – ВБУ – ВБИ	ФПА – ФПО – ФПУ – ФПИ
ВВА – ВВО – ВВУ – ВВИ	ФФА – ФФО – ФФУ – ФФИ
ВДА – ВДО – ВДУ – ВДИ	ФТА – ФТО – ФТУ – ФТИ
ВГА – ВГО – ВГУ – ВГИ	ФКА – ФКО – ФКУ – ФКИ
ВЖА – ВЖО – ВЖУ – ВЖИ	ФША – ФШО – ФШУ – ФШИ
ВЗА – ВЗО – ВЗУ – ВЗИ и т.д.	ФСА – ФСО – ФСУ – ФСИ и т.д.

РА – ТРА – ВТРА [ФТРА] – СТРА – ВСТРА [ФСТРА]

РУ – ДРУ – КДРУ [ГДРУ] – СДРУ [ЗДРУ]

АРТ – ОРТ – УРТ – УБР – УВР – УГР – УКР – УМР – УПР – УТР

ИСК – СКЛА – ОРСК – ПОЛЬСК – КУРСК

В период ВФГК большое внимание уделяется активизации и дифференциации работы кончика языка, так как в русском языке большое количество согласных находится в переднеязычной зоне и положение кончика языка имеет важное значение.

Для разнообразия форм слоговой работы с целью автоматизации артикуляции разных звуков в указанном выше пособии «Практическая фонетика для африканцев, говорящих по-английски нами были предложены эффективные упражнения, данные ниже.

тя-тя-тя	ц-ча – ч-ца	сяч-час
тя-ча-ча	ц-чо – ч-цо	сеч-чес
тя-тя-ча	ц-чу – ч-цу	сёч-чёс
тя-ча-тя	ц-че – ч-це	сюч-чус

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

чя-чя-чя	ц-чи – ч-ци	сич-чис
ча-тя-тя		
ча-ча-тя		
ча-тя-ча		

Важнейшее значение для формирования артикуляционно-перцептивных навыков имеет следующая таблица, в обобщенном виде представляющая типы открытых слогов в русском языке (Сочетания согласных в ней не учитываются.) Данная таблица эффективна при работе над оппозицией твердых и мягких согласных.

та – тя – тия́ – тья
 [та] [т'а] [т'ийа́] [т'ья]

то – тө – тие́ – тье́
 [то] [т'о] [т'ийо́] [т'ьо]

ту - тю - тию́ - тью́
 [ту] [т'у] [т'ийу́] [т'ью]

тэ - те - тие́ - тье́
 [тэ] [т'э] [т'ийэ́] [т'ье́]

ты – ти – тий́ – тьи́
 [ты] [т'и] [т'ий́] [т'ьи́]

Данная таблица является моделью, в которой преподаватель предлагает студентам заменить согласный. В результате автоматизируется произношение большого количества слогов с разными согласными. Эта таблица читается студентами: а) по горизонтали; б) по вертикали; в) в сопоставлении третьей и четвертой вертикали; г) в сопоставлении второй и четвертой вертикали.

Эта таблица представляет собой разные типы слогов в русском языке. Третья вертикаль непосредственно отражает широко распространенный тип существительных среднего рода. Например, изучение, событие и т.д. Также большое количество слов содержит слоги типа «тъя»: братья, стулья, статья, пьёт, пьют и т.д.

В работах Е.А. Брызгуновой предлагается трёхсложная таблица:

та – тя – тья
 [та] [т'а]] [т'ья]

то – тө – – тье́
 [то] [т'о] [т'ьо] и т.д.

Как видим, отсутствует столбец со слогами **тия́** [т'ийа́], **тие́**[т'ийо́] и т.д. и т.д. Но данный столбец представляет тип слогов, широко распространенных в существительных на «-ия»: аудитория, лаборатория, партия; в словах на «-ция»: лекция, акция; в отглагольных существительных: решение, изучение, планирование и т.д. В связи с необходимостью корректного оформления грамматических форм целесообразно автоматизировать произношение слогов этого типа.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

В представленной выше таблице учащимся предлагается заменять согласные звуки, в результате чего возникает возможность формировать при многократном повторении артикуляционно-перцептивный механизм. Это наиболее продуктивный и экономный путь, чем отчитывать слова, содержание фонетические трудности. Отметим, что слова требуют семантизации и перевода, а также употребления хотя бы в минимальном контексте.

Фонетические темы и упражнения к ним, представленные нами выше в качестве иллюстрации к работе по формированию фонологической компетенции, должны быть отработаны в период ВФГК, так как являются основой для развития механизмов во всех видах речевой деятельности – чтении, аудировании, говорении и письме. Указанные фонетические темы и упражнения отнюдь не исчерпывают всего объема работы на звуковом уровне.

Развитие фонологической компетенции на акцентно-ритмическом уровне также происходит с использованием методического принципа: формировать слухо-произносительные механизмы, а не разучивать правильное произнесение отдельных слов, словосочетаний и фраз. Экономным и эффективным является путь использования логотомов. Так, например, на открытых слогах с согласным [т] и гласным [а] последовательно осваиваются модели: ТА – таТА́ – ТА́та. Затем в них заменяются согласные. Затем по моделям разучиваются слова урока и обращается внимание на произношение безударных гласных. В домашнем задании предлагается классифицировать слова урока по акцентно-ритмическим моделям.

После двусложной модели последовательно усваиваются трёхсложные модели: татаТА́ – таТА́та – ТА́тата. Следующим шагом является разучивание четырёхсложной модели: тататаТА́ – татаТА́та – таТА́тата – ТА́татата.

Далее слова урока распределяются по ритмическим моделям:

ТА	Тата	таТА	таТАта
шкаф	Саша	Доска	машина
сок	Школа	Мальщ	машины
нож	Школы	Столы	стаканы

Работа над ритмикой слова ведется на каждом занятии: таблица пополняется новыми словами. Акцентно-ритмические навыки автоматизируются в разнообразных упражнениях.

Фонологическая компетенция в области интонационного оформления речи ведется по системе Е.А Брызгуновой. Во время ВФГК осваиваются 5 типов ИК на элементарном лексико-грамматическом материале, имеющем коммуникативную значимость для учащегося на данном этапе в соответствии с документами, нормативными для обучения иностранцев РКИ. То есть фонологическая компетенция выступает в качестве компонента

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов языковой компетенции, включенной в коммуникативно-речевую компетенцию.

Обобщая изложенный выше материал, приведем пример, кратко указав основные «вехи» работы над определенной темой. Преподаватель формулирует для себя следующую задачу №1: «Формирование лингвистической компетенции с включением нового языкового материала». Фонетическая тема урока: «Шипящие согласные [ш] и [ж]. Двухфокусность артикуляции. Положение кончика языка: сопоставление [с – ш], [з – ж]. Твердость, звонкость / глухость согласных [ш] и [ж]. Сопоставление по глухости / звонкости». Активная лексика урока: «Русские имена: Саша, Маша. Имена существительные: шкаф, машина, школа, журнал».

Грамматические темы урока. Морфология: «Единственное и множественное число имен существительных: шкаф – шкафы, машина – машины», «Замена существительных местоимениями он, она». «Пропуск глагола-связки: «Это Саша и Маша. ⇒ Саша и Маша там.»; «Это шкаф. ⇒ Он тут.; Это машина. ⇒ Она тут.»; «Единственное и множественное число имен существительных»; «Притяжательные местоимения «наш», «ваш». Согласование притяжательного местоимения и существительного в роде и числе»; «Замена притяжательных местоимений й существительных местоимениями он, она». Предугадывая вопрос читателя, почему не дается местоимение «они», ответим, что в приводимом примере из ВФГК автора статьи используется лингводидактическая модель обучения фонетической системе русского языка, согласно которой сначала формируется артикуляция твердых согласных, а затем – артикуляция мягких согласных: звуки [ж] и [ш] даются в третьем уроке ВФГК, а работа над мягкими согласными начинается в пятом уроке.

Учащимися усваиваются следующие синтаксические темы: «Структуры повествовательного и вопросительного предложений»; «Пропуск глагола-связки». Данные темы представляются и отрабатываются на следующих речевых образцах: «Это наша машина. ⇒ Она там.; Это ваши машины. ⇒ Они там.».

Далее изучаются темы «Вопросы к одушевленным и неодушевленным существительным «кто» и «что»: Кто это? Это Саша. Что это? Это школа. / Это наша школа. Кто там? Там Маша. Что там? Там наши классы.

На основе комплексной работы над фонетическим и грамматическим оформлением высказывания решается следующая «Задача 2»: «Формирование дискурсивной компетенции. Типы текстов в монологической речи». Данная задача решается в следующей ситуации «Знакомство, представление себя и своих друзей». Предлагаются речевые образцы: «Я Саша. Я Маша. Это наш брат Антон.» Далее предлагается новая ситуация «Продолжение рассказа о семье с использованием фотографии» и соответственно разучивается новый монологический текст: «Это наш папа.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов
Это наша мама. Это наша бабушка. Наш папа — адвокат. Наша мама — тоже адвокат.»

Предлагаются типы текстов в диалогической речи в той же ситуации: а) — Я Саша. А это Маша. А как вас зовут? — Шон.; б) — Как вас зовут? — Наташа. А вас? — Я Жанна.; в) Я адвокат. А кто вы? — Я тоже адвокат.; г) Джон — адвокат. Джун — тоже адвокат. Шон и Джон — адвокаты. Анна и Жанна — тоже адвокаты.

Задача 3. Формирование социокультурной компетенции. Задание «У карты мира»: «Покажите на карте свою страну / столицу. Назовите их». Тип текста. Это Москва. / Вот Москва. / Тут Москва, а там Лондон. Задание «Наша Москва»: «Посмотрите фотографии». Типы текста: « — Что это? — Это Москва.»; «Это Москва. Это наша Москва. Это МГУ. Это РУДН»; «Это наша Москва. Это наш РУДН». Отметим, что все приведенные минитексты с социокультурной информацией должны быть придирчиво отобраны, чтобы в центре внимания оставалась их фонетическая насыщенность. Приведенные упражнения делаются во второй день изучения русского языка, языковой багаж студента еще очень невелик, поэтому необходимо не поддаваться соблазну быстрее говорить, используя лексику, включающую непоставленные звуки.

С первых дней учащиеся должны усваивать правила речевого этикета. Фонетический и лексический материал урока (звук [ш] и местоимение «ваш») как нельзя лучше служат обучению стандартному обращению на «вы», позволяющему сохранить толерантность и комфортность общения.

Выше были приведены примеры работы с новыми звуками и новой лексикой. Но во всех из представленных упражнений имеется лексика предыдущих уроков, что способствует автоматизации слухо-произносительных и грамматических навыков. Представленные упражнения на уроке проводятся в основном в устной форме для развития навыков аудирования, чтения и говорения. Но определенное место в последовательности заданий отводится и фонетическим и лексическим диктантам разных типов, проверка которых осуществляется непосредственно после их написания.

Важное место занимают обучающе-контролирующие задания на разном языковом материале, проводимые в многообразных формах. Так, например, для развития фонологического слуха и — шире — аудитивных навыков необходимо регулярно предлагать экономные по времени тестовые задания. Регулярными должны выполняться задания с аудиозаписью учащихся, сопровождаемые индивидуальным анализом и рекомендациями преподавателя для коррекции ошибок.

В период ВФГК иностранцы знакомятся со многими реалиями жизни в России. В упражнения включены географические названия стран, городов, рек, названия площадей, учреждений и т.д.: Россия, Москва, Петербург, Тула, Дубна, Волга. Красная площадь, Большой театр, МГУ, РУДН.

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов. Используются имеющиеся в учебнике географические карты и фотографии. Учащиеся слышат, читают, произносят и пишут фразы «Пушкин — великий русский поэт. Горький — великий русский писатель». Как видим, ВФГК имеет значительный лингвокультурный потенциал и позволяет начать работу над социокультурной интеграцией иностранца в русскоязычное общество.

В связи с реализацией принципа текстоцентризма при интегративном обучении РКИ учащийся в конце десятидневного ВФГК способен участвовать в реальной коммуникации на элементарном ограниченном языковом материале на следующие темы: «Знакомство», «Семья», «Город», «Интересы (Что вы любите делать?)». Подчеркнем, что используемый для этого языковой материал осмыслен учащимся (а не просто механически заучен) и поэтому может использоваться в изменяющихся условиях реального речевого общения в соответствии с правилами русской фонетической культуры и речевого этикета.

Успешность овладения новым языком зависит от соблюдения принципиально значимых методических положений: лексический материал должен быть коммуникативно значимым для данного контингента учащихся и актуальным для них с точки зрения изучения грамматики РКИ.

Список литературы

1. Брызгуновой Е.А. «Практическая фонетика и интонация русского языка. Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами» – Изд. Московского университета, 1963).
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. Лингафонный курс для иностранцев. – М., Прогресс, 1969. – 252 с.
3. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1). – М., РУДН, 2017 – 186 с.
4. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 320 с. (18,83 п.л.).
5. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. Монография. – М.: РУДН, 2010. – 315 с. (18 п.л.).
6. Шустикова Т.В. Общие вопросы постановки русского произношения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография удостоена Золотой медали ВВЦ РФ / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2002. – С. 103-111 (0,6 п.л.).
7. Шустикова Т.В. Терехина В.Г., Стрелковская В.П., Полухина В.П., Розанова С.П., Сурканова И.М. Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-английски. – М.: УДН, 1970. – 279 с. (17,5 п.л.).

Раздел 3. Методы, модели, подходы, принципы, средства языкового обучения инофонов

8. Шустикова Т.В. *Le Russe par correspondance*. Русский язык заочно. Для лиц, говорящих по-французски: Уч. пособие. // Русский язык за рубежом. 1973.– №1. – С. 31-44; № 3. – С. 34-43; 1974. №1.– С. 38-47; 1974 – №3. – С. 10-21; 1975 г. – №5. – С. 24-35. – 53 с. (7,8 п.л.).

9. Шустикова Т.В. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. Гриф МО РФ. – М.: Совершенство, 1997. – 102 с. (13 п.л.).

10. Шустикова Т.В. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. – М, РУДН, 2013. – 131 с.

РАЗДЕЛ 4. ЛИНГВООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РКИ

ГЛАВА 1. ИСТОРИЯ СЛОВА КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Ильин Денис Николаевич

кандидат филологических наук,

*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия*

E-mail: adilad@mail.ru

Большая часть современных русских слов с исторической точки зрения является морфологически или семантически производными. Морфология базируется на изучении разрядо- и формообразующих единиц, которые зачастую и являются словообразовательными морфемами. Производные слова распределяются по их частеречной принадлежности. И не случайно долгое время словообразование рассматривалось именно в рамках морфологической дисциплины.

Не менее тесную связь обнаруживает словообразование с лексикологией. Словообразовательные значения определяются исходя из лексической семантики слов. Новые слова, их образование изучаются лексикологией наряду со словообразованием. Зачастую наблюдается полное совпадение объектов исследования у этих двух дисциплин. Особенно это становится явным при рассмотрении исторического (диахронического) словообразования.

К примеру, лексико-семантический способ словообразования, выделяемый вслед за В.В. Виноградовым подавляющим большинством языковедов и относимый к диахроническим, состоит в “переосмыслении прежних слов, в формировании омонимов путем распада одного слова на два” [3, с. 158]. Изучение омонимии представляет собой известную трудность. Это языковое явление зачастую трудно отграничить от полисемии, поскольку многие омонимы явились следствием расхождения лексико-семантических вариантов (распада многозначности слова). Это ведет к появлению у исследователей разных точек зрения на одни и те же лексемы. Так, например, Д.Н. Шмелев утверждает, что “поле” 1) ‘безлесное пространство’ и 2) (мн. ч.) ‘край шляпы’ являются лексико-семантическими вариантами одного слова [18]. А.И. Моисеев предлагает считать это омонимией, “лексикализацией грамматической формы слова, а именно формы множественного числа существительных, – в самостоятельное слово” [11, с. 120].

Подобная неоднозначность оценки языковых явлений привела к тому, что лингвисты стали шире понимать лексико-семантический способ

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ словообразования, не сводя его лишь к распаду лексико-семантических вариантов слова на омонимы, но причисляя сюда и полисемию. Однако рассмотрением и полисемии, и омонимии занимается лексикология. Видится обоснованной точка зрения на лексико-семантический способ как изучаемый не только в рамках словообразования. Его целесообразнее рассматривать в разделе лексики, где речь идет о многозначности, омонимии и изменении семантики слова. Это утверждение представляется во многом справедливым.

Диакроническое словообразование переплетено с лексикологией с одной стороны и не может рассматриваться обособленно от синхронического аспекта с другой. Словообразование и лексикология неразрывны друг с другом. Даже терминология у этих разделов языковедения в некоторой части общая: говорят о синонимии словообразовательных формантов, продуктивных и непродуктивных типах антонимии, к полисемии применимы термины словообразования: регулярность, продуктивность (возможность новообразований) и т. д.

У словообразования как термина существует синоним – деривация. Во многих случаях термин ‘деривация’ употребляется в узком понимании – как аффиксальное словообразование.

В настоящее время все чаще термин ‘деривация’ употребляется в своем широком и ставшем уже основным значении: это процесс создания одних языковых единиц (дериватов) на базе других, принимаемых за исходные. Деривация охватывает понятие формальной, семантической и функциональной производности единиц всех уровней языковой системы. Другими словами, деривационный аспект может быть применен к явлениям любой языковой сферы. На уровне лексики деривационным аспектом и будет словообразование, так же, как на уровне морфологии таковым является формообразование, фразеологии – фразообразование и т. д.

Таким образом, все трудные вопросы, возникающие при разграничении предметов исследования словообразования и лексики, словообразования и морфологии, можно преодолеть, выведя их решение на более высокий и абстрактный уровень – деривационный. Внутренне присущая сложность словообразовательной системы (с одной стороны, словообразование является самостоятельным разделом науки о языке, с другой – важнейшей составляющей деривационной системы, охватывающей весь язык) не позволяет избежать затруднений, возникающих, в частности, при изучении исторических языковых изменений. Рассмотрение таких трансформаций именно в деривационном аспекте, ведет к преодолению этих трудностей, избеганию неоднозначного толкования различных языковых явлений.

Говоря о деривационных процессах, характерных для русской лексики в целом, можно выделить деривацию трех типов:

- 1) морфемную (словоизменительную и словообразовательную);
- 2) семантическую (транспозицию и собственно семантическую деривацию);

3) межуровневую, затрагивающую образование языковых знаков вторичной номинации (фразеологические единицы) и их дальнейшие деривационные изменения.

При семантическом способе словообразования (т. н. семантическая деривация), формально не изменяясь, слово приобретает новое значение, которое может сосуществовать со старым или вытеснить его в процессе развития языка. В первом случае принято говорить о полисемии, многозначности лексемы. В большинстве случаев при этом носители языка видят мотивированность деривата, для них прозрачен тот путь (как правило, метафорический или метонимический), которым шла трансформация семантики.

Возьмём, к примеру, глагол «идти». Он имеет значение ‘двигаться’, и для носителей языка вполне прозрачными являются метафорические сдвиги, произошедшие в семантике производящей основы «двигаться, перемещаться, ступая, делая шаги (о человеке и животном)» по отношению к другим агенсам (дождь, время, фильм и т. д.) или ситуациям (идти замуж, ва-банк и т. д.). В Толковом словаре Д.Н. Ушакова приводится 39 производных значений данного глагола, и мотивированность полисемии здесь, как правило, не вызывает вопросов даже у иностранцев, для которых русский язык не является родным.

Иначе обстоит дело тогда, когда производящая основа теряется, и в лексиконе языка остаётся только семантический дериват. В таком случае на синхронном уровне мы не можем говорить о полисемии. Причём мотивировка того или иного значения постепенно «затирается», и в конечном итоге становится достаточно трудно, порой невозможно без обращения к специальными историческим и этимологическим источникам определить, как возникло это значение. В таком случае говорят о непрозрачной внутренней форме слова. Под термином *внутренняя форма слова* нами понимается образ, положенный в основу вторичной лексической номинации, то есть та самая производящая основа, первоначальное значение слова.

Поскольку семантические трансформации чаще всего осуществляются путём метафоризации и метонимизации, то можно говорить о наличии определённых ассоциаций (по сходству и по смежности соответственно), возникающих в сознании носителей языка на том или ином этапе развития социума, а, следовательно, и языка.

Данные ассоциации могут быть обусловлены различными факторами.

1. Психологические причины, основанные на особенностях ассоциативного мышления человека, при котором та или иная реалья воспринимается в сравнении или непосредственной соотнесенности с другими. В лингвистической теории им соответствуют метафорический и метонимический перенос наименований различных объектов и явлений действительности.

2. Социокультурные причины, связанные с историческим развитием нации как культурной, экономической и духовной общности, с особенностями существования человека в данной общности, взятой во всей совокупности социальных, политических, нравственных, религиозных, бытовых и прочих аспектов. Для семасиологического исследования они очень важны, поскольку конкретное лексическое значение определяется особенностями самих признаков реальных (или воображаемых) предметов, для обозначения которых они служат. Семантическая история слов во многих случаях достаточно отчетливо отражает изменения в условиях жизни общества. При семантических изменениях решающим фактором является историческая и социальная действительность, которая предопределяет и необходимость тех или иных обозначений, переносов и т. д.

3. Собственно лингвистические причины, связанные со структурой, строем того или иного системного уровня языка. При всей второстепенности и факультативности нельзя игнорировать определенное их влияние на семантику слов. Среди них стоит указать: а) влияние звуковой формы; б) влияние синтаксической функции – например, так осуществляется транспозиция, о которой было упомянуто выше; в) регулярность / нерегулярность данного типа переноса наименования в языке.

Поскольку основными являются все-таки первый и второй факторы, можно предположить, что раскрытие механизма семантической трансформации, отслеживание движения мысли, которое имело место в момент возникновения лексико-семантического варианта, может обнаружить те или иные особенности мышления, менталитета народа, выявить аксиологические константы, проявляющиеся в соответствующих ассоциациях, отпечаток которых зафиксировали в себе семантически изменившиеся лексемы. Иными словами, «оживление» внутренней формы в соответствии с представлением о лексико-семантической системе как динамичной, развивающейся модели, позволяет решать важнейшую из задач лингвокультурологии – выявление тесной взаимосвязи языка и культуры. Особо показательными являются трансформации, при которых происходит качественная смена оценочного компонента значения (то есть сигнификативно-оценочный сдвиг в семантике). Результатом такого сдвига может быть позитивация или негативация оценочного компонента значения. Под позитивацией значения мы понимаем семантическое изменение, в результате которого слово стало обозначать предметы (процессы, качества людей), считающиеся в данном обществе более ценными, полезными, уважаемыми и т. п., а под негативацией – семантическое изменение, в результате которого слово стало обозначать предметы, считающиеся менее ценными, полезными, уважаемыми.

Логическая объективная оценочность, с нашей точки зрения, всегда присутствует в значении как положительная, отрицательная или нейтральная оценка обозначаемого. Она является частью сигнификативного компонента

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ значения, связана с понятием. Каким же способом целесообразно обнаруживать, что сигнификат содержит в себе позитивную или негативную оценку? Наличие в значении той или иной семы нередко определяется путем анализа его толкования: если в составе дефиниции эксплицируется требуемый компонент, считается, что в значении есть данная сема. Для выявления оценочного компонента значения также представляется целесообразным использовать компонентный анализ словарных толкований значений. В нашем случае он сводится к выявлению в дефиниции собственно оценочных слов, которые собственно и являются маркерами семы положительной / отрицательной оценки. Отсутствие оценочного слова свидетельствует о нулевой оценочности в значении.

Думается, оценочными целесообразно называть такие слова, у которых оценочность является интегрирующим родовым семантическим признаком, то есть архисемой. У всех этих слов в значении центральной и иерархически главной является сема <хороший / плохой>. Оценка у этих слов выступает как абсолютное выражение негативного или позитивного отношения субъекта речи, практически максимально абстрагированное от окружающей действительности и в то же время потенциально применимое к любому из предметов, ее составляющих. Сигнификативная компонента в значении у них значительно превалирует над денотативной. В языке такие слова составляют особую тематическую группу.

Оценочными словами являются прилагательные общей оценки (*хороший, плохой, прекрасный, положительный, замечательный, отвратительный* и др.), а также соответствующие им однокоренные наречия. В русском языке их не столь много, и чем больше места в их значении отводится денотативной составляющей, тем ближе они к классу так называемых слов конкретной оценки (*приятный, некрасивый* и т. п.). В конечном счете, здесь трудно провести четкую границу, можно лишь говорить о том, что есть два «абсолютных» оценочных слова – *хороший* и *плохой*.

Суть применяемого метода компонентного анализа значения заключается в выявлении оценочного слова в словарном толковании. Если такое слово в дефиниции есть, значит, в значении присутствует (выражен положительно или отрицательно) оценочный компонент. Таким образом, если в словарном толковании анализируемого лексико-семантического варианта присутствует одно из следующих слов: *хороший, прекрасный, замечательный* и т. п. или *плохой, отвратительный, омерзительный* и т. п., то можно говорить, что в анализируемом значении есть сема положительной или отрицательной оценки соответственно. С определенными оговорками в качестве оценочных слов в толковании могут выступать прилагательные и соотносимые с ними наречия конкретной оценки:

– по внешности (*красивый, привлекательный, симпатичный, миловидный, уродливый, безобразный, неприятный, отталкивающий* и др.);

– по умственной деятельности (*тупой, толковый, умный, сообразительный, глупый, неглупый*);

– по умениям и навыкам (*умелый, опытный, ловкий*);

и др.

Эти слова не являются оценочными в строгом смысле слова, однако при их семном анализе обнаруживается, что оценочная сема является в их значениях одной из основных дифференцирующих. Поэтому при компонентном анализе они вполне могут выступать в качестве маркёров оценочности, являться ориентиром для выявления оценочного компонента и в дальнейшем – факта наличия позитивации / негативации значения.

При анализе словарного состава русского языка (сплошная выборка по словарям – историческим, этимологическим, толковым) на негативацию значения пришлось около 64% всех случаев трансформации оценочного компонента, на позитивацию – около 36% (соотношение 2 к 1). Наиболее продуктивной (больше половины всех случаев трансформаций) является негативация значения, при которой у производящей основы оценочный компонент был нейтральным (по типу *смад* сильный запах → дурной запах). Чаще всего переосмыслению подвергается предметная, субстантивная лексика, обозначающая предметы, явления и т. п. окружающего мира, что соотносимо со свойствами метафорических и метонимических переносов, которые зачастую осуществляются параллельно с позитивацией / негативацией значения. Более трети всех изменений затрагивают отвлеченную, абстрактную лексику, причем результатом являются значения с более определенной денотацией.

Ниже приводятся примеры словарных статей и выявления в значении оценочной семы с помощью компонентного анализа.

1. *Образина* – безобразное, отвратительное лицо, а также вообще безобразный, отвратительный человек.

Здесь в толковании значения мы видим сразу два оценочных слова: безобразный и отвратительный. Они несут отрицательную оценку, следовательно, в значении слова образина есть сема отрицательной оценочности. Если в исторических словарях при компонентном анализе значения семы отрицательной оценочности у анализируемого слова не обнаружится, можно считать, что произошла негативация значения. И действительно, при толковании в словаре И. И. Срезневского это слово имеет значение ‘изображение лица’ [12, т. II, стб. 538].

2. *Тулиться* – располагаться кое-как, моститься.

В современной дефиниции присутствует оценочное местоименное наречие кое-как (‘плохо’), следовательно здесь также присутствует сема отрицательной оценки. В словаре И.И. Срезневского фиксируется значение ‘закрывать, прикрывать, укрываться, скрывать’ [12, т. III, стб. 1036], в толковании нет оценочных слов. Значит, у данного слова в современном

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ
русском языке также произошел семантический диахронический сдвиг
(негативация значения).

3. *Оплот* – надежная защита, твердыня.

Словарное толкование в данном случае не содержит оценочных слов, но здесь есть слово конкретной оценки. Это оценка по качеству: надежный ‘прочный, крепкий, хорошо сработанный’. В дефиниции слова надежный присутствует оценочное слово (наречие хорошо), следовательно, в значении лексемы оплот присутствует сема положительной оценки. И если учитывать, что ранее – слово, как указывает И.И. Срезневский, фиксируется в письменных памятниках с XI века [12, т. II, стб. 685] – эта лексема обозначала ограду, стену, забор, можно утверждать, что здесь произошла позитивация значения.

В случае, когда в словарной дефиниции отсутствует оценочное слово, для выявления оценочного компонента можно воспользоваться способом трансформации, предложенным И.А. Стерниным [13]. Суть его заключается в возможности перестраивания толкования значения, наличествующего в толковом словаре, в толкование, заканчивающееся условной фразой со словами общей оценки – «и это хорошо» или «и это плохо». Например:

Раскаяние – чувство сожаления по поводу своего поступка, проступка, и это хорошо (позитивная оценочность);

Внимать – слушать, относиться к чему-нибудь со вниманием, и это хорошо (позитивная оценочность);

Позор – бесчестье, постыдное, унижительное положение, и это плохо (негативная оценочность);

Скандал – громкая ссора, нарушающая порядок, и это плохо (негативная оценочность).

Приведём ещё несколько примеров, когда при анализе семантической деривации обнаруживается значимая в лингвокультурологическом плане информация.

Изначальным значением слова *превратный* является ‘переменчивый, непостоянный, изменяющийся’. Исторически оно является производным от глагола *превращать (превратить)* – ‘переворачивать, изменять’. Ср. сохранившееся *превратности судьбы*, то есть переменчивость. О том, что переменчивость и непостоянство отрицательно оцениваются теми, для кого русский является родным языком, свидетельствует негативация значения у этого слова – ‘извращенный, переиначенный, искаженный’. И если В.И. Даль еще фиксирует и первоначальное значение, то в современных словарях мы его не увидим. Тот же самый процесс произошел со словом *извращенный*. Первоначальное значение ‘повернутый, перевернутый’ подверглось в русском языке негативации, его новое значение – ‘противоестественный, уродливый’. Слова *превратный* и *извращенный* исторически являются однокоренными с достаточно прозрачной внутренней формой, в которую заложена идея поворота, изменения. *Превращать* – изменять – лишать

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ естественного вида, то есть того, который заложен Богом. В связи с этим неслучайна отрицательная оценка оборотней и подобной нечистой силы. Очевидно, что переменчивость, изменения оцениваются (или, как минимум, оценивались) русским народом негативно. И это обнаруживается при обращении к внутренней форме слова, которая на современном этапе существования языка далеко не является прозрачной, только обращение к историческим лексикографическим источникам позволяет обнаружить те психологические ассоциации, которые обусловили трансформацию семантики.

Схожее объяснение имеет и актуализация пейоративной семы у слова *лукавый* 'коварный хитрый'. Изначально оно означало 'кривой, извилистый' и являлось прилагательным к слову *лука* 'кривизна, изгиб, дуга' (ср. современные слова *лук*, *излучина*). Идея кривизны, изменчивости, «кривды» относилась к отрицательно воспринимаемым в сознании русского человека (ср. сохранившееся *кривить душой*). В связи с этим *лукавый* становится в один ряд со словами *превратный* и *извращенный*, являясь наглядным примером негативации значения, которая произошла под влиянием социокультурных и психологических факторов.

У слова *худой* можем увидеть совсем иной путь преобразования изначального значения. В древних источниках фиксируется целый ряд значений с отрицательной коннотацией: 'плохой, дурной, некрасивый, слабый, малый, бедный'. В словаре церковно-славянского языка отмечены значения 'умеренный, небогатый; незначительный, низкий, презренный, малый'. Схожие значения ставит на первое место и В.И. Даль, однако в его словаре зафиксировано и новое значение 'тот, кто худ телом, худощавый, поджарый и бледный, хилый, болезненный на вид, опалый'. На том этапе развития языка очевиден факт многозначности, при котором одно значение образовалось путем сужения семантики слова, оно стало обозначать болезненного, хилого, худого человека. Поскольку худоба не считалась хорошим признаком, у этого значения сохранялась отрицательная оценочность. Со временем, когда худоба перестала напрямую ассоциироваться с болезненностью, а, наоборот, стала соотноситься с подтянутостью, спортивностью, здоровьем, данное значение потеряло отрицательную оценочность, она стала нейтральной. Произошёл процесс «затирания» внутренней формы. В современных толковых словарях значения слова *худой* 'плохой' и производное 'не толстый' расцениваются уже как омонимы и толкуются в разных статьях, причём первое является архаичным. Его встречаем, как правило, в устойчивых фразеологических сочетаниях типа: *на худой конец*, *худой мир лучше доброй ссоры*, *не говоря худого слова* и др. Таким образом, изменение отношения к худобе человека отразилось в семантике слова *худой*, причём изменение оценочности привело к перерастанию полисемии в омонимию. В данном случае определенные параллели можем наблюдать и в других славянских языках. Например, в

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ словацком языке *chudý* так же, как и в русском обозначает худого человека, мало того, у этого слова есть значение ‘обезжиренный’ (*chudý syr* - обезжиренный сыр), а следы внутренней формы мы обнаруживаем в морфологическом деривате *chudobný* – бедный.

Другой пример выявления внутренней формы слова через обнаружение трансформации, возникшей на основе нейтрализации отрицательной оценочности – развитие семантики у слова *наваждение*. Впервые эта лексема фиксируется в XII веке в значении ‘наговор, козни’, причем отмечается, что обычно это слово употребляется в словосочетании *наваждение дьявола*. У В.И. Даля наблюдается более широкий разброс в значениях: ‘соблазн, искушение; клевета, наущничество; обман чувств, призрак, обаяние, мана, морока’. В современном русском языке четко выделяются два значения: одно с сохранившейся отрицательной оценочностью – ‘то, что внушено злой силой с целью соблазнить, увлечь чем-либо, запутать’; второе, с нейтрализованной оценочностью, – ‘непонятное явление, необъяснимый случай’. Необъяснимый случай не всегда является плохим, порою – наоборот, поэтому однозначно выраженной оценочности во втором, переносном значении нет. Эти два значения сосуществуют пока в языке на равных правах. Очевидно, развитие переносного значения связано с ослаблением тенденции связывать дурные и необъяснимые поступки, происшествия исключительно с проделками дьявольских сил. Возможно, это своего рода отголосок определенной деклерикализации общества. В семантике деривата акцент сделан не на оценке обозначаемого явления, а на обстоятельствах этого явления, центральными семами здесь являются ‘необъяснимость’, ‘случайность’.

Таким образом, информация, получаемая при раскрытии внутренней формы языковой единицы, содержит сущностно важную в лингвокультурологическом плане составляющую – в основе семантических трансформаций лежит специфика ассоциативного мышления индивидуумов, объединенных общим языковым и культурным пространством.

Фиксацию рассматриваемыми семантическими переходами этнокультурной информации можно использовать при обучении инофонов русскому языку, поскольку именно в лингвострановедении, как в дидактическом, прикладном ответвлении лингвокультурологии, особое (если не главное) место уделяется семантизации кумулятивной составляющей фоновой лексики языка.

Традиционно к лексическому фону относят всю совокупность семантических долей, не относящихся к собственно лексическому понятию номинативной единицы. Лингвострановедческая семантизация в идеале ставит своей целью постепенное ознакомление иностранца с лексическим фоном слова в полном его объеме, что позволяет не только максимально использовать весь потенциал данной единицы языка на практике, но и лучше понять культуру, социальные, политические, бытовые и прочие особенности

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ страны изучаемого языка. Применительно к лексикографическим источникам данный тип семантизации получил название изъяснения – «моделирования, описания всех тех сведений, которые стоят за словом» [2, с. 106].

Одним из способов такой семантизации в русском языке является групповое (комплексное) изъяснение на семасиологической основе, когда группу составляющих лексический фон семантических долей образует совокупность разных значений одной и той же единицы. Параллельно дается стилистический комментарий, разбираются словообразовательные процессы, объясняется специфика сочетаемости каждого из лексико-семантических вариантов, делаются выводы об особенностях семантики данного глагола именно в русском языке и проч. Большое число современных лексикографических и прочих источников позволяет преподавателю русского языка самостоятельно раскрывать в иноязычной аудитории большинство компонентов лексического фона языковой единицы. Однако это является безусловным только при синхронном рассмотрении языка, когда все значения слова актуальны для каждого носителя языка, ассоциации живы, лексическая и синтаксическая сочетаемость прозрачна.

Иначе обстоит дело, когда мы рассматриваем слово в диахроническом плане, анализируем исторические семантические изменения, семантическую деривацию. Здесь тоже в центре внимания несколько лексико-семантических вариантов, но один из них является производящей основой, а другой (другие) – дериватом. Причем первый обычно уже не является актуальным на синхронном уровне, порой вовсе не знаком современными носителями языка, например: оплот ‘ограда, стена, забор’ → ‘надежная защита, твердыня’; паства ‘стадо’ → ‘верующие, прихожане церкви’; халупа ‘плетеный дом’ → ‘маленькое неблагоустроенное жилище’; сплетня ‘сеть; то, что сплетено’ → ‘слух о ком-, чем-либо, основанный на неточных или заведомо неверных сведениях’ и т. д.

Первоначальные значения слов относятся к семантическим долям лексического фона слов, пусть даже они и находятся порой на самой его периферии. Однако раскрытие именно этих компонентов позволяет сделать наиболее значимые в лингвокультурологическом плане выводы относительно социальных, бытовых и прочих моментов жизни народа, особенностей его менталитета. Рассмотрение в иноязычной аудитории приведённых выше примеров семантической деривации и является подобного рода лингвострановедческой семантизацией.

Учебная работа, связанная с анализом исторических трансформаций, как правило, вызывает неподдельный интерес у аудитории, особенно когда родной язык учащихся не относится к славянским, где иногда возможны параллели, что, впрочем, также только стимулирует инофонов к анализу деривационных процессов. Может возникнуть вопрос, насколько целесообразно знакомить иностранцев со столь тонкими

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ лексикологическими аспектами, ведь даже носитель языка без соответствующей работы со специальными словарями и текстами многовековой давности не всегда сможет сразу выделить соответствующие компоненты значения. Однако, согласно лингвострановедческой теории, упрощение важного – всегда искажение сути предмета или явления. Безусловно, не стоит давать столь глубокую информацию изучающим язык на начальном этапе. Руководствуясь принципами дозировки и концентризма культурологических сведений, лингвострановедческую семантизацию на основе анализа внутренней формы слов следует отнести к продвинутому и даже, скорее, к высшему этапу овладения языком. Во всяком случае, в иноязычной аудитории она уместна в большинстве случаев только после того, как учащиеся будут уже знакомы со всей совокупностью современных смыслов рассматриваемой языковой единицы.

На практике, в процессе обучения раскрытие внутренней формы может осуществляться двумя основными путями. Первый путь – это непосредственная передача преподавателем учащимся информации об особенностях исторического развития слов. При этом, в зависимости от поставленных целей, задач, в конце концов, наличия времени, либо учащимся предлагается самим определить, о каких особенностях менталитета можно (и можно ли вообще) говорить при анализе тех или иных семантических трансформаций, либо преподаватель сам обращает внимание на специфику мышления носителей изучаемого языка при построении ассоциативных рядов.

Первый путь возможен только при достаточно высоком уровне владения русским языком. Учащимся предлагается самим поработать с историческими и этимологическими источниками, чтобы найти внутреннюю форму слова и обнаружить, является ли произошедшая семантическая деривация значимой в лингвокультурном плане. Можно дать задание самим определить, что для русского человека хорошо (или было хорошо), а что плохо, какие черты характера скрыты за теми или иными семантическими сдвигами. В результате учащиеся получают возможность самостоятельно провести лингвокультурологический анализ.

При постановке подобных задач целесообразно предложить использовать следующую схему лингвокультурологического анализа.

1. Выявление факта семантической деривации по данным исторических и этимологических словарей, например, что само по себе уже должно привести к определенным лингвокультурным выводам, так как эти факты в большинстве случаев изначально обусловлены экстралингвистическими, культурными (в широком смысле) причинами. Этот этап достаточно трудоёмкий, однако, помимо прочего, он развивает у учащихся навыки пользования лексикографической литературой.

2. Сопоставление деривата с деривационной базой (современного значения с его внутренней формой); определение механизма деривации

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ (метафора, метонимия, актуализация оценочной семы и т. п.); определение возможных внутриязыковых факторов, анализ разного рода устойчивых сочетаний с данным словом; при необходимости – привлечение памятников письменности.

3. Определение степени влияния социокультурных факторов на изменение значения. Если оказывается, что на семантическую трансформацию повлияли объективные факторы, эти случаи выступают подтверждением взаимосвязи языка и культуры. В случае, когда изначально новое словоупотребление было лишь окказиональным, реализацией носителем языка поэтической, экспрессивной номинации, позже переросшей в общезыковую, делается вывод о большей детерминированности нового значения субъективными психологическими факторами.

Например, учащимся предлагается в аудитории или дома проанализировать развитие слова *вертеп*. Пользуясь соответствующими словарями можно обнаружить, что первоначальное значение этого слова – ‘пещера, потаённое место’. Согласно Евангелию, именно в Вифлеемском вертепе родился Христос. После принятия христианства на Руси постепенно стало традицией в рождественские дни производить кукольные инсценировки данного сюжета. Скоро *вертепом* стали называть деревянную конструкцию, в которой разыгрывалось действие, собственно сам своеобразный жанр народного театра (для этого значения ‘пещера’ – та самая внутренняя форма). Зрелище стало довольно популярным, стали практиковаться не только религиозные сюжеты. Ассоциативно, на основе метафоры, слово *вертеп* стало обозначать место преступления, притон. И сейчас это значение является основным. Вполне возможно, что на такое изменение семантики повлияла и православная традиция, осуждающая лицедейство.

Таким образом, помимо представления о семантике языковой единицы, учащиеся параллельно с анализом семантических трансформаций отдельного слова получают массу важной культурологической информации.

Отдельно следует сказать о важности учёта внутренней формы слова при анализе текстов художественных произведений. Так, Д.Н. Шмелев [17, с. 126-127] отмечает, что при разборе стиля того или иного классического автора нельзя отталкиваться от современного состояния лексики. Например, многие обнаруживают ложную экспрессивную метафору у слова *забастовать* в контекстах, связанных с карточной игрой. Анализируя реплику Хлестакова из гоголевского «Ревизора» («...Если, например, забастуешь тогда, как нужно гнуть от трех углов... ну, тогда конечно... Нет, не говорите, иногда очень заманчиво поиграть.»), указывают на эмоционально-экспрессивную окраску этого глагола в данном контексте. Однако ещё у В.И. Даля зафиксировано значение ‘закончить, пошабашить, перестать; говор. более в азартной картежной игре’. И это значение является внутренней формой для современного ‘устроить забастовку’, очень важным

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ является не перепутать причину со следствием. Ср. у Пушкина: «От карт и костей отстал я более двух лет; на беду, мою я забастовал, будучи в проигрыше, и расходы свадебного обзаведения, соединенные с уплатою карточных долгов, расстроили дела мои» – см. Пушкин А.С. Письмо Судинке М.О., 15 января 1832 г. Петербург (Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937-1959. Т. 15. Переписка, 1832-1834. – 1948 – С. 4.). Подобные изменения могут быть объектом анализа в аудитории учащихся с уровнем владения языком не ниже ТРКИ-2, как правило, филологического профиля. И именно анализ исторических трансформаций значения позволяет упростить работу по семантизации лексической единицы в форме изъяснения или лингвострановедческого комментария.

В целом, рассмотрение диахронических сдвигов в семантике рекомендуется как особая форма работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному, поскольку раскрытие внутренней формы помогает обнаружить глубинные ассоциативные смыслы, лучше понять культуру носителей изучаемого языка, что является одной из важнейших задач, которые ставит перед нами современная лингводидактика.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды: Т. 1: Лексическая семантика: Синонимические средства языка. Москва: Языки русской культуры, 1995.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: Метод. руководство / – 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1990.
3. Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – С. 155-165.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Москва: Терра, 1998.
5. Дьяченко Г.: Полный церковно-славянский словарь: В 2 т. (Репринт.). – Москва: Терра, 1998.
6. Зализняк Анна А. О месте внутренней формы слова в семантическом моделировании // Труды международного семинара Диалог'98 по компьютерной лингвистике и ее приложениям, т. 1. Казань, 1998. – С. 61-68.
7. Зализняк Анна А. Феномен многозначности и способы его описания. In Вопросы языкознания № 2. Москва, 2004. – С. 20-45.
8. Зализняк Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления. Москва: Языки славянских культур, 2006.
9. Крючкова О.Ю. Когнитивный анализ словообразовательных гнезд. In Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 26-27.

10. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. 2-е изд., испр. Москва: Аспект Пресс, 2000.
11. Моисеев А.И. Основные вопросы словообразования в современном русском языке. – Л., 1987.
12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. I – III, Дополнения. Москва: Книга, 1988 – 1990.
13. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. – Воронеж, 1979. – 117 с.
14. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Санкт-Петербург: Азбука, 1996.
16. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. – Москва: Просвещение, 1975.
17. Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. Изд. 3-е. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008.
18. Шмелев Д.Н. Полисемия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 382.

ГЛАВА 2. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНОГО АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ (НА ПРИМЕРЕ Х/Ф «МОРФИЙ»)

Костюшина Юлия Игоревна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры латинского языка и русского языка

Рязанского государственного медицинского университета

имени академика И.П. Павлова, Рязань, Россия

E-mail: kosjuly@mail.ru

Шишканова Жанна Сергеевна

преподаватель кафедры латинского языка и русского языка

Рязанского государственного медицинского университета

имени академика И.П. Павлова, Рязань, Россия

E-mail: zhianni@mail.ru

В последние годы в своей практике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) в вузе мы все чаще сталкиваемся с разноуровневыми группами. Эта разноуровневость может быть разного характера. Иногда в одну группу попадают студенты с нулевым уровнем языка и с базовым; студенты, знающие русский язык на уровне А2 и В1; студенты уровня В2-С1 и уровня С2 и т.д. Причем количественное соотношение студентов с разным уровнем владения языком в одной группе различно.

Причин такой неоднородности много. Так, в медицинском вузе РКИ входит в вариативный компонент цикла, т.е. не является профильной дисциплиной, поэтому группы формируются без учета языковых особенностей. Иногда уже в процессе обучения среди студентов одного уровня владения языком можно выделить подгруппы слабых и сильных учащихся. И разделение это связано с личными особенностями студентов (особенностями внимания, памяти, способности к обучению).

Обучение в разноуровневой группе вносит определенные трудности в учебный процесс как для студента, так и для преподавателя. У более слабых студентов могут возникать различные барьеры общения, страх ошибки, так называемый «барьер отрицательных эмоций» и другие проблемы психологического характера [5, с. 156]. У сильных студентов часто снижается мотивация, теряется интерес к изучаемой дисциплине.

Преподаватель, проводящий занятия в разноуровневой группе, в свою очередь, сталкивается с педагогическими проблемами. Чтобы не допустить снижения мотивации у студентов, потери интереса к предмету, преподавателю приходится делить группу на две подгруппы и строить свое занятие, используя задания из разных уровней владения языком, одновременно контролируя всех учащихся. Таким образом, возникает необходимость в «двойной» подготовке к каждому занятию, в особом подборе материала. Однако даже в этом случае работа ориентируется на большинство учащихся: если это подготовленные студенты, то страдают слабые (им не уделяется достаточное внимание), если большинство - слабые студенты, то сильные получают индивидуальные задания и работают отдельно и таким образом просто изолируются от группы. Кроме того, уменьшается время, отводимое на отработку базового материала, в результате чего страдает качество обучения.

Цель процесса обучения – это обеспечить каждому студенту условия для максимального развития его способностей, удовлетворения познавательных интересов, потребностей. Поэтому очень важно найти такие способы организации учебного процесса, при которых все студенты группы добивались бы более высокого уровня усвоения знаний [3, с. 114].

На занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» в разноуровневой группе мы считаем возможным использовать такой способ организации учебного процесса, как технология разноуровневого (дифференцированного) обучения.

Технология разноуровневого обучения позволяет более активно использовать потенциальные возможности учащихся, сделать процесс обучения более гибким, «подстроить» его под индивидуальные возможности студента. Уровневая дифференциация осуществляется за счет ориентации обучающихся на различные требования к усвоению материала. «Разноуровневое обучение – это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня А, В, С, что дает возможность каждому овладеть учебным материалом на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого обучающегося; это технология, при которой за критерий оценки деятельности обучающегося принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению. Темы же, предписанные стандартами образования, остаются едиными для всех уровней обучения» [6].

«Структура уровневой дифференциации по обученности состоит, как правило, из трех уровней:

- минимальный (базовый);
- программный;
- углубленный.

Дифференцированное разноуровневое обучение предусматривает:

- создание познавательной мотивации и стимулирование познавательной деятельности учащихся;
- добровольный выбор каждым учеником уровня усвоения учебного материала;
- организацию самостоятельной работы обучаемых на различных уровнях;
- полное усвоение базового компонента содержания образования;
- парные, групповые и коллективные (работа в парах сменного состава) формы организации учебного процесса;
- текущий контроль за усвоением учебного материала;
- вводный и итоговый контроль по каждой укрупненной единице усвоения учебного материала (для учащихся, не справившихся с ключевыми заданиями, организуется коррекционная работа до полного усвоения);
- опережающее обучение учащихся по индивидуальным планам в каких-либо образовательных областях» [7].

Перед распределением обучающихся по подгруппам следует обязательно ознакомить их с содержанием обучения; предоставить разработанные требования к образовательной подготовке применительно к каждому уровню. Разноуровневый подход к обучению необходим потому, что можно создавать благоприятные условия для развития всех и каждого в соответствии с их способностями и возможностями.

Однако технология разноуровневого обучения имеет и недостатки. Зачастую дифференциация на слабых и сильных разобщает коллектив, слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними; в сильных группах возникает иллюзия исключительности, эгоистический комплекс, в слабых группах снижается уровень самооценки и, как следствие, понижается уровень мотивации обучения.

Поэтому нам представляется более целесообразным и удобным использовать на занятиях по РКИ только элементы технологии разноуровневого обучения. Тема занятия является одинаковой для всех подгрупп, а задания имеют как дифференцированный, так и общий характер. Такой подход не разбивает коллектив, слабые студенты получают возможность слышать ответы сильных студентов, строить свои ответы, ориентируясь на модели ответов сильных учащихся, что является дополнительным средством обучения.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности применения элементов технологии дифференцированного обучения на занятиях по РКИ в группе учащихся с разным уровнем владения языком при работе с художественным фильмом (на примере к/ф «Морфий»).

В настоящее время электронные средства обучения играют важную роль в процессе преподавания РКИ. Они позволяют повысить эффективность и информативность занятий, активизировать познавательный интерес у учащихся, развить их творческие способности. В свою очередь материалы кино, телевидения и компьютерной графики являются удобным в употреблении, высоко информативным и универсально наглядным средством обучения. Целенаправленное использование аудитивных, визуальных и аудиовизуальных средств обучения обеспечивает значительную интенсификацию учебного процесса [1, с. 43].

С целью выработки у учащихся аудитивных умений каждый рассматриваемый на занятии тематический блок может сопровождаться аутентичными аудио- или видеоматериалами (радио- или телепередачами, художественными фильмами с медицинской тематикой). Подбор таких материалов обусловлен желанием создать в наибольшей степени приближенную к действительности языковую ситуацию с такими чертами, как однократность и кратковременность предъявления информации, естественный темп речи носителей русского языка – представителей разных возрастных групп, индивидуальные особенности голоса и речи, использование субстандарта (лексические средства, идиоматизмы и т.д.).

Применение видео в обучении русскому языку иностранных студентов основывается на принципах современной методики, выдвигающей на первое место требование максимального приближения условий обучения к условиям естественного общения.

Основными целями, которые предполагается достичь в процессе просмотра видео (в нашем случае художественного кинофильма), являются следующие:

- научить слушать и понимать живую речь на русском языке, звучащую в условиях максимально приближенной к реальности жизненной ситуации;
- показать многообразие способов использования в живой речи языковых конструкций и грамматических закономерностей;

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ

- научить пользоваться языком в целях передачи информации в профессиональной сфере общения;
- проверить степень и качество усвоения определенного грамматического материала;
- выявить ошибки и неясности в изучаемом грамматическом материале;
- закрепить пройденный материал;
- скорректировать (устранить) выявленные в результате проверки ошибки и неясности в грамматике и лексике;
- развить навыки говорения, в том числе дискуссии, творческого высказывания на основе последующего обсуждения коллизий сюжета фильма;
- ввести страноведческую информацию, связанную с образом жизни, образом мысли, системой ценностей и взаимоотношений русских;
- создать сильную мотивационную базу для дальнейшего изучения языка.

Для эффективного использования видео на занятии необходимо убедиться в том, что:

- содержание используемых видеоматериалов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся;
- длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности занятия/ этапа занятия;
- ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной и профессиональной компетенции иностранных учащихся;
- контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности;
- текст-видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной студентам и оправданной всей логикой занятия.

Целесообразность использования видеофильма при обучении РКИ зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения [2. с. 90].

Одним из органичных средств для овладения РКИ студентами медицинских факультетов нам видится показ художественного фильма с медицинской тематикой. Это объясняется тем, что фильм – это аутентичный материал для развития навыка аудирования (рецепции), обсуждение поведения героев, понимание мотивов их поступков дает возможность организовать дискуссию (т.е. продукцию и взаимодействие), во время которой студенты демонстрируют не только правильность понимания услышанного и увиденного, но и учатся расширять и аргументировать свои высказывания. Кроме того, после просмотра фильма и его обсуждения преподаватель может дать задание написать сочинение, что учит студентов

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ четко структурировать текст, выделять необходимые детали, передавать тонкие оттенки значений (продукция). На наш взгляд, на базе фильма через аудирование, дискуссию и письмо мы можем вырабатывать рецептивные, продуктивные умения и умение взаимодействовать, выполнять речевые действия различного характера. Таким образом, художественный фильм представляет собой эффективное средство, обеспечивающее ту совокупность обстоятельств, которая вызывает речевое общение, благоприятствует или сопутствует ему, т.е. создает коммуникативную ситуацию.

Личный опыт работы показывает, что включение в учебный процесс просмотра кинофильма с медицинской тематикой возможно в группах иностранных учащихся не ниже средне-продвинутого и продвинутого уровня владения русским языком как иностранным.

Предлагаемая нами методика работы с художественным фильмом в разноуровневых группах позволяет организовать работу так, чтобы все студенты, независимо от своего уровня владения русским языком, чувствовали себя достаточно комфортно и принимали активное участие в ходе занятия.

Приведем общую структуру учебной работы в разноуровневой группе (уровень владения B2-C1 и C2) с использованием художественного фильма «Морфий» (2008), которая может быть представлена следующей схемой:

1. Подготовительный этап. Мотивирует обучающихся к выполнению заданий, делает их активными участниками процесса обучения, снимает возможные трудности в восприятии текста, готовит к успешному выполнению заданий.

Учащиеся знакомятся с творчеством М. Булгакова. Преподаватель в виде краткой биографической справки может рассказать об авторе цикла «Записки юного врача»:

Известный русский писатель Михаил Афанасьевич Булгаков (1891-1940) по образованию был врачом. Он окончил медицинский факультет Киевского университета, после чего работал в больнице деревни Николаевское Смоленской губернии. В 1925 году он опубликовал серию рассказов, написанных под впечатлением первых самостоятельных шагов в практической медицине, которые вошли в литературу под названием «Записки юного врача». Герою этих рассказов присущи самоотверженность и верность избранной профессии. С мягким юмором описывает М.А. Булгаков сложные жизненные и профессиональные испытания, через которые проходит и в которых мужает молодой врач. В рассказах цикла «Записки юного врача» психологически тонко описано душевное состояние молодого врача.

Предварительно перед просмотром кинофильма происходит прочтение одного из рассказов цикла «Записки юного врача» («Полотенце с петухом», «Стальное горло», «Морфий» и др.). Мы рекомендуем работать с текстами произведений, которые стали основой сценария фильма «Морфий», т.к.

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ изучение русского языка на высоком уровне тесно связано с изучением произведений и языка художественной литературы. Произведения художественной литературы представляют собой своего рода культурный фон, отражают национальную специфику страны изучаемого языка. А тексты художественных произведений, связанные с будущей профессией студента, позволяют осуществить профессионально-ориентированный подход к обучению.

В разноуровневой группе мы предлагаем взять для чтения адаптированные и неадаптированные тексты для студентов подгруппы А (уровень владения языком В2-С1) и подгруппы Б (уровень владения русским языком С2) соответственно.

Подготавливает к просмотру кинофильма выполнение лексико-грамматических упражнений, дающих возможность сформулировать основные учебные интенции, снять некоторые общие страноведческие и лингвистические трудности.

Для подгруппы А нами использовались задания типа:

- *определите значение указанных слов и словосочетаний;*
- *определите часть речи слов, сделайте их разбор по составу;*
- *подберите антонимы к словам и составьте с ними словосочетания;*
- *поставьте слова в скобках в правильную форму;*
- *используя материал текста, вставьте вместо точек нужные глаголы;*
- *выпишите из текста предложения с деепричастным оборотом и трансформируйте их в сложные предложения.*

Для подгруппы Б:

- *выпишите из текста незнакомые слова, определите их значение;*
- *перечислите функциональные обязанности представителей медицинских профессий;*
- *выпишите устаревшие слова (архаизмы, историзмы), объясните их значение;*
- *объясните, как вы понимаете следующие предложения, словосочетания;*
- *разберите по членам и охарактеризуйте следующие предложения.*

Приводим пример работы с текстом «Полотенце с петухом».

Подгруппа А работает с адаптированным вариантом текста [4, с. 265-277], подгруппа Б – с неадаптированным текстом.

Подгруппа А получает следующие задания:

1. Определите значение слов и словосочетаний: *сельская дорога, деревянные ноги, солидный человек, снисходительная улыбка, грыжа, легкомысленный человек, первый врач, безумные глаза, мялка, лён, правильные черты лица, костыли, вышитый петух, странствовать.*

2. Определите часть речи слов, сделайте их разбор по составу: *сельский, умирающий, снисходительный, согнувшись, достижение, превысить, раздавленный, вышитый.*

3. Подберите антонимы к словам и составьте с ними словосочетания:

злобно, мрачно, строго, с трудом, согнуться, заграничный, привыкнуть, полон, отказаться, полезный, обмануть.

4. Поставьте слова в скобках в правильную форму: *защищаться (снисходительные улыбки), пахло (лекарственные травы), привыкнуть (новое место), напоминать (ваши трудности), напоминать (зубная боль), не расставаться (учебник), упасть (колени), удариться (голова) об пол, упасть (мялка), полотенце (вышитый красный петух)*

5. Используя материал текста, вставьте вместо точек нужные глаголы.

- 1) *Пальцы на ногах давно не ... и ... в сапогах, как мертвые.*
- 2) *Я ... и посмотрел на белое двухэтажное здание.*
- 3) *В темных окнах больницы ... лица.*
- 4) *Он взял мой чемодан, ... его на плечо и понес.*
- 5) *То, что я ... очень молодо, ... мне жизнь.*
- 6) *Я решил ... от снисходительных улыбок.*
- 7) *Жена Егорыча ... петуха.*
- 8) *В двух небольших комнатах ... лекарственными травами.*
- 9) *Человеку нужно ... к новому месту.*
- 10) *Часа через два я ... себя так, что мои нервы больше не выдержали.*
- 11) *Я не буду ... с учебником.*
- 12) *Он ... на колени и ... головой об пол.*
- 13) *Она ... в мялку.*
- 14) *На ее белом лице ... необыкновенная красота.*
- 15) *То, что я увидел, ... мои ожидания.*
- 16) *Обе кости ... наружу.*
- 17) *Демьян Лукич тоже не ... того, что я делаю.*
- 18) *Давайте не будем ... вторую ногу, а то она не ... до палаты.*
- 19) *В дверь ...*
- 20) *Вот что она ... под подушку!*
- 21) *И много лет оно висело у меня в спальне, а потом ... со мной по свету.*

6. Трансформируйте предложения с деепричастными оборотами в сложные или простые предложения. Найдите в тексте и напишите в тетрадь другие предложения с деепричастными оборотами, измените их.

- 1) *Но сейчас, сидя у огня, я забыл про все это.*
- 2) *Что случилось? – закричал я, чувствуя, что у меня холодеет лицо.*
- 3) *Начиная от колена, это была масса раздавленных костей, мускулов, сосудов.*
- 4) *Правая нога была сломана так, что из нее обе кости вышли наружу, разорвав кожу.*
- 5) *И неожиданно, не узнавая своего голоса, закричал...*

7. Найдите в тексте слова и словосочетания, описывающие эмоциональное состояние молодого врача.

Задания для подгруппы Б:

1. Как вы думаете, почему М. В. Булгаков использует в названии своего цикла рассказов определение «*юный врач*»? Подберите синонимы к слову «*юный*».

2. Выпишите из текста незнакомые слова и определите их значение.

3. Прочитайте следующие слова и словосочетания: *верста, уездный город, возница, лабаз, тулуп, засим, эскулап, примус*. Как называется такая лексика? Что такое историзмы, архаизмы? Какие из данных слов являются историзмами, а какие архаизмами?

4. Объясните, как вы понимаете следующие предложения, словосочетания:

1) *Сверху сеяло, как сквозь сито.*

1) *Ноги окостенели.*

2) *Облупленный корпус.*

3) *Гробовые загадочные окна.*

4) *Горбатое обглоданное поле.*

5) *Чахлый перелесок.*

6) *Дранные избы.*

7) *Востроносая Аксинья.*

8) *Блестящие девственно инструменты.*

5. Объясните, как вы понимаете следующую поговорку.

Назвался груздем, полезай в кузов.

Подберите поговорки – синонимы. Есть ли эквивалент данной поговорки в вашем родном языке?

6. Перечислите функциональные обязанности представителей медицинских профессий: *фельдшер, акушер, медсестра, санитар(ка)*.

7. Разберите по членам и охарактеризуйте следующие предложения:

1) *О пальцах на ногах говорить не приходится.*

2) *Сверху в это время сеяло, как сквозь сито.*

3) *В темноватых двух комнатах крепко пахло травами, и на полках стояло все что угодно.*

4) *Не всегда, не часто встретишь такое лицо.*

5) *В дверь постучали.*

8. Найдите в тексте слова и словосочетания, описывающие пейзаж. Меняется ли это описание по ходу текста? Как вы думаете, с чем это связано?

Таким образом, подготовительные упражнения обращают внимание учащихся на лексико-грамматические особенности ключевых слов и словосочетаний, способствуют снятию трудностей восприятия кинофильма.

2. Преддемонстрационный этап (общий для двух подгрупп) На этом этапе следует вступительная беседа преподавателя, предваряющая показ фильма, цель которой создать у учащихся элементы мотивационной заинтересованности, дать общую методическую установку на восприятие

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ фильма. Преподаватель может рассказать об истории создания фильма и кратко передать основной сюжет, заострив внимание на вопросах, которые необходимо будет раскрыть на послесмотровом этапе:

Первый сценарий фильма «Морфий» (2008) был написан Сергеем Бодровым-младшим, но в конце 90-х реализовать этот проект так и не удалось. Но Александр Балабанов, который также заинтересовался «Морфием», реализовал проект своего коллеги и друга – Сергея Бодрова.

В фильме присутствуют кадры реальных хирургических операций, показаны условия жизни людей того времени, от помещика до крестьянина.

Основой сценария фильма стали «Записки юного врача» Михаила Булгакова. Главный герой фильма 23-х летний доктор Поляков перед началом суровой зимы 1917 года приезжает в больницу уездного города N. Однажды борясь за жизнь пациента, доктор ставит под угрозу свою собственную жизнь и спасает его укол морфия – самого сильного наркотика. Но Поляков не верит, что пагубное пристрастие может оказаться у здравомыслящего человека, тем более врача...

Михаил Афанасьевич Булгаков, будучи настоящим русским сельским врачом, сам пережил неодолимую страсть к морфию. Только, как мы знаем, Булгаков выжил, и у него было славное будущее. Но будет ли такое же будущее у доктора Полякова? Что ожидает молодого врача? Это останется неизвестным до конца фильма, поскольку Балабанов изменил финал сценария.

Далее студентам предлагается посмотреть фильм целиком.

Таким образом, на этапе подготовки к просмотру кинофильма происходит снятие трудностей понимания содержания видеofilmа.

3. Демонстрационный этап (общий) ставит своей целью обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций иностранных студентов с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

4. Постдемонстрационный этап. После просмотра всего фильма целиком для достижения эффективной коммуникативной направленности предлагаем использовать следующие группы упражнений:

- респонсивные (или вопросно-ответные), общие для двух подгрупп: *где и когда происходит действие кинофильма «Морфий»? Кто является главным героем фильма? Расскажите, что вы узнали о главном герое. Кто он? Сколько ему лет? Как он учился в университете? Почему он чувствовал себя неуверенно? Какие случаи из медицинской практики пугали его больше всего? Какие черты характера должны быть присущи врачу-хирургу? Как бы вы поступили на месте начинающего хирурга? С какими еще действующими лицами вы познакомились?*

- репродуктивные (пересказ текста или видеоряда) для подгруппы А: *расскажите эпизод фильма, снятый по мотивам рассказов «Стальное*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ горло», «Полотенце с петухом», «Морфий» (одного на выбор), используя повторно просмотр отдельных кадров;

- дискуссионные, композиционные для подгруппы Б: *подготовьте развернутое монологическое рассуждение на тему: «Почему фильм называется «Морфий»? Выразите свое отношение к увиденному; составьте монолог-описание душевного состояния молодого врача до начала операции и во время ее проведения; сделайте устное выступление с составленным по аналогии диалогом врача с пациентом, с родственниками и медицинским персоналом, какие речевые модели вы будете использовать?*

- инициативные, игровые задания:

для подгруппы А: *восстановите ход операции, увиденной в результате просмотра кинофильма, используя в качестве опор следующие словосочетания: левая нога – масса раздавленных костей, мускулов и сосудов; правая нога сломана, найти пульс, слабое движение сердца, сделать укол камфары, произвести ампутацию, отрезать ногу, отпилить белую кость, укоротить на одну треть, наложить гипс;*

для подгруппы Б: *составьте доклад врача на утренней конференции о результатах операции, проведенной накануне, сделайте презентацию данного выступления.*

Таким образом, демонстрация фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью зрителей-обучаемых обеих групп.

На этом этапе используются задания, направленные на поиск, вычленение, фиксирование, трансформацию определенного языкового материала: лексики, грамматики, фонетики. В данном случае не столько формулировка задания, сколько содержание упражнения обеспечивает ту или иную степень эффективности и оправданности выполнения задания. Обучающиеся могут также делать записи к тексту фильма, которые понадобятся при выполнении заданий на итоговом этапе.

5. На заключительном этапе мы используем исходный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

На данном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма ориентиров, предложенных на преддемонстрационном этапе восприятия фильма, и использованных в фильме языковых и речевых средств. Мы предлагаем следующую систему творческих заданий, которая может быть использована и в первой, и во второй подгруппах:

- *рассказ от имени героев;*
- *организация дискуссий об основной идее фильма «Морфий»;*
- *составление «резюме» и «рецензий» по материалам информации, воспринятой в процессе работы с фильмом;*
- *составление возможных вариантов фильма, озвучивание отдельных кадров фильма;*
- *написание отзыва на фильм;*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ

- монологическое высказывание «Почему я выбрал профессию врача».

Приводим пример работы студента из подгруппы Б – составление монологического высказывания по теме «Почему я выбрал профессию врача»:



Узбекский поэт 16 века Али Шир Навои в своей притче «О врачах» писал: «...Искусный врач, который помогает больным, напоминает Иисуса Христа искусством своим. Иисус возвращал душу в безжизненное тело молитвой, а этот препятствует душе выйти из тела лекарств силой. Видеть рад такого врача больной, слушать его он готов всей душой. Для больного - лекарство даже появление его. Больному свидание с ним - спасение, напиток, данный им, для больного - живая вода... А что касается необразованного врача, то он является помощником палача. Тот людей мечом убивает, а этот снадобьями отравляет... Да не явится никто невинным к палачу, да не явится никто больным к такому врачу».

Врач – это профессия души. Нет на земле ничего важнее и дороже здоровья человека. Не зря говорят: «Здоровье не купишь ни за какие деньги». И только врач своим профессионализмом, своим гуманизмом, своей ответственностью может вернуть и сохранить здоровье человеку.

Вы спросите, почему же я выбрал именно эту профессию. Я вообще человек любознательный, мне всегда очень нравилось учиться. В школе я интересовался биологией и химией, кроме того, меня увлекали физика, математика и филология. Поэтому, скажу сразу, выбор был сложен. Мне говорили, что профессия врача – это очень ответственно, очень сложно, что в медицинском вузе долго учатся и, по сравнению с другими вузами, учиться там достаточно тяжело. Я думаю, что врачи – это особые люди, с каким-то своим складом мышления. Работа врача – это необычная

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ *работа, в которой постоянно что-то новое, постоянно какой-то мыслительный процесс в голове. И еще – это возможность приносить огромную пользу человечеству, по-настоящему помогать и видеть благодарность в глазах пациентов. Бытует мнение, что врач должен быть жестоким, он не должен жалеть больного, боясь причинить ему боль. Я думаю, что врач должен быть жестким, но не черствым и грубым, а решительным и вдумчивым, рискующим и отвечающим за принятые решения. Взвесив все «за» и «против», я выбрал профессию врача и поступил в Рязанский государственный медицинский университет.*

За все время обучения на первом курсе я ни разу не усомнился в выборе этой профессии. Уже сейчас я понимаю, что учиться на врача очень интересно: когда ты видишь какую-то химическую реакцию, как синий раствор становится красным, и еще не совсем понимаешь, почему так происходит, то это доставляет огромную радость и желание разобраться. И так всегда в медицине – малейшее воздействие влечёт за собой огромные последствия. А чем дальше, тем увлекательнее и интереснее во всем этом разобраться.

Врач подобен человеку, плывущему против течения, и стоит ему опустить руки, перестать трудиться, как его сразу относит назад. Я чувствую в себе силы пройти этой трудной дорогой, произнося слова клятвы Гиппократ: «В какой бы дом я ни вошёл, я войду туда для пользы больного!»

В процессе обучения иностранных учащихся русскому языку на основе материалов кинофильма происходит формирование навыков общения в профессиональной сфере, понимание аудированного текста в быстром темпе, усвоение синтаксиса и фразеологии, отработка произношения и интонации, дальнейшее развитие лексической эрудиции студентов.

На наш взгляд, правильное и умелое использование аудиовизуальных средств – неотъемлемый компонент обучения практическому овладению русским языком как иностранным, знакомства с культурой другого народа и, исходя из изменившихся потребностей учащихся, выросших в век телевидения и компьютеров, должно быть неотъемлемой частью занятий. Представленная нами методика работы с художественным фильмом в разноуровневых группах позволяет организовать работу так, чтобы все студенты, независимо от своего уровня владения русским языком, чувствовали себя достаточно комфортно, принимали активное участие в ходе занятия и работали вместе, общаясь на одну тему.

Таким образом, использование современных педагогических технологий (в частности технологии разноуровневого обучения) при работе в группе учащихся с разным уровнем языковой подготовки, а также систематическое использование видеofilьмов в данных группах способствует оптимизации процесса обучения языку, раскрывает широкие возможности для активной работы при формировании и совершенствовании речевых навыков и умений

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ иностранных учащихся, оказывает сильное эмоциональное воздействие, влияющее на уровень знаний, прочность запоминания, степень переживания и делает учебный процесс овладения русским языком привлекательным для студентов на всех этапах обучения.

Список литературы

1. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет». – 2012. – 91с.
2. Костюшина Ю.И. Развитие коммуникативных умений и языковых навыков иностранных учащихся медицинского вуза с использованием художественного фильма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 10 (40): в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 89-93.
3. Лапуцкая Ирина, Чупик Виктория. Из опыта разработки инновационного дидактического материала для работы в разноуровневой группе // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного / под ред. И. Попадейкиной, Р. Чахора. Вроцлав: Русско-польский ин-т. – 2012. – С. 96-115.
4. Пособие по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов / под общ. ред. В.Н. Чернышова, Г.Д. Скарн. – М: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003: в 2-х ч. – Ч. 2. – 320 с.
5. Шишканова Ж.С. Психолого-педагогические проблемы преподавания русского языка как иностранного в разноуровневой группе // Психолого-педагогические проблемы образования в медицинском вузе: сб. науч. тр. / под ред. Н.Г. Самойлова. Рязань: РязГМУ им. Академика И.П. Павлова. – 2016. – С. 155-160.
6. Разноуровневое обучение: сайт Заиченко Г.Н. [Электронный ресурс] URL: <http://galina-soleil.narod.ru/index/0-44> (дата обращения 28.05.2017)
7. Технология разноуровневого обучения. [Электронный ресурс] URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/26559-tehnologiya-gaznourovnevegobucheniya.html> (дата обращения: 28.05.2017)

ГЛАВА 3. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Лопухина Раиса Васильевна

*доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого, Тула, Россия
E-mail: rvlopukhina@rambler.ru*

Проблемы, которыми занимается лингвокультурология, далеко не новые. Еще в XIX в. их решали В. Гумбольдт и Ф.И. Буслаев, А.А. Потенция и А.Н. Афанасьев, а позже – Э. Сепир и Н.И. Толстой, В.Н. Телия и Ю.С.

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ
Степанов, Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.М. Шаклеин и другие
исследователи. Именно они выдвинули постулат о том, что язык – это и
орудие культуры, и ее часть, и условие ее существования.

В настоящее время в лингвокультурологии четко обозначились два
дополняющих друг друга аспекта: теоретический и прикладной.
Лингвокультурология в теоретическом аспекте, как специальная область
науки, породила много продуктивных в современной лингвистике понятий:
*лингвокультурема, культурный текст, субкультура, лингвокультурная
парадигма, прецедентные имена культуры, ключевые имена культуры,
концепты национальной культуры* и другие.

В понятийный аппарат науки входят и такие термины, как:
*менталитет, ментальность, ритуал, обычай, тип культуры, цивилизация,
язычество* и некоторые другие.

Проблема лингвокультурологии заключается в том, что она имеет два
объекта исследования – язык и национальную культуру, которая является
базовым понятием лингвокультурологии. В его содержание включается всё,
что охвачено ценностно маркированной деятельностью человека, причем не
только созданные человеком материальные объекты, но и системы
представлений о мире, которые в этих объектах отражены. Таким образом,
культура имеет как ментальное, так и знаковое измерение.

Основным структурным элементом тезаурусов культуры являются
концепты. Это сложная система знаний, куммулированных данной
лингвокультурной общностью. Так, например, концепт «дом» можно отнести
к концептам-константам: он присутствует и в русской идеосфере на
протяжении многих лет, обобщает принципы жизнеустройства русского
общества, его отношение к дому, семье, которое не всегда было одинаковым.

В лингвокультурологии предложены различные классификации
концептов. В зависимости от способа получения знания они делятся на
апостериорные (напр., «ревность», «любовь») и априорные
(«интеллигенция»). В историческом аспекте их можно охарактеризовать как
идеологически детерминированные («коллективизация») и эволюционные
(«семья»). В генетическом аспекте они подразделяются на исконные («дом»)
и импортированные («толерантность»).

К ключевым концептам русской культуры относят такие абстрактные
имена, как *интеллигенция, совесть, судьба, воля, душа, доля, грех, закон,
свобода, родина* и др.

Есть и более простые смыслы, включённые в концепт: представления,
культурные установки, идеологемы, стереотипы, гетеростереотипы.
Каждому из этих понятий посвящаются отдельные исследования.

В целом следует отметить, что элементы тезауруса культуры остаются
еще недостаточно изученными и представляют широкое поле для
исследовательской деятельности.

Одно из центральных понятий в прикладном аспекте, в методике в преподавания РКИ – *лингвокультурема* – термин, введенный профессором В.В. Воробьевым. Это комплексная межуровневая единица, которая представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания: совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак [1, с. 14].

В процессе преподавания русского языка как иностранного «лингвокультурема» играет роль слова-сигнала для проведения соответствующего лингвострановедческого комментария.

Формально, по своей структуре, лингвокультуремы представлены в русском языке следующим образом:

- одним словом: *провинция, интеллигенция, берёза, воля, удаль*;
- словосочетанием: *русская душа, священная война, железный занавес, живой труп*;
- пословицами и поговорками: *Делу время и потехе час. Любишь кататься, люби и саночки возить*;
- крылатыми словами: *И дым отечества нам сладок и приятен*.
- строфой стихотворения или отрывком из прозаического произведения:

*И страна берёзового ситца
Не заманит шляться босиком...*

- Произведениями художественной литературы в целом: например, романы «Преступление и наказание», «Война и мир», занимающие особо значимое место в самосознании русских и, соответственно, русском языке.

Лингвокультурема *тоска* является составной частью более сложного культурно-смыслового образования *Русь*, которое лингвисты, ввиду его концептуального значения и места в языковом сознании русских, называют концептом; так же, как и лингвокультуремы *русский характер* и *русская душа*.

Проблема организации работы с национально маркированными материалами в учебном процессе по РКИ в последние годы объективно выдвинулась в число наиболее приоритетных. Вопросы отбора, описания, презентации культурологического материала с включением целого ряда аутентичных языковых средств довольно часто обсуждаются в лингводидактике. Это обусловлено тем, что овладение картиной мира «другого» народа является одной из главных трудностей при обучении иностранному языку.

Недостаточность представлений о русской культуре и часто встречающееся предвзятое отношение к России свидетельствует о необходимости более глубокого и тщательного изучения картины мира носителей русского языка, образа жизни жителей России, национального характера и менталитета.

Практика работы с учащимися-инофонами показывает, что познавательный интерес является одним из главных стимулов изучения русского языка как иностранного. Через чтение текстов как исторической, так и современной тематики учащийся пытается познать других людей, мотивы их поступков, таким образом происходит аккультурация, когда учащийся усваивает основные факты, нормы и ценности присваиваемой культуры.

Соответственно этому и должна быть построена модель обучения русскому языку как иностранному. Одна из таких моделей весьма удачно, на наш взгляд, предложена в пособии *«Вехи русской культуры»* [2]. Данное пособие не только представляет большой пласт культуры России, но и формирует систему взглядов, способствующую лучшему пониманию системы ценностей россиян и их поведению в деловом общении. Учебные материалы помогают понять особенности русского самосознания в контексте художественной культуры.

Пособие знакомит иностранных учащихся с ключевыми моментами истории русской культуры на разных этапах развития российского общества, со значительными личностями, оставившими глубокий след в культурном развитии России (А. Рублев, М. Ломоносов, А.Н. Радищев, А.И. Герцен, Н.П. Огарев, П.И. Чайковский, Н.Г. Чернышевский, П. Капица, Н. Вавилов, А.И. Солженицын и др.).

Организация пособия по культурологическим концептам определяет выбор материала и способствует развитию у учащихся понимания современной российской культуры и ментальности.

Учебные тексты пособия *«Вехи русской культуры»* группируются по двум разделам. Первый раздел – «Тайны русской души. Первооснова русской ментальности» – посвящен менталитету россиян, их характерным чертам. Второй – "Этапы формирования русской национальной личности" - охватывает определенные крупные исторические периоды русской культуры, имеющие четкое смысловое содержание и свои характерные особенности: "Духовные искания в Древней и Средневековой Руси", "XVIII век – переломный этап в развитии русской культуры", "Русская классическая культура", "Культура пореформенной России", "Серебряный век" русской культуры", "Некоторые явления советской культуры".

В каждой части даются от 6 до 12 небольших по объему текстов, написанных на актуальные темы, учащимся предоставляется возможность выбрать для чтения и обсуждения текст по интересующей его проблеме.

Пособие удачно сочетает черты учебного и информационно-справочного издания, что облегчает усвоение большого объема информации. Словарно-справочные материалы (словарь персоналий, словарь национальных реалий, русско-английский словарь), данные в конце пособия, очень важны для понимания многих явлений русской действительности. Они расширяют информацию основных текстов, трактуют некоторые факты русской

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ действительности, содержат информацию о национально-прецедентных именах. Указанные приложения могут оказать ощутимую помощь иностранцам в освоении материалов пособия.

Пособие содержит работы художников, фотографии, рисунки, которые подкрепляют и расширяют текстовый материал.

Как показывает практика, работа по пособию "Вехи русской культуры" помогает учащимся-инофонам приблизиться к пониманию русской языковой картины мира.

В качестве культурно маркированных речевых единиц в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) традиционно выделяются следующие:

1. **Безэквивалентная лексика**, в которой отражаются реалии, существующие в русской действительности и не имеющие соответствий в действительности инофона.

- Наименование предметов и явлений материальной и духовной культуры (*изба, сарафан, блины, баранки, наличники, частушки, масленица, бородинский хлеб и др.*),

- историзмы (*крестьянская община, крепостное право, татаро-монгольское иго, славянофилы, народники, декабристы, передвижники, боярин, воевода, сталинская эпоха и др.*),

- советизмы (*номенклатура, диссиденты, самиздат, подпольное искусство, культ личности, кулак, ГУЛАГ и др.*),

- фольклорная лексика (*царь-батюшка, добрый молодец, богатырь, домовой, баба-яга, леший и др.*),

- неологизмы и речевые новообразования (*брежневская эпоха, постсоветское пространство, перестройка, постперестроечный период, совок, новый русский и др.*),

- фразеологические единицы (*работать спустя рукава, взять в свои руки, кануть в вечность, до последней капли крови, во всю ширь и др.*).

2. **Неполноэквивалентная (фоновая) лексика** – слова, в которых семантика частично совпадает и частично расходится в фоновых долях понятийно эквивалентных слов (*регион, столица, провинция, интеллигенция, рубашка и др.*).

3. **Паремии** (*Москва слезам не верит; Русский час долог; Россия – страна с непредсказуемым прошлым; Что русскому здорово, то немцу смерть и др.*),

4. **Цитаты, крылатые слова** (*Нам песня строить и жить помогает. Умом Россию не понять! О великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! и др.*).

5. **Национально зафиксированные символы** (*мать-земля, хлеб-соль, триколор, Кремль, Царь-колокол, Лобное место, Куликово поле и др.*).

6. **Лингвокультурные концепты** (*общинность, воля, свобода, честь, богатство, бедность, власть, счастье, страдание, насилие*). Они относятся

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ к числу единиц ментальности – категорий, через которые описывается национальный (этнический) характер.

В связи с тем, что национально-культурные единицы являются и знаками реалий, и единицами языка, они требуют особого внимания в процессе обучения РКИ. Их культурная семантика, сформированная на основе взаимодействия языка и культуры, выявляется через этимологию, толкование на русском и родном языках, через объяснение в самом тексте, с помощью культурологического комментария, через способы употребления, словообразовательное гнездо, сочетаемость.

Необходимой частью методического аппарата является *зрительная наглядность*, выступающая в качестве средства семантизации и активизации национально-культурных языковых единиц. Иллюстрации картин русских художников, фотографии реалий российской действительности, рисунки, плакаты используются как визуальные стимулы, зрительные опоры. Они отражают существенные доли лексического фона.

Активизации национально-ориентированных единиц помогают задания по *сопоставлению двух культур*. Такой подход способствует взаимопониманию, преодолению стереотипов, уважению чужих ценностей, обеспечивает переход от репродуктивного обучения к продуктивному, деятельностному.

Таким образом, в процессе преподавания русского языка как иностранного практически необходимыми являются специальные учебные пособия, содержащие разнообразный лингвокультурологический материал и соответствующие к нему комментарии. Следует отметить в этом плане учебное пособие группы авторов РУДН [3].

Русское народное творчество. Во все времена главным источником слов и словосочетаний с культуроведческими фоновыми знаниями было русское народное творчество: сказки, песни, пословицы, считалки, загадки и т.д. Именно они формируют основу русского языкового сознания и стереотипы национального мышления, характера и поведения и соответственно, отражают эти особенности в языке. Сказочные тексты являются фундаментальными константами национального менталитета и национальной культуры любого лингвокультурного сообщества.

Значительную роль в создании образов национального языкового сознания играла и продолжает играть русская литература. Достаточно вспомнить *тургеневских девушек, Обломова, Молчалина, Раскольникова, Наташу Ростову*, и перед нами раскроется галерея неповторимых портретов русских характеров.

В наши дни источниками слов с культуроведческим фоном становятся кино и телевидение.

Прецедентные единицы русской сказки как единицы культурного знания входят в коммуникативное пространство каждого носителя русского языка. Под прецедентными единицами (ПЕ) мы понимаем единицы культурного

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ знания - символы, сигналы, знаки этнокультурных артефактов и устойчивых стереотипов, являющихся этнокультурными эмблемами. Это могут быть тексты, имена, выражения, ситуации.

Все русские примерно одинаково представляют Бабу-Ягу и Кошечку Бессмертного, Лешего и Водяного. Их образ может быть связан и с фильмами по классическим сказкам – художественными и мультипликационными, которые тоже являются культурным знанием, передающимся каждому новому поколению.

В последнее время учебники по РКИ включают все больше произведений устного народного творчества, в т.ч. русские народные сказки, в связи с чем методически актуальным становится вопрос отбора наиболее значимых текстов, насыщенных этнокультурными эмблемами, для включения их в практику преподавания.

Источником цитирования может стать лингвокультурологический словарь «Русское культурное пространство» [4]. В основе представления указанных единиц лежит алфавитный принцип, акцент делается на современное употребление имен-эмблем в коммуникации носителей русского языка. В фокусе внимания - извлечение из образа его культурной значимости, в чем и заключается суть лингвокультурологического анализа.

В каталог входят прецедентные имена ключевых русских народных и авторских сказок, а также универсальных сказочных сюжетов:

1. Баба Яга – стереотипный образ лесной старухи-волшебницы. Образ многозначен – воительница, похитительница детей, но и помощница главного героя. Современное употребление для характеристики: 1) некрасивой, уродливой и злой женщины (*Стоит только женщине прийти в политику, как она тут же из Василисы Прекрасной превращается в Бабу Ягу*).

2. Буратино – стереотипный образ. Современное употребление – для характеристики: 1) человека с длинным носом (*Кристина Орбакайте – истинный Буратино. Один из самых аристократичных носов отечественной эстрады нашел свое применение, можно сказать и второе „я“..*); 2) худого, нескладного подростка (*У подростков вообще походка буратинистая, деревянная, как у куклы*); 3) человека, у которого есть деньги (*В жизни „богатеньких Буратино“ гораздо больше, чем в сказке...*).

3. Василиса Премудрая/Прекрасная – стереотипный образ. Современное употребление – для характеристики: 1) девушки/женщины, которая очень красива; при этом может подразумеваться сочетание красоты с умом (*Коронная шутка: в сказках Иван-дурак всегда находит свою Василису Премудрую, в жизни же чаще Василисе Премудрой достается Иван-дурак*).

4. Витязь на распутье. Современное употребление – для характеристики человека, стоящего перед необходимостью выбора и испытующего при этом большие сомнения (*Либеральный витязь на распутье: сначала лидер Либеральной партии Украины никак не мог*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ *определился, с каким из суперблоков он намерен идти на выборы ...).*

5. Волшебная палочка. Современное употребление – для характеристики волшебного предмета, который приходит на помощь в сложной ситуации (*Сережа Самойлов, палочка-выручалочка нашего отдела, с легкой руки Петра Петровича получил прозвище Сивка-Бурка*).

6. Дед Мороз - стереотипный образ. Современное употребление – для характеристики человека при описании новогодней ситуации: 1) внешность которого напоминает этого персонажа (*К тебе утром заходил твой знакомый с бородой, - сообщила она. С бородой? Дед Мороз, что ли?* (Ю. Пескова.)); 2) делающего неожиданные приятные подарки (*Если ты будешь вести себя хорошо, Дед Мороз подарит тебе на Новый год велосипед*).

7. Дядька Черномор – стереотипный образ, употребляется: 1) для характеристики руководителя, наставника, „лидера команды”, которому приписываются опыт, воинственность, готовность дать отпор, амбиции победителя (*Не расслабляться, не снижать концентрации до самого конца. Но затем и поставлен в команду главным тренером „дядька Черномор” – Наум Рашковский, который способен создать в команде великодушную обстановку*); 2) при описании внешности человека, которая напоминает внешность этого персонажа (*Он немолод, у него большая окладистая борода; наделен силой; носит традиционные для русских богатырей шлем и кольчугу*).

8. Жар-птица – символ счастья, трудно достижимой мечты; стереотипный образ, к которому обращаются, когда: 1) говорят о необыкновенной удаче, о большом счастье (*Они собирают группу „Каома”. И удача словно жар-птица плещется в их руках*).

9. Змей Горыныч – воплощает силы, враждебные Руси. Св. Георгий – покровитель России, поражающий змея, один из наиболее распространенных сюжетов русской иконописи и геральдики.. Стереотипный образ, который употребляется для характеристики человека (*Картина В. Васнецова. Бой Добрыни Никитича с Семиглавым Змеем Горынычем*).

10. Золотая рыбка – стереотипный образ, употребляется для характеристики: 1) человека, способного или обещающего выполнять самые невероятные желания; 2) ситуации, в которой удача и/или счастье пришли неожиданным образом (*И он сказал себе, что если у Миши с Ириной что-то не сложится, вот тогда ... А коль так, то напрасно Мишка самонадеянно считает, что поймал золотую рыбку раз и навсегда. А. Маринина*).

11. Золушка – стереотипный образ, может употребляться для характеристики человека, реже – какого-либо явления. Современные обращения к этому персонажу при описании: 1) женщины (девушки), занимающейся тяжелым трудом, за который она не получает ничего; при этом те, на кого она работает не ценят ее достоинства (*С утра до ночи трудилась она, словно Золушка, получая за свою работу нищенскую зарплату*).

12. Иван-Дурак/Иванушка-Дурачок – выступает как собирательный образ бытовой сказки, отражающий специфические представления о типичном национальном положительном герое. С одной стороны, он связан с „карнавальным” началом, а, с другой стороны, алогичность его действий, „отсутствие” ума напоминают характеристики юродивых, часто обладающих даром проницания – явления, получившего особое развитие в русской духовной традиции. Современные русские могут назвать Иваном-Дураком недотепу, простака, поступки которого кажутся странными и нелепыми с точки зрения здравого смысла или принятых норм поведения (*Муж ее – настоящий Иванушка-Дурачок. Чудноватый какой-то да непутевый. Весь дом на ней держится. С. Максимова*).

13. Иван-Царевич/Иван-Королевич – собирательный идеализированный мужской образ, эталон главного героя как такового.

14. Илья Муромец – наиболее популярный образ киевского цикла былин, выступает как стереотипный образ, может употребляться для характеристики человека сильного (не только физически), способного совершить то, что другим не под силу, бесстрашно борется за правое дело и сражается с врагами Родины.

15. Кащей/Кощей Бессмертный – выступает как стереотипный образ, употребляется для характеристики человека (реже – животного): 1) очень худого; 2) неуязвимого, остающегося в живых даже в тех случаях, когда смерть, казалось бы, неизбежна. Кашеева смерть – нечто хорошо спрятанное, скрытое от посторонних глаз. (*Уродство заметно. Но как выразить талант, если он спрятан как Кощеева смерть. В. Токарева*).

16. Кикимора – жительница болот; маленькая, скрюченная немолодая женщина или старушка; неопрятная, уродливая, растрепанная, худая и остроносая, неряшливая, в лохмотьях; выступает как стереотипный образ, употребляется для характеристики человека, предмета или ситуации. Современные русские могут называть кикиморой: 1) неопрятную, некрасивую, худую женщину, способную на мелкие пакости (универсальное оскорбление по отношению к женщине немолодой и некрасивой); 2) при описании появившегося и/или пугающего и не слишком приятного объекта (предмета, человека, чувства).

17. Колобок – толстяк маленького роста, живой и подвижный. Выступает как стереотипный образ, употребляется для характеристики: 1) полного человека невысокого роста; 2) хитрого и ловкого человека (группы лиц, объединенных общим делом), умеющего найти выход из сложного положения, всех обмануть (*«Роснефть» напоминает Колобка, который «от бабушки и от дедушки ушел»; продать эту компанию не удалось ни Чубайсу, ни Черномырдину, ни Кириенко*).

18. Леший – один из древнейших русских мифологических персонажей. Выступает как стереотипный образ, употребляется для характеристики человека или при описании ситуации. Современные обращения к образу при

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ характеристике: 1) замкнутого, угрюмого, нелюдимого человека с бородой, живущего одиноко; 2) человека, во внешнем облике которого обнаруживается сходство с персонажем. В современном русском языке есть целый ряд выражений, связанный с этим именем.

19. Папа Карло – бедный шарманщик, изготовивший из полена живую деревянную куклу – мальчика Буратино, которого стал воспитывать как собственного сына. Добрый, честный человек, который, несмотря на трудолюбие, живет в бедности. Как папа Карло делать что-либо – много и интенсивно работать, до усталости или изнеможения; за свой труд должного вознаграждения не получает или его труд оказывается напрасным.

20. Спящая красавица/царевна – героиня европейских волшебных сказок. В русской традиции восходит к сказке А.С. Пушкина „Сказка о мертвой царевне и семи богатырях”. Современные обращения к ее образу при характеристике: 1) человека, который спит, при этом может подразумеваться, что он спит долго и/или крепко или любит спать; 2) женщины (девушки), движения которой излишне медлительны.

21. Чудо-Юдо – входит в число мифологических образов, не предстает как стереотипный образ, может употребляться при характеристике предмета или явления. Современные обращения, когда говорят о ком-либо или чем-либо необычном, странном, о каком-то чуде или необыкновенно огромной рыбе.

Здесь представлен далеко не полный список прецедентных имен ключевых русских народных сказок, а также универсальных сказочных сюжетов.

Таким образом, каталог сказочных прецедентных имен является частью минимума речевых единиц, подлежащего включению в обучение русскому языку как иностранному, как обязательная составляющая лингвокультурологических учебных модулей.

«Язык газеты».

Раздел «Язык газеты» – также неотъемлемая составляющая при обучении РКИ, поскольку чтение газетной периодики даёт возможность наблюдать современное состояние языка и определять тенденции его развития. Наибольший интерес для лингвокультурологического анализа представляют газетные заголовки, отличающиеся образностью и богатством речевых средств.

Следует отметить, что в прошлые времена экспрессивная, рекламная функция заголовка не была так актуальна, как сегодня. Современная подача материала требует иного подхода. Журналисты ищут яркие формы, новые способы привлечения читательского внимания и усиления таким образом мотивации покупки в условиях рыночной экономики.

Анализ заголовков периодических изданий позволяет утверждать, что одним из излюбленных приёмов журналистов является использование фразем, их трансформация и переосмысление. Под фразеологизмами

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ (фразами) мы понимаем «устойчивые сочетания слов, постоянные по своему значению, составу и структуре, воспроизводимые в речи в качестве готовых и целостных лексических единиц» [5, с. 18].

Трансформация фразеологической единицы – это ее отклонение от общепринятой нормы (фонетическое, лексическое, синтаксическое, логическое и др.), а также импровизированное изменение в экспрессивно-стилистических целях.

Предлагаемый словарь-комментарий поможет иностранным студентам лучше понять трансформированные фразеологические обороты при чтении современной российской прессы. В качестве источников примеров использованы популярные периодические издания («Комсомольская правда», «Известия», «Российская газета», «Аргументы и факты» и др.), из которых отобраны наиболее частотные модели экспрессивных газетных заголовков.

Приведем лишь некоторые примеры таких оборотов – прецедентных имен (примеры приводятся без ссылок на источники).

Автомобиль – не роскошь, а средство передвижения.

Цитата из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой телёнок». Трансформированные фразеологические обороты в заголовках современных СМИ: *«Мерседес» как роскошь и средство передвижения; Автомобиль не роскошь. Роскошь – кредит на его покупку; Автомобиль – это средство передвижения, а бензин – роскошь; Автомобиль – не роскошь. Роскошь – паркинг. Многоэтажные гаражи недоступны даже состоятельным москвичам.*

Береги платье снову, а честь смолоду.

Русская пословица. Репутация человека складывается по крупицам. В любой критической ситуации важно оставаться верным своим идеалам и взглядам, и поэтому велико значение таких нравственных ценностей, как честь, достоинство, верность долгу. А.С. Пушкин использовал эту пословицу в качестве эпиграфа к своей повести «Капитанская дочка».

Трансформированные фразеологические обороты в заголовках СМИ: *Береги суставы смолоду; Береги кадры смолоду; Береги машину смолоду; Береги челюсть смолоду; Береги пенсию смолоду; Береги урну смолоду! Местные избиркомы вступили в борьбу за явку.*

Восток – дело тонкое.

Фраза главного героя кинофильма «Белое солнце пустыни» (1970 г.), красноармейца Сухова о специфике восточной жизни, не зная обычаев и порядков которой, пришельцам на Восток невозможно не только не добиться успеха, но и просто понять происходящее вокруг. Иносказательно: общение с другими народами требует знания и учета их обычаев, традиций, психологии и пр.

Трансформированные фразеологические обороты в заголовках современных СМИ: *Общение с начальником – дело тонкое. Шантаж – дело*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ *тонкое; «Восток» перестал быть делом тонким; Реформы – дело тонкое, но необходимые; Любовь – дело тонкое; Локаут – дело тонкое; Восток – дело тонкое. Шапками здесь не машут. Коня на скаку остановит, в горящую избу войдет.*

Цитата из поэмы Н. Некрасова «Мороз, Красный нос» (1863). Поэт пишет о русской женщине:

*В игре её конный не словит,
В беде – не сробеет, – спасёт:
Коня на скаку остановит,
В горящую избу войдёт!*

Так иносказательно говорят об отважной, физически и морально сильной, энергичной женщине (шутл.-ирон.). В 1960 г. поэтом Н.Коржавиным были написаны «Вариации из Некрасова», стихи из которых стали шутливо-ироническим продолжением некрасовских строк:

*Но ей бы хотелось другого –
Носить подвенечный наряд...
Но кони – всё скачут и скачут,
А избы – горят и горят.*

Трансформированные фразеологические обороты в заголовках современных СМИ: *Английская королева коня на скаку остановит?; Коня на скаку остановит и матч безнадёжный спасёт; Коня на скаку. Путин обещает агросектору поддержку и нормы ВТО Коня на скаку остановит, пенальти в ворота пробьёт.*

Таким образом, газета как оперативно-информационный жанр, посредством экспрессивных заголовков стремится привлечь внимание большинства читателей. Частотность фразеологических единиц, выбранных для создания газетных заголовков, говорит о том, что выявленные нами устойчивые обороты представляют собой пласт фразеологии, актуальный на современном этапе для большинства носителей языка, а соответственно, имеют приоритетное значение при изучении РКИ.

Стихи русских поэтов.

Русские стихи как объект изучения также представляют собой ценный языковой и страноведческий материал: они рассказывают об истории и культуре России, особенностях русского быта, характере русского человека. Поэтому в настоящее время русская поэзия занимает особое место в курсе РКИ и может изучаться в рамках отдельного спецкурса «Культура: стихи русских поэтов»

При отборе поэтических произведений учитываются следующие принципы: принцип аутентичности текста, главным критерием которого является культурологическая ценность произведения, обеспечивающая расширение знаний о стране изучаемого языка, принцип эстетики текста, принцип языковой доступности. В программу спецкурса по литературе для иностранцев ранних студентов нефилологических специальностей предлагается

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ
включить 15 тем, отражающих антологию русской поэзии XIX – XX веков:

1. Стихи для детей как жанр русской поэзии. Детская поэтесса А. Барто. Лексический материал: стихотворения А. Барто «Мячик», «Зайка», «Слон», «Мишка», «Кораблик».

2. Аллегория как художественный прием. Басня как литературный жанр. Басни И.А. Крылова. Лексический материал: басни «Лебедь, щука и рак», «Ворона и лисица».

3. Русская поэзия 19 века. Ф.И. Тютчев – мастер пейзажной, любовной, философской лирики. Лексический материал: отрывки из стихотворений Ф.И. Тютчева «Как хорошо ты, о море ночное...», «Есть в осени первоначальной...», «Я встретил вас...», стихотворение «Умом Россию не понять».

4. Русская поэзия 19 века. А.С. Пушкин – «солнце нашей поэзии». Лексический материал: стихотворение А.С. Пушкина «Зимняя дорога».

5. Русская поэзия 19 века. Любовная лирика А.С. Пушкина. Лексический материал: стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил».

6. Тема «Русская поэзия 19 века. Михаил Юрьевич Лермонтов. Поэтическое творчество как отражение мятежной души». Лексический материал: стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус».

7. Тема «Русская поэзия 19 века. Образ русской женщины в поэтическом творчестве Николая Алексеевича Некрасова» Лексический материал: отрывок из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос».

8. Тема «Начало 20 века – «Серебряный век» русской поэзии. Александр Блок». Лексический материал: Стихотворение А. Блока «Девушка пела в церковном хоре».

9. Тема «Начало 20 века – «Серебряный век» русской поэзии. Анна Ахматова: женская поэзия» Лексический материал: стихотворение А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью...»

10. Тема «Молодые поэты молодой советской России. Владимир Маяковский: поэт-бунтарь и поэт-новатор» Лексический материал: стихотворение В. Маяковского «Любит? Не любит?».

11. Тема «Молодые поэты молодой советской России. Сергей Есенин: последний певец деревни» Лексический материал: стихотворение С. Есенина «Не жалею, не зову, не плачу».

12. Тема «Военная поэзия. Константин Симонов» Лексический материал: стихотворение К. Симонова «Жди меня».

13. Тема «Поэты-шестидесятники. Роберт Рождественский» Лексический материал: стихотворения Р. Рождественского «Эхо любви», «Костер».

14. Тема «Многонациональная советская поэзия. Народный поэт Дагестана Расул Гамзатов» Лексический материал: стихотворения «Высокие звезды», «Радость, помедли ...», «Я счастлив ...», «Родной язык»

15. Тема «Поющие поэты России. Булат Окуджава - «московский

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ муравей» Лексический материал: Стихотворение Б. Окуджавы «Пожелание друзьям», «Давайте восклицать...».

Выбор авторов и их произведений обусловлен их исторической и культурной значимостью, необходимостью знакомства с различными жанрами русской поэзии.

Таким образом, мы представили здесь лишь небольшую часть того комплекса материалов, которые необходимо осваивать иностранным учащимся в процессе изучения русского языка и русской культуры.

Список литературы:

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 288 с.
2. Мощинская Н.В., Разинкина Н.М. Вехи русской культуры. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. "Контекстум". ОАО Центральный коллектор библиотек "БИБКОМ". – М. 2010.
3. Снячкин В.П., Брагина М.А., Дронов В.В., Красе Н.А., Тарасов Е.Ф. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка / Под. ред. В.М. Филиппова: Учеб. пособие. – М: РУДН, 2008. – 364 с.
4. Брилева И.С., Вольская Н.П. и др. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Вып. первый. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
5. Касаткин Л.П., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку. – М.: Высшая школа, 1991. – 400 с.

ГЛАВА 4. СТЕРЕОТИПНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ

Матевосян Лианна Бениаминовна
доктор филологических наук, профессор
професор кафедры русского языкознания, типологии и
теории коммуникации факультета русской филологии
Ереванского государственного университета, Ереван, Армения
E-mail: lianna.matevosyan@ysu.am
lianna.matev@gmail.com

Языковое, или лингвокультурное, сознание многопластово. Стереотипный пласт, представленный стереотипными высказываниями, или стационарными предложениями (А.М. Пешковский, Н.В. Черемисина, Л.Б. Матевосян), – в лингвистической литературе их называют также предложениями-формулами (О. Есперсен), шаблонными фразами (Л.П. Якубинский), устойчивыми формулами общения (Н.И. Формановская), фразеологизированными (П.А. Лекант), нечленимыми предложениями (В.Ю. Меликян) – один из пластов лингвокультурного сознания и часть коммуникативной модели. Общеизвестно, что «... богатство сознания каждого конкретного человека зависит от объема присвоенной культуры...»

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ [17, с. 9]. Стереотипный пласт лингвокультурного сознания – составляющая этой культуры.

Сегодня современная лингвистика из описательной стала объяснительной (В.М. Лейчик, Е.Ф. Тарасов) и закономерно эволюционировала в сторону того, что называется **теорией коммуникации**.

Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров называют XXI век в лингвистике веком «обостренного внимания к стереотипам». «Ведь стереотип, – пишут они, – облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать словосочетание или высказывание. Стереотипный язык противопоставляется эмоциональному языку и различим только на фоне последнего. Стереотипы, наконец, исчислимы. "Стереотипно" – не значит плохо. "Стереотипно" означает – быстро. Цель реализации стереотипов – затратив минимум языковых и поведенческих усилий, достигнуть нужного коммуникативного эффекта» [3, с. 5].

Стереотипны те высказывания, которые воспроизводятся в речи целиком и полностью, высказывания, которые имеются в виде готовых “речений” в мышлении и в лексике, в языковом запасе всех или большинства носителей языка. Отметим, что многие из высказываний, которые сегодня пока оригинальны, завтра могут войти в “стереотипный” фонд русского языка, регулятором же выступают частотность и повторяемость тех или иных высказываний в речи.

Все рождается, конечно, в речи. Сегодня противопоставлять речи язык уже неразумно, потому что это диалектическое единство (заметим, уже в недрах Пражского лингвистического кружка была высказана мысль, что сосюроевское противопоставление языка и речи слишком жесткое, так же как и противопоставление синхронии и диахронии, – в реальной практике очень много переходных случаев, так что не следует это противопоставление абсолютизировать). Где начало? Очевидно, в речи. Как только в процессе общения возникают стереотипные ситуации, сразу же из уст говорящего “выскакивают” стереотипные высказывания: *Здравствуйте, я Ваша тетьа; Ну да; Конечно; Нужны мне Ваши советы*. Основная особенность (дифференциальный признак) стереотипных высказываний – ч а с т о т н о с т ь их употребления в речи. Таким образом, наступает момент, когда количество “вынуждено” перейти в качество, когда данные коммуникативные единицы попадают в “словарь” – в систему, такую же как язык, – и речевые явления становятся фактом языка.

Язык функционирует в социальной среде, и социальные факторы влияют на функционирование и развитие языка. Частотность – фактор социальный. Частотность той или иной конструкции, формы слова – это факт социального предпочтения. Именно частотность употребления в речи готовых воспроизводимых единиц языка в их постоянной комбинаторике и постоянном значении привела к образованию речевого стереотипа/стандарта. Стереотипные высказывания живут в сознании носителей языка в виде

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ готового, заранее (до общения) данного набора, из которого говорящий делает выбор в зависимости от задач, условий, ситуации общения. Иначе говоря, стереотип-ситуация предопределяет стереотип поведения и стереотип представления, то есть речевой стереотип, который хранится в сознании человека. Так, стереотип-ситуация «транспорт – билет» рождает стереотип поведения: «обращение к ближайшему пассажиру» с устойчивой фразой *Пробейте/Прокомпостируйте/Передайте, пожалуйста...* [см.: 10, с. 270]. Данные высказывания могут не восприниматься как стереотипные в тех городах России, где билеты компостируются при посадке.

Сегодня психологическое объяснение и обоснование стереотипные высказывания получили в так называемой стереолингвистике, основоположником которой является французский лингвист Ж. Дюрен. Стереолингвистический подход – это такой подход к языковым явлениям, который основан на идее восприятия высказывания слушающим в зависимости от близости высказывания к телу/семе говорящего. Согласно стереолингвистическому подходу, человек живет в четырех концентрических сферах, которые Ж. Дюрен называет **сферами когниции** или **когнитивными подмирами**. Сфера первая – сфера единичного, или актуального. Сфера вторая – сфера частного, а также неактуального, обычного. Этот когнитивный подмир характеризуется привычным, каждодневным поведением говорящего. Сфера третья – сфера общего. Данный подмир, огромный по своим размерам, “претендует” на универсальность. Четвертую, нолевую сферу, самую близкую к телу человека, Ж. Дюрен называет **ситуационной** [см.: 7, с. 275-276]. Именно стереотипные высказывания (*Вот как?! Не ломай голову!*), не поддающиеся членению, привели Ж. Дюрена к открытию четвертой, нолевой сферы, самой близкой к телу человека: «Время-пространство сферы нолевой сужено почти до точки; пространство – это место, занятое данной сущностью или носителем данного свойства, и непосредственная его близость; время – это данное мгновение, без всякого осознаваемого прошлого или будущего. Человек, только что наступивший на кнопку босой ногой и испустивший крик или громкое ругательство, дает представление о речевом (и неречевом) поведении в рамках сферы нолевой» [7, с. 275]. При выделении нолевой сферы когниции Ж. Дюрен опирается на идеи французского психолога А. Валлона, который противопоставляет уму дискурсивному/речевому практический ум [19, с. 264-265] и в качестве его (практического ума) иллюстрации приводит следующий пример: шимпанзе видит висящий банан, кричит, жестикулирует – и вдруг подтаскивает ящик, вскарабкивается на него и хватает банан, однако, если банан и ящик не оказываются одновременно в поле зрения шимпанзе, он не находит правильного решения. Встречаются особи, которые вообще не умеют находить его.

Стереотипные высказывания имеются в виде готовых фраз в ассортименте словарного мышления человека, но всплывают в памяти

в определенной конкретной ситуации (ситуация выполняет функцию ящика в примере А. Валлона), **а у некоторых людей не возникают в голове вообще, ибо объем оперативной памяти человека невелик и у разных людей различен. Стереотипные высказывания являются произвольной реакцией на внешний раздражитель – с и т у а ц и ю. Ситуация выполняет роль условного рефлекса.**

В условиях массовой коммуникации выявление и описание повторяющихся жизненных (бытовых и эмоциональных), а следовательно, речевых ситуаций (ибо каждая жизненная ситуация сопровождается речевым оформлением) важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка коммуникативных единиц, обслуживающих данные ситуации, поможет преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному.

Сравним, например, выражения приветствия в славянских, армянском, английском и японском языках. В славянских, армянском, английском языках обнаруживается практически полное соответствие: приветствие охватывает широкую ситуацию (рус. *Здравствуй(-те), Привет*; арм. *Բարև՛ ձեզ* [barev (dzez)], *Ողջո՛ւյն* [vokht'juin]; англ. *How do you do? Hello*) и временную ситуацию (рус. *Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер*; укр. *Доброго ранку, Добри день, Добри вечір*; белорус. *Добрай раніцы, Добры дзень, Добры вечар*; словац. *Dobré ráno, dobré popoludnie, dobrý večer*; чеш. *Dobré ráno, dobré odpoledne, dobrý večer*; болгар. *Добро утро, добър ден, добър вечер*; арм. *Բարև՛ լույս* [bari luis], *Բարև՛ օր* [bari or], *Բարև՛ երեկո* [bari ereko]; англ. *Good morning, Good afternoon, Good evening*). Японские приветствия, по наблюдениям А.А. Акишиной и К. Камогавы [см.: 1, с. 9-24], отличаются большей ситуативной дробностью: они связаны с ситуациями местоположения собеседников – особые приветствия при входе в помещение, при выходе из помещения и т.п. В русском, армянском, английском языках приветствия дифференцируются по стилям – официальный, нейтральный, дружеский. В японском языке – по степени вежливости (начиная с дружеских, фамильярных и кончая почтительными).

У каждого народа в силу национальных и культурных особенностей свое видение, своя модель мира, которая, в свою очередь, имеет «свой языковой каркас» [5, с. 163]. «Так, например, у кавказских народов, – пишет Р.Б. Сабаткоев, – существуют строго регламентированные формы обращения, приветствия, прощания, выражения сочувствия и т.д., служащие для выражения доброжелательства, уважения и сочувствия к человеку. Некоторые из них в определенной мере отличаются от соответствующих речевых формул русского языка» [16, с. 472]. «В корейском языке, – отмечает Н.Б. Мечковская, – категория вежливости насчитывает семь ступеней: 1) почтительная, 2) уважительная, 3) форма вежливости, характерная для женской речи, 4) учтивая, 5) интимная, 6) фамильярная, 7) покровительственная. Для каждой формы вежливости характерен свой набор грамматических, словообразовательных, лексических показателей.

Существуют также грамматические и лексические синонимы, основное различие между которыми состоит в том, что они сигнализируют разную степень вежливости» [14, с. 60-61].

Эти два “лингвокультурных типа” (понятие, предложенное Б.М. Гаспаровым, – западно- и восточноевропейский стандарт [6, с. 28]; в памяти же всплывают строки из Р. Кипплинга: «*Запад есть Запад – Восток есть Восток, И вместе им не сойтись*».) – в духе терминологии Б. Уорфа – можно назвать европейским и восточным стандартом.

Среди стереотипных высказываний обширный и употребительный класс составляют единицы, которые не структурируются, так как не имеют лексических вариантов. Это так называемые междометные высказывания: *Эх! Ух ты! Ни-ни-ни!* и др. Они многозначны и многоситуативны.

Русская разговорная речь вообще пестрит “многозначными” стереотипными высказываниями. Многозначность стереотипных высказываний развивается прежде всего благодаря их использованию во многих ситуациях. Ср.:

*Разрешите представить Вам моего друга (жену...);
откланяться;
пройти;
взять что-либо;
посмотреть (эту книгу, вещь...).*

Многозначность может развиваться и на базе эмоционального переосмысления высказывания говорящим, что возможно, по образному выражению А.Н.Леонтьева, из-за «двойной жизни значений» [11, с. 136]. Значения высказывания дифференцируются благодаря различиям в ситуациях и с помощью интонации.

Так, русское стереотипное высказывание *Не до тебя (вас)* указывает прежде всего на занятость. Его значение может быть интерпретировано тремя, по крайней мере, способами:

- 1) ‘Я сейчас очень занят’,
- 2) ‘У меня сейчас тяжело на душе’, с общей частью: ‘... и поэтому я не могу уделить тебе/вам внимания (поговорить с тобой/вами, заняться твоим/вашим делом и т.д.)’ и
- 3) ‘Ты/Вы мне мешаешь(-ете), иначе говоря, выражать ‘недовольство’.

Стереотипное высказывание *В самом деле* выражает “согласие с мнением собеседника”, а также “удивление”, “непонимание”, “сомнение”, если произносится с вопросительной интонацией. Ср.:

[Окаемов:] *Хм-хм... Я уважаю жизнь простую и строгую. Финти-флюшки портят характер. И я, хм-хм, ничего девочке дарить не намерен... И вообще считаю, что нельзя любовь приобретать подарками. Да-с...*
[Леонид (смотрит на халат):] *В самом деле. Но я от чистого сердца... И вовсе не с целью приобретения любви. (А. Афиногенов, Машенька.)*

В самом деле выражает “согласие с мнением собеседника” (Леонид, как и Окаемов, считает, что “нельзя любовь приобретать подарками”) и одновременно содержит оттенок “удивления” (выводом Окаемова).

[Базильский:] *Но... Что же, сто рублей. В самом деле?* [Хомутов:] *Да. Сто рублей.* [Ступак:] *И как же, бескорыстно?* [Хомутов (с досадой):] *Да. Бескорыстно.* [Ступак:] *Интересно... Интересно, почему нынче бескорыстие...* [Базильский (Хомутову):] *Подарить этим молодцам сто рублей?... Загадочно...* [Уга-ров:] *То-то и дело, что загадочно.* (А. Вампилов, Провинциальные анекдоты.)

В этом контексте **В самом деле?** выражает лишь “удивление”, “сомнение”. Это результат эмоционального переосмысления его значения говорящим, которое в речи реализуется и дифференцируется благодаря ситуации и интонации.

Эмоционально-экспрессивные ситуативно обусловленные стереотипные высказывания, как правило, многозначны. Например, предложение (**Ну**) **Что ты (Вы)** в зависимости от ситуации и интонации выражает “несогласие с мнением собеседника”, просто “возражение”, “неодобрение”, “упрек”, а иногда употребляется как вопрос-“проявление интереса” (явление омонимии). Следует отметить, что значение “несогласия с мнением собеседника” обычно включает в себя значение “возражения” и часто осложняется модальными значениями “неодобрения”, “упрека”, поэтому в ряде случаев можно говорить не только и не столько о многозначности, сколько о расширении значения: “возражение” → “несогласие с мнением собеседника” → “неодобрение, упрек”.

Значение “возражения”

[Маша:] *Дедушка... спой лучше.* [Окаемов:] **Что ты** (= *Я не могу спеть*), *Маша... Я лет сорок не выступал перед аудиторией.* [Все:] *Спойте, спойте!* (*Галя, схватив его за руку, тащит к роялю.*) (А. Афиногенов, Машенька.)

Значение “несогласия с мнением собеседника”

[Леонид:] *Мотя, готовьтесь. Мотя, готовьтесь. Прощайтесь с этим домом, вы будете Машиной няней.* [Мотя:] **Что вы, Леонид Борисович, что вы...** *не могу.* [Леонид:] *Никаких разговоров! Я знал, что делал, когда дарил вам золотой халат.* (Выбегает.) (А. Афиногенов, Машенька.)

В приведенном примере стереотипное высказывание **Что вы** выражает “отказ”. **Что вы.** = *Я не соглашаюсь с вами, так как не могу быть Машиной няней.* Иначе **Что вы.** = *Нет.*

[Маша:] *Потом анкету надо заполнить. В графе родителей мне как надо писать? Кто моя мама?* [Окаемов:] *Хм. Мещанка, наверно.* [Маша:] **Что ты, дедушка, разве можно так про маму говорить!** *Мещанка – это которая сплетничает, склоки любит, жадная.* (А. Афиногенов, Машенька.)

Что ты. = *Я с тобой не соглашаюсь, так как ...* (объяснение в тексте).

Высказывание **Что ты (Вы)** в определенной конситуации может выражать также и “согласие с мнением собеседника”, но, реализуясь в этом значении, оно перестает быть стереотипным, ибо нечасто. Ср.:

– *Ты не сделаешь этого.*

– **Что ты...** (= Не сделаю.)

Значение “неодобрения – упрека”

[Виктор:] *Нескладно с Валентиной у нас, батя... Деньги ей платим, а за что? За то, что она сложа руки без дела сидит?* [Сердюк:] *Сдурил, сменный?* [Зинка:] **Что ты, Витюша...** (А. Арбузов, Иркутская история.)

Высказывание **Что ты** выражает “неодобрение”. Эта семантика реализуется с помощью ситуации, ясной из контекста приведенных реплик. Между строк мы можем также прочесть: ‘*Нельзя так ... (говорить)*’, то есть на втором плане опять “возражение-несогласие-отрицание”.

[Бусыгин:] *Не вздумай потащить ее в кино.* [Сильва:] **Ну что ты! За кого ты меня принимаешь?** (А. Вампилов, Старший сын.)

Высказывание **Ну что ты!** выражает “упрек”. Значение это реализуется благодаря контексту, из которого становится ясной и ситуация; предложение, которое следует за стереотипным, – *За кого ты меня принимаешь?* – усиливает значение “неодобрения”, превращая его в “упрек”.

[Вадим (после паузы):] *Митя ничего не сказал, когда ушел?* [Бобан (тоже после паузы):] *Сказал... Чтоб я вам какие-то тетрадки отдал.* [Вадим:] *Так давайте же. Я больше ждать не могу.* [Бобан:] *Ишь какой. Сперва деньги давайте.* [Вадим (достает пачку купюр):] *Вот здесь ровно двести.* [Бобан (недоверчиво смотрит на деньги):] *Пересчитать бы надо.* [Вадим (возмущенно):] **Да вы что?!** [Бобан:] *А если тут не хватает? Я что, свои добавлять буду?* [Вадим:] *Не валяйте дурака, здесь ровно двести. Я старый друг Мити и никогда его не обманывал. Давайте тетради.* [Бобан (со вздохом):] *Ладно, рискнем.* (Э. Володарский, Беги, беги, Вечерняя заря.)

Высказывание **Да вы что?!** выражает “возмущение”, “негодование”. **Да вы что?! = Как вы можете (смеете) мне не верить?!** Это – результат эмоционального переосмысления говорящим значения данного высказывания. Расшифровать его помогают авторская ремарка, ситуация, описанная в диалоге, и интонация, выраженная двумя знаками препинания – **?!**

Значение “проявления интереса”

[Валя:] *Ой!* [Виктор:] **Что ты?** [Валя (улыбаясь):] *Дождинка за воротник упала.* (А. Арбузов, Иркутская история.)

Что ты? – обычный вопрос-“проявление интереса”, синонимичный стереотипному высказыванию **Что случилось?** Он обычно бывает вызван непониманием той или иной реплики либо поведения.

Высказывание **Что (Чего) ты (вы) от меня хочешь (хотите)?** употребляется в прямом (буквальном) значении, равном сумме составляющих высказывание слов (ср.: синонимичное ему высказывание

Что тебе (вам) дать?), и в значении “выражения недовольства”. Приведем примеры, когда данное высказывание употребляется в значении “выражения недовольства”:

[Катя:] *Кончай с ним спорить, Иван. У него на все аргументы придуманы свои контр. Вот уж, где чистой воды демагогия.* [Митя:] *Катюша, что с тобой?* [Катя:] *Ничего, просто слушаю. Я думаю, что ты опять меня обманул.* [Митя:] *Разве я хожу на бега?* [Катя:] *Нет.* [Митя:] **Что ты еще от меня хочешь?** (Э. Володарский, Беги, беги, Вечерняя заря.)

Высказывание **Что ты (вы) говоришь(-ите)** употребляется в прямом значении “вопроса-просьбы повторить сказанное” и в значении “недоверия”, “удивления-недоумения”, “несогласия с мнением собеседника”, “непонимания”.

[Катя (Мите):] *У него прекрасная тема для курсовой, уверяю тебя.* [Петя (хмуро):] *Невыгодно это.* [Митя:] *Что значит – невыгодно?* [Петя:] *Невыгодно – это и значит невыгодно. У меня вообще, честно сказать, последнее время раздумья, что я не туда пошел.* [Катя (в панике):] **Что вы говорите, Петя? Вы ведь на хорошем счету, способный студент.** (Э. Володарский, Беги, беги, Вечерняя заря.)

Что вы говорите? = *Я не согласна с вами; Я не понимаю вас; Я недоумеваю.*

Опрос информантов показал, что из перечисленных значений в сознании всплывает в первую очередь значение “удивления-недоумения”, затем – “несогласия и непонимания”.

Стереотипные высказывания **Что (это) такое? Что это значит?** употребляются как “вопрос с чисто познавательной установкой” (выясняется, например, значение символа, слова) и могут выражать “непонимание” с оттенком “недоумения”, а порой – “упрека”. Ср.:

[Мотя (показывая книги):] *Вот тебе – шуба. Вот – коньки. А вот – варежки. Кто умен – догадайся, а кто глуп – молчи, жди до завтра.* (Уходит.) [Леонид (вслед):] *Не так, не так надо загадывать. Не дерево, а с листочками, не рубашка, а сшита.* **Что такое? Книга...** (А. Афиногенов, Машенька.)

Что такое? – чисто познавательный вопрос.

[Васенька (вдруг):] *Дрянь! Дрянь!* [Макарская:] **Что? Что такое? Ну и порядки!** [Васенька:] *Прости... Прости, я не хотел.* (А. Вампилов, Старший сын.)

Что такое? – “непонимание” с оттенком “недоумения”, “возмущения”, “упрека”.

(Калошин “ворвался” в номер Виктории.) [Калошин:] (Виктория снова, на этот раз осторожно, открывает дверь.) (Спокойно.) *Вам кого?* [Виктория:] **Что это значит?** [Калошин:] *Вы о чем?* [Виктория:] *Что вы делаете?* [Калошин:] *Я?.. Лежу, как видите.* [Виктория:] *Да, но...* **Что это значит?** [Калошин:] *Ничего. Лежу, и все... Решил немного отдохнуть, поле-жать,*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ
почитать книжечку. Что же тут удивительного? [Виктория:] *Но это... это... Очень даже странно!* [Калошин:] *Об чем разговор, не понимаю.* [Виктория:] *Это же просто... я даже не знаю...* [Калошин:] *А что такое? Что вас волнует, не понимаю...* (А. Вампилов, Провинциальные анекдоты.)

Что это значит? – “упрек”, даже “негодование”. **А что такое?** – “непонимание”.

Высказывания **Что (Чего) ты (вы) от меня хочешь (хотите)? Что ты (вы) говоришь(-те)? Что такое? Что это значит?** по результатам опроса информантов являются стереотипными – как в прямом, так и в переносном значениях. Они полисемантически: между их значениями (прямым и переносным) существует определенная семантическая связь, имеется некоторый общий “элемент смысла” – значение “неопределенности”. В одних высказываниях – **Что (Чего) ты (вы) от меня хочешь (хотите)? Что ты (вы) говоришь(-те)?** – семантический “зазор” между прямым и переносным значениями меньше, в других – **Что (это) такое? Что (это) значит?** – больше. Эмоциональное переосмысление подобных предложений в речи привело к образованию новых эмоционально-модальных значений. Следовательно, в речи чувства часто выражаются не только и не столько в слове, сколько в интонации, преобразующей значение целого высказывания.

Часто в семантике многоситуативных многозначных высказываний можно наблюдать явление синкретизма – такого сплава значений, который не поддается расщеплению, дифференциации. Такой сплав значений имеется, например, в стереотипном высказывании **Вот как (что)?** Оно, как правило, выражает “удивление”:

[Наконечников:] *Я?.. Как вам сказать... Профессия у меня непростая... И не легкая. Отчасти даже с риском...* [Женщина:] **Вот как?** *Чем же вы занимаетесь?* (А. Вампилов, Несравненный Наконечников.)

Однако в определенной конситуации предложение **Вот как?** может одновременно выражать и “удивление”, и “сомнение”, и “непонимание”, и “неодобрение”, и “упрек”:

[Репникова:] *Пусть она любит проходимца, хулигана, чер-та рогатого – пусть.* [Репников:] *Нашей дочери ты желаешь...* **Вот как?** [Репникова:] *Так. И еще неизвестно, как лучше – так или по-другому.* [Репников:] *Я тебя не понимаю.* (А. Вампилов, Прощание в июне.)

В данном контексте **Вот как?** может означать:

‘Я удивляюсь тому, что нашей дочери ты желаешь ...’;

‘Я сомне-ваюсь в том, что ...’;

‘Я не понимаю, как ты можешь ...’;

‘Я не одобряю то, что ты ...’;

‘Я упрекаю тебя за то, что ты ...’.

Отметим, что, по нашим наблюдениям и по свидетельству информантов, в данном случае (как и во всех остальных) немаловажную роль играет интонация.

Семантика такого типа высказываний неопределенна, трудно объяснима, она обусловлена ситуацией. Имплицитные значения легко воспринимаются носителями языка. Иностранцам же такие значения часто представляются непонятными, неожиданными, поэтому этот аспект должен занять определенное место в обучении иностранцев живой русской речи. Обладая смысловой самостоятельностью, эти высказывания 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**» [18, с. 226; выделено нами – Л.М.].

Предложения речевого этикета носят, как правило, ритуальный характер и в буквальном значении употребляются редко. Однако Женьке, герою рассказа В. Токаревой "Зануда", присуще буквальное/прямое понимание формул речевого этикета, без учета их условности, ритуальности: *Здравствуйте* он понимал как "будьте здоровы", а *До свидания* как "до следующей встречи". Ср.:

В пять часов с работы вернулся Юра. Увидев его, Женька остановился и замолчал.

– **Добрый день**, – поздоровался Юра.

– Да, – согласился Женька, потому что считал сегодняшний день для себя добрым.

Юра удивился такой форме вежливости. (В. Токарева, Зануда.)

Другой пример:

[Дима (после покушения на него и Лизу):] **Добрый вечер!** [Макс (начальник безопасности Лизы):] *Вы это серьезно?* [Дима:] *В смысле?* [Макс:] *Вы действительно считаете, что этот вечер добрый?* <...> [Макс:] **Спокойной ночи!** (Из к/с “Под Большой Медведицей”, 2-я серия.)

Иногда буквальное понимание многозначного стереотипного высказывания – всего лишь игра слов, например:

... Где такая сила? – Поп вопросительно посмотрел на Максима. – Есть она?

Максим пожал плечами:

– Не знаю.

– Я тоже не знаю.

– **Вот те раз?**

– **Вот те два.** Я такой силы не знаю. (В. Шукшин, Верую.)

Или ответ **Сколько лет, столько и зим** на восклицание **Сколько лет, сколько зим?!** или на вопрос **Сколько тебе (Вам) лет?** Во втором случае обыгрывается многозначность слова *лет*.

Таким образом, тенденции к стереотипности мышления и речи (возможно, и из-за боязни остаться в изоляции) противопоставлено стремление говорящего выразить в речи свойственные только ему индивидуальные чувства. Иначе говоря, стандарту противостоит конкурирующая тенденция – тенденция к увеличению разнообразия, тенденция к дифференциации, тенденция к экспрессии. Под влиянием тенденции к экспрессии, к увеличению разнообразия происходит устаревание стандартных единиц данного времени.

Язык динамичен, а следовательно, он должен быть таковым во всех своих проявлениях. Отсюда и динамизм стандарта, то есть стереотипных высказываний. Динамизм этот проявляется в многообразном варьировании стереотипных высказываний.

Человек, опираясь на стандарт как на ядро языковой системы в ряде стереотипных ситуаций, часто не только преобразует, но и разрушает стандарт, создавая новое. Стимулом является желание быть неповторимым, уникальным, не исчезнуть, не раствориться в рамках стереотипа, не потерять собственного лица. И тогда побеждает тенденция к экспрессии, к динамизму, так что стереотипные высказывания – феномен, который постоянно изменяется.

Говорящий в речи передает то, что ему нужно сообщить слушателю в данной ситуации. Говорящий в силах – в известных пределах – изменять связи, установившиеся в знаке (если рассматривать множество стереотипных высказываний как знаковую систему) между означаемым, означающим и действительностью. Иначе говоря, стереотипные высказывания часто оказываются “на поводе” у говорящего, а также слушателя. Каждый шаг (или каждое употребление) высказывания может стать практикой, преобразующей и обновляющей его значение. Значение, которое имеет в виду говорящий, может включать нечто большее, чем буквальное значение высказывания, или даже быть противоположным ему. Ср.: *Ну и быстро же ты пришел!* (в значении “медленно”); *Ну и умный же ты!* (в значении “глупый”). Переосмысление происходит благодаря иронической интонации. Интонацию в высказывании задает говорящий. Лингвист же, сталкиваясь с этим явлением, должен решить, является ли данное языковое выражение, передающее в некотором конкретном случае то или иное конкретное сообщение, конвенциональным или нет.

Таким образом, модус является смысловым организующим стержнем высказывания, движущей силой диктума. На службе у модуса – интонация. Интонация – это и грамматическая, и смысловая характеристика предложения. Ср.: *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 эмоциональное переосмысление стереотипных высказываний *Большая беда! Очень хорошо поступаете вы! Прекрасно!*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ привело к такому разрыву значений, что родилось антонимичное значение. Иначе говоря, мы наблюдаем явление *стационарной/устойчивой энантиосемии*:

– Так я же вам объявляю, – произнес *Ивам Иванович*, – что я вас знать не хочу!

– **Большая беда!** (= Не беда.) *ей-богу, не заплачу от это-го!* – 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 то-щая баба и небольшого роста мальчик, запутанный в длинный и широкий сюртук. – *Возьмите Ивана Ивановича за руки да выве-дите его за двери!*

– Как! *Дворянина?* – закричал с чувством достоинства и негодования *Иван Иванович*. – *Осмельтесь только! подступи-те!* Я вас уничтожу с глупым вашим паном! *Ворон не найдет места вашего!* (*Иван Иванович* говорил необыкновенно сильно, когда душа его была потрясена.)

<...>

Наконец *Иван Иванович* взял шапку свою.

– **Очень хорошо поступаете вы,** (= Плохо поступаете.) *Иван Никифорович!* **прекрасно!** (= Отвратительно! Ах, как пло-хо!) Я это припомню вам.

Эмоционально переосмысленные говорящим высказывания живут полнокровной жизнью и в разговорной речи, в частности, в таком жанре разговорной речи, как диалог. Например:

– Я к родственникам: они мне открытку прислали, чтоб я зашла.

– Каким родственникам?

– К дяде Лёше.

– Кто такой?

– Ну, профессор. Он ещё маме какой-то брат троюродный, что ли... Да я тебе рассказывала. Я ещё у них неделю жила, когда в Москву приехала.

– Да, что-то припоминаю... Ну... А потом куда?

– Потом в Третьяковскую галерею.

– Учу я тебя, учу – толку ни грамма. Ведь в этой Третьяковке одни командировочные или гости столицы...

– Я же туда картины иду смотреть, а не людей.

– А я вот в научный зал Ленинской библиотеки пропуск достала.

– Зачем?

– Представляешь, какой там контингент: академики, доктора, философы...

– Ну и что? Будешь смотреть, как они читают?

– **Много ты понимаешь!** Там еще курилка есть... (Из к/ф “Москва слезам не верит”.)

Много ты понимаешь! = *Ничего ты не понимаешь.* (В курилке можно познакомиться с нужными людьми.)

Или:

– Я тебе помогу.

– **От тебя дождешься!**

От тебя дождешься! = *Не дождешься (от тебя ничего).*

Стереотипные высказывания значатся в структуре языкового сознания, то есть представляют стереотипный пласт лингвокультурного сознания людей, и в конкретной стереотипной ситуации, рефлекторно всплывая в памяти, целиком и полностью воспроизводятся в речи. Количество стереотипных высказываний ограничено объемом оперативной памяти человека. Объем стереотипных высказываний сравнительно невелик. Это обстоятельство позволяет запомнить их лексико-синтаксическую организацию и воспроизвести в полном объеме в той или иной разговорной ситуации.

Постижение разговорного стандарта того или иного языка – это своеобразное постижение Словаря как Вселенной, расположенной не в алфавитном порядке, а в упорядоченности, отражающей “картину мира” и общения в ее социо- и психолингвистических значениях.

Н.В. Черемисина в Предисловии к нашей книге пишет: «Опыт свидетельствует, что именно со стационарных предложений целесообразно и перспективно начинать обучение русскому языку нерусских» [13, с. 8].

Тематико-ситуативные группы (ТСГ) в системе стереотипных высказываний [см. 12; 13] могут быть использованы при обучении русскому языку нерусскоговорящих. Абсолютно прав Ш. Балли, когда утверждает: «... невозможно накопить достаточное количество слов, особенно в начале обучения, не уподобившись в какой-то степени машине, (<...> механическое заучивание слов и правил есть неизбежное зло» [2, с. 84, 85], – поэтому:

а) стереотипные высказывания, как и слова, можно давать в виде списков как речевые образцы, но не “в одиночку”, а в составе ТСГ, так как они являются своеобразной “кассой”, которую можно использовать при говорении (исследование позволило нам выделить в системе стереотипных высказываний 31 ТСГ: “Поддержание контакта”, “Приветствие”, “Прощание”, “Благодарность”, “Извинение”, “Поздравление – пожелание”, “Просьба”, “Знакомство”, “Проявление интереса”, “Согласие/Несогласие с мнением собеседника”, “Согласие/Отказ на просьбу/приглашение”, “Понимание/Непонимание”, “Знание/Незнание”, “Уверенность”, “Приказ”, “Обещание”, “Оправдание”, “Отношение к кому-, чему-либо”, “Радость”, “Огорчение”, “Одобрение – похвала”, “Неодобрение – упрек”, “Негодование”, “Равнодушие”, “Сомнение”, “Удивление”, “Сожаление”, “Утешение – сочувствие – сопереживание”, “Ирония”, “Жалоба”, “Страх” [см.: 12, с. 165-183]; некоторые предложения остаются, однако, за пределами этих ТСГ [см.: 12, с. 184-185];

б) синонимические ряды стереотипных высказываний, – которые по количеству элементов неодинаковы: одни имеют в составе два-три предложения (*Желаю удачи. = Ни пуха ни пера; Правда? = На (В) самом деле? = Ей богу?*), другие включают в свой состав большее количество предложений (*Хорошо. = Ладно. = Договорились. = Добро; Хватит. = Прекрати(-те) . = Остановись(-тесь). = Довольно(!); Нет. = Что вы (ты). = Ничуть не бывало. = Никогда. = Ни за что. = Ни в коем случае. = Упаси боже. = Как бы не так. = Дудки. = Здрасьте. Привет. = Черта с два.*) [см.: 12; 13], – как и синонимические ряды слов, целесообразно давать для заучивания, “привязывая” их к определенным ситуациям;

в) необходимо отработать у обучающихся умение находить в ТСГ или в синонимическом ряду нужное стереотипное высказывание и употреблять его в конкретном ситуативном диалоге;

г) в силу частотности стереотипных высказываний в разговорной речи необходимо их широко использовать и в практике обучения – в условиях конкретных ситуативных диалогов.

Для заучивания и запоминания стереотипных высказываний эффективно использовать компьютер, ибо XXI век знаменателен тем, что это – век всеобщей компьютеризации. В странах постсоветского пространства эта тенденция наметилась лишь к концу XX века. Компьютер вошел как обязательный и необходимый компонент учебного процесса в школу, стал верным помощником учителя-словесника, с его помощью осуществляют ускоренное обучение языкам.

На вопрос: "Почему компьютеры стали столь популярными средствами обучения?" – авторы книги «Основы компьютерной грамотности» отвечают: «Во-первых, компьютер обладает “беспредельным терпением”: он будет повторять пять, десять, даже сто раз, и все это без признаков усталости и недовольства. Во-вторых, он позволяет выбрать тот темп обучения, который подходит именно вам, а не тем студентам, которые схватывают материал быстрее или медленнее, чем вы. И, в-третьих, когда вы сидите перед компьютером, он целиком и полностью занят только вами, то есть “все его внимание” – только вам» [9, с. 225].

Списки ТСГ стереотипных высказываний, которые содержатся в различных ситуативных разговорниках для иностранцев, в Приложении к нашей монографии «Стационарные предложения в современном русском языке» [12, с. 165-200], можно заложить в память компьютера и впоследствии с помощью компьютера проверить, насколько правильно и полно удастся обучающемуся воспроизвести стереотипные высказывания той или иной группы. Например, перед обучающимся стоит задача – вспомнить все высказывания ТСГ “Неодобрение – упрек” или “На почте”. Если он допустил ошибку и назвал высказывание, которое не входит в данную группу, на экране дисплея появится запись: “*Вы ошиблись*”. Если обучающийся воспроизвел стереотипные высказывания правильно, но не

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ исчерпал всего списка, на экране будет написано: “*Правильно*”. Если же ему удалось целиком и полностью перечислить весь список стереотипных высказываний данной ТСГ, то на экране дисплея высветится восклицание: “*Великолепно!*”

Такой миникомпьютер может быть использован обучающимися всех возрастов. Обучающийся, сидя за компьютером, меньше отвлекается и более раскован (нет страха выглядеть смешным при ошибке). Опыт показывает, что этот своеобразный диалог с компьютером гораздо интереснее и эффективнее “механического заучивания” стереотипных высказываний русского языка.

Наш педагогический опыт свидетельствует, что структурная классификация стереотипных высказываний важна [см. структурную классификацию стереотипных высказываний: 12, с. 56-68; 13, с. 73-85]: во-первых, это «и способ постижения объекта, и способ организации материала для подачи в аудитории, в том числе иностранной» [4, с. 7], во-вторых, структурные типы стереотипных высказываний могут быть использованы при обучении русскому языку нерусскоговорящих с помощью компьютера.

По образцу предложения ***Нет чтобы помолчать*** с типовым значением “неодобрения по поводу неосуществления того, что было бы целесообразно,” [см.: 15, с. 383] можно построить целый ряд аналогичных предложений с тем же типовым значением, но каждый раз с новым конкретным содержанием (ср.: ***Нет чтобы помочь, Нет чтобы подсказать, Нет чтобы посоветовать*** и т.п.). В предложениях этого типа клиширована синтаксическая структура и начальное ***Нет чтобы***, то есть в готовом виде воспроизводится структура и начальное ***Нет чтобы***, позиция инфинитива всякий раз наполняется новой лексикой. Или ***Тожe мне друг!*** выражает значение “негативной оценки”. Смысл данного предложения может быть семантизирован следующим образом: ‘*Он плохой друг*’, ‘*Его нельзя называть другом*’. Стереотипное высказывание ***Тожe мне друг!*** включает постоянный компонент ***Тожe мне***, который утратил свое лексическое значение (ср.: *Он тожe мне друг*) и “создал” модель, структуру с определенным значением – значением “негативной оценки”. Свободный компонент – **имя существительное в форме им. п.**, называющий объект оценки, лексически не ограничен, однако стереотипными являются определенные речевые реализации данной модели. Например: ***Тожe мне цветы (город, лес, профессор, ученый)!*** Кроме имени существительного в форме им. п. в качестве свободного компонента может быть также глагол. В этом случае дается отрицательная оценка действию. Например: ***Тожe мне помог (выступил, нарисовал)!***

Можно ввести в компьютер комбинированные и те фразеологизированные модели стереотипных высказываний, которые допускают относительно свободную лексическую наполняемость, например модель **Как + им. п. имени сущ.** (*Как дела? Как работа? Как родители?* и

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ т.п.), и попросить обучающегося дополнить конец данной модели одним распространителем из набора стандартных распространителей. Если обучающийся (или информант) назвал частотный стандартный распространитель, то компьютер отвечает, к примеру: “*Молодец!*” или “*Хорошо!*”. Если же обучающийся (или информант) назвал нечастотный распространитель, например *Как море?* – на пляже (данная модель может быть заполнена и нестандартными распространителями, например *Как обед?* и т.п.), то компьютер отвечает: “*Неплохо*”.

Приведем еще несколько примеров: модель *Да здравствует + имя сущ. в им. п.* – *Да здравствует солнце (мир, свобода, любовь, дружба, братство)*; модель *Что за + имя сущ. в им. п.* со значением “непонимания-неодобрения” – *Что за шум (разговоры, церемонии, характер)*; модель *Перестань + форма инфинитива* – *Перестань паясничать (дурака валять, толкаться, дразниться, чепуху молоть, ногами болтать, в носу ковыряться и др.)*.

Фразеологизированная модель непродуктивная и реализуется часто в высказываниях, состоящих из лексем и фразеологизмов, обладающих идиоматической ситуативно-стационарной семантикой; семантика этих высказываний вполне понятна. Например: *Добро пожаловать! Милости просим! Как бы не так! Так точно. Никак нет. Есть! Еще бы! Ладно.(?) Хорошо. Идет!(?) Ей-богу?! Слава богу. Конечно. К черту! Ай да! Баста! Дудки! Ну-ка! Алло! Полноте! Вот оно что! Вот это да! Увы! Ура! Эх! Ничего! Неужели!* и др.

Эти стереотипные высказывания представлены отдельными лексически неварьируемыми словоформами и сочетаниями слов, закрепившими за собой в системе языка коммуникативную функцию, и, соответственно, облечены интонацией предложения. В диалоге они выражают утверждение и отрицание, согласие и несогласие, волеизъявление, призыв к действию, к вниманию, различные эмоции, выступают как “чисто познавательный вопрос”.

Таким образом могут заучиваться и закрепляться наиболее часто употребляемые стереотипные высказывания. Отметим, однако, что усвоение и запоминание частотных выражений важно на начальном этапе обучения, в дальнейшем обучающийся по этому образцу сможет продуцировать – для него это будет на определенном этапе именно **п р о д у ц и р о в а н и е** – как можно более широкий круг высказываний с разными переменными компонентами.

Для этого этапа обучения можно составить программу на воспроизведение вопроса, отражающего интерес к делу в определенной ситуации. Например, дается текст: “*Ваш сосед в общежитии возвратился с экзамена. Какой вопрос вы ему зададите?*” (*Как экзамен?*) или: “*Ваш товарищ по вашему совету читает книгу. Поинтересуйтесь его мнением*”.

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ
(Как книга?) “Вы сварили суп и угощаете им своих друзей. Поинтересуйтесь, понравился ли им суп”. (Как суп?)

Такая программа, как свидетельствует наш педагогический опыт, может быть использована в качестве **программы-тренажера** и **контролера** при изучении стереотипных высказываний в нерусскоязычной аудитории. Необходимость таких программ очевидна, так как позволяет воплотить в жизнь новые принципы построения учебника, что отнюдь не уменьшает значимости традиционного учебника и обучения.

На VII Конгрессе МАПРЯЛ профессор Т. Вейд из Великобритании (Стратклайдский университет, г. Глазго) на вопрос: “Зачем нужна грамматика?” – ответил приблизительно так: «Грамматика нужна для того, чтобы не оказаться в “ситуативной ловушке”. Англичанин, который знал русскую фразу *Как проехать к Большому театру?*, оказавшись в Москве, не смог спросить *Как проехать к МГУ?*» Осмысление модели, лежащей в основе стереотипного высказывания, позволит в дальнейшем, на продвинутом этапе обучения, строить оригинальные предложения. Так, например, освоение/осмысление модели, по которой построено стереотипное высказывание речевого этикета *Спасибо за приглашение* (модель **Спасибо + за + вин.п. имени сущ.**), позволит в конкретной речевой ситуации строить оригинальные предложения типа *Спасибо за дом, Спасибо за хлеб, Спасибо за братское слово, Спасибо за прямоту.*

Таким образом, «... грамматика составляет фундамент языка» [8, с. 309]. Под грамматикой, однако, Г.А. Золотова имеет в виду не парадигму склонения, спряжения и прочие школьные правила, а «... учение о структуре языка, которая служит выражению коммуникативного смысла» [8, с. 309].

Список литературы

1. Акишина А.А. Камогава К. Сравнительный анализ русского и японского речевого этикета // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Московского университета, 1974.
2. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961.
3. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве – лингвометодический аспект // Русский язык в Армении. – 2003. – № 3.
4. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и ино-странцев: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
5. Василевич А.П. Описание фигуры человека в лексике семи знаков: универсалии и различия // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания, 1993.
6. Гаспаров Б.М. Введение в социограмматику // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 425 // Труды по русской и славянской филологии XXIX. Серия лингвистическая. Проблемы языковой системы и ее функционирования. – Тарту: Тартуский государственный университет, 1977.

7. Дюрен Ж. О стереолингвистике // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. – М.: Эдиториал УРСС, 2002.

8. Золотова Г.А. Теоретические ресурсы грамматической науки // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филологический факультет МГУ, 18-21 марта 2004 г.): Труды и материалы. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2004.

9. Кершан Б., Новембер А., Стоун Дж. Основы компьютерной грамотности. – 2-е изд., стер. – М.: ММПШ, 1995.

10. Красных В.В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. – 1972. – № 12.

12. Матевосян Л.Б. Стационарные предложения в современном русском языке. – Ер.: Изд-во Ереванского ун-та, 1992.

13. Матевосян Л.Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. – М.-Ереван: Институт языкознания РАН, Изд-во Ереванского ун-та, 2005.

14. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект Пресс, 2000.

15. Русская грамматика. – Т. 2. – М.: Наука, 1980.

16. Сабатков Р.Б. Речевой этикет как важное средство воспитания культуры общения // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

17. Тарасов Е.Ф. Введение. Методологические проблемы сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания, 1993.

18. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа: Языки русской культуры, 1996.

19. Wallon H. La vie mentale. – Paris: Editions sociales, collection Essentiel, 1982.

ГЛАВА 5. МИР ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Михеева Татьяна Борисовна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный»
Донского государственного технического университета,
Ростов-на-Дону, Россия*

Шаповалова Елена Юрьевна

*кандидат филологических наук, зав. кафедрой «Русский язык как иностранный»
Донского государственного технического университета,
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: mitata.m@yandex.ru*

Фразеологическая номинация в лингвокультурологическом и лингводидактическом аспектах.

Мир фразеологии создается для образных единиц (класс единств, согласно В.В. Виноградову), которые в своем ассоциативном видении мира создают его художественно-поэтическое видение. Безобразные же фразеологизмы (класс сращений, по В.В. Виноградову) – конечный этап развития единицы, представляющий собой десемантизированное, деактуализированное отражение бытия. Фразеологизмы, сохраняя исходную образность, создают один из основных источников экспрессивности. Утрата мотивации устойчивой единицы приводит к прямономинативной функциональности. Это, в свою очередь, ослабляет экспрессивное содержание единицы. Однако каждый компонент единицы, будучи «бывшим» словом, обладает огромной потенциальной силой. Входя в состав фразеологической единицы (ФЕ), теряя в них свою лексико-семантическую отдельность, слово по-прежнему сохраняет свои генетические связи, которые при малейшей возможности готовы всплыть на поверхность. Значение слова во ФЕ проявляется в том, что какой-либо из компонентов фразеологизма может актуализироваться по смыслу, проявив свои содержательные возможности. Например, ФЕ *валамова ослица* обладает 2-мя значениями:

1. Покорный, молчаливый человек, который неожиданно для окружающих выразил свое мнение или протест;

2. Глупая, упрямая женщина. Релятивизм значения слова осёл – глупый человек - проявился в появлении второго значения у ФЕ *валамова ослица*. Внутренняя форма, утрачивая свою конкретику, «вещность», трансформирует и функцию фразеологического образа, лежащего в его основе. Приобретая абстрактный смысл, единица сохраняет вместе с тем смысловой стержень (релятивность), что приводит к ее символизации. Утрата семантической цепочки «образ – метафора/метонимия (механизмы образования внутренней формы) – внутренняя форма» приводит к тому, что образ поднимается до символа. Экспрессивность символа заключается именно в его отчужденности от реалий бытия, что увеличивает, «возвышает» смысл единицы. Символ – это то, что служит условным знаком кого-нибудь понятия, явления, идеи.

Фразеологизм является как бы символом вещи, предмета или явления. Телесная, чувственно воспринимаемая оболочка, «тело» символа... для ее бытия в качестве символа является чем-то совершенно несущественным, мимолетным, временным. «функциональное существование» такой вещи полностью поглощает... ее «материальное существование. Функция символа состоит как раз в том, чтобы быть непосредственным существованием идеального образа внешней вещи. Анализируя корреляции «образ – метафора – символ – знак», Н.Д. Арутюнова указывает на дифференциальные различия между ними. Основными характеристиками образа являются следующие:

- 1) образ ближе к миру, чем к смыслу;
- 2) основным источником образа являются зрительные впечатления (ср.: *масляный взгляд; змея подколотная; тяжёлая артиллерия* и т.п.);
- 3) образ – явление синкретичное, в нем воспроизводятся разные аспекты явлений;
- 4) задача образа – создание эффекта присутствия в ситуации отсутствия [1].

Различие между образом и метафорой, по мнению Н.Д. Арутюновой, заключается в том, что «метафора возникает только в условиях нарушения категориальных границ... Она прилагает образ, сформированный относительно одного класса объектов, к другому классу...» [1, с. 126]. Как утверждает исследователь, образ един, а метафора двукомпонентна, то есть представляет собой семантическую линзу, где ее основанием является образ - внутренняя форма, а внешней стороной – фразеологическая семантика. В метафоре происходит постепенное выветривание образа, что может привести ее к конвенциализации значения. Это ведет к тому, что символы не понимают, их интерпретируют. Понятие знака, употребленное Н.Д. Арутюновой, отражает прагматический аспект коммуникации. Метафора, по мнению Н.Д. Арутюновой, не имеет семантических ограничений, символ же стремится обозначать вечное и ускользающее. Символы могут быть выражены как одинарными знаками (словами): *берёзка* – символ стройной девушки; *дуб* – символ тупости, упрямства, так и несколько условными знаками – ФЕ.

Символика ФЕ создается как значением компонента ФЕ, так и значением единицы в целом.

1) ФЕ – символы, создающиеся за счет компонентного значения ФЕ: агнец божий – олицетворение кротости, непорочности; масляная ветвь – ветвь маслины как символ мира; желтый дом – больница для душевнобольных – символ уныния (значение желтого цвета – уныние) и др.

2) ФЕ – символы, представленные значением единиц в целом: *правая рука* – первый помощник, главное доверенное лицо (символ главенства); *синяя птица* – то, что воплощает для кого-либо высшее счастье; *лавровый венец (венок)* – символ славы, победы, награды; *темное царство* - символ невежества, косности общественной среды и др.

Национально-культурный параметр семантики ФЕ.

Фразеология является сокровищницей национального языка: фразеологические единицы связаны с условиями развития материальной и духовной культуры каждого народа. Для фразеологии весьма важна и интересна «национально-культурная семантика языка, то есть содержание, не имеющее реляционного, строго системного, относительного характера и в той или иной мере восходящее к особенностям экономики, географии общественного устройства, фольклора, литературы, всех видов искусства, науки, к потребностям быта, обычаям народа – носителя соответствующего

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ языка» [3, с. 89]. Фразеологические единицы сформировались и продолжают формироваться под влиянием уникальности национального духа, характера, мышления каждого народа, отражая опыт и знания, накопленные индивидами на определенных этапах развития общества, и передавая некоторый объем информации о нем [12]. В этом суть кумулятивной (накопительной) функции языка.

В этой связи необходимо коснуться соотношения языка и «картины мира». Начало изучению вопроса о картине мира и национальной специфике различных языков положила теория лингвистической относительности, сформировавшаяся в рамках гипотезы Сепира-Уорфа. Эта гипотеза обобщает мысли о самобытности, национально-субъективном характере языка. Суть ее состоит в том, что национально-субъективный характер присущ не только внешней, но и внутренней стороне языка, определяющей мышление, восприятие, картину мира для человека – носителя данного языка. Э. Сепир говорил так: «Мир, в котором живут говорящие на разных языках, представляет собой разные миры... Мы видим, слышим и воспринимаем так или – иначе те или другие явления главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения» [10, с. 71]. Б.Уорф, развивая идеи Сепира и сравнивая индейские языки с некоторыми европейскими, искал различия прежде всего в восприятии мира народами, говорящими на разных языках. При бесспорном национальном своеобразии разных языков, неправомерным представляется отождествление языка и картины мира. «Представляя собой самонастраивающуюся систему двусторонних единиц – знаков, предназначенных для формирования и передачи мысли в комплексном использовании, языковая система не может трактоваться как «языковая картина мира». «Картина» мира создается познанием, а не языком» [7, с. 177].

Национальную специфику следует искать в особенностях познавательной деятельности человека, связанной с различными географическими, обденными условиями жизни того или иного народа. Каждый язык имеет универсальную понятийную структуру. Национальные языки представляют собой взаимокompенсирующие элементы этой структуры, отражая по-своему картину мира. В современной лингвистике картина мира определяется как глобальный образ мира, лежащий в основе понимания человеком сущностных свойств мира, которые являются результатом духовной и материальной деятельности человека.

Картина мира каждой нации выступает в качестве обобщенного субъективного образа реальной действительности. Опираясь на «образ» мира, человек строит свою деятельность и формирует свое индивидуальное сознание, мировосприятие. Но картина мира – это не зеркальное отражение всего воспринимаемого человеком, а некая интерпретация. В каждом человеке можно заметить, как бы ни была богатой его сущность, одну общую линию понимания вещей и обращения с ними, которая свойственна

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ только ему. Поэтому роль человеческого фактора в картине мира чрезвычайно велика. Картина мира, отражаясь в мозгу индивида, находит выражение в языке.

Человек, «пропуская» через себя информацию об окружающих его вещах и явлениях, дает ей оценку, приписывает субъективные характеристики. Различают три картины мира: концептуальную, языковую и образную. Концептуальная картина мира предполагает взаимодействие различных типов речемышления. Языковая объясняет содержание концептуальной картины мира, связывая слова в речи, а образная формирует тип значения языковой единицы. В значении ФЕ присутствуют только последние два типа картины мира, в которых проявляется национальная специфика, свойственная психологии народа, его быту, нравам, истории. Эта специфика и является национально-культурным компонентом в семантике фразеологической единицы. Рассматривая национально-культурный компонент ФЕ с точки зрения их лингвострановедческой ценности, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют три составляющих:

1) ФЕ отражают национально-культурные особенности нерасчлененно, комплексно, своими идиоматическими значениями и потому не имеют аналогов в других языках (*казанская сирота*; *красный угол* и др.);

2) ФЕ отражают национальную культуру расчлененно, то есть единицами своего состава. При этом некоторые из них принадлежат к числу безэквивалентных (*коломенская верста*; *тертый калач*; *развесистая клюква*);

3) ФЕ отражают национальную культуру своими прототипами [4, с. 85-88]. Национально-культурный параметр субстантивных фразеологических единиц включает в себя несколько подпараметров.

Психологический подпараметр.

Психологический склад нации определяется как совокупность особенностей духовного строя нации, как своеобразный национальный колорит чувств и эмоций, образа мыслей и действий, как устойчивые национальные черты, привычки, формирующиеся под влиянием условий материальной жизни, особенностей исторического пути развития данной нации и проявляющиеся в специфике ее национальной культуры и быта. В философии психологический склад рассматривается как единство объективной и субъективной сторон. «Под объективной стороной психологического склада нации подразумеваются такие особенности сознания и поведения ее представителей, а также национальный колорит культуры, искусства, языка которые являются отражением специфики жизни и истории наций и объективно существуют независимо от того, осознаны эти особенности или нет. Субъективная сторона психологического склада – это национальное самосознание, которое представляет собой духовно-эмоциональный сплав мыслей и чувств: достоинства, самоуважения, гордости или, наоборот, горечь обиды, унижения, вызванные угнетенным ли неполноправным положением нации» [6, с. 57]. Национальная психология

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ включает в себя национальный характер, темперамент, национальные чувства, настроения, предрассудки и т.п. Общеизвестны, например, ирландская страстность и чувственность в противовес рационализму англичан, немецкая педантичность и расчетливость, открытость и широта русской души. Именно сплав мыслей и чувств определяет способ мышления каждой нации, и все это находит выражение в языке.

В составе субстантивных ФЕ с точки зрения национальных особенностей психологии русского народа можно выделить несколько групп фразеологизмов. Рассмотрим некоторые из них.

а) ФЕ, связанные с отражением особенностей русского характера, темперамента (русского менталитета): *открытая душа* – искренний, прямой, доверчивый человек; *широкая душа* – человек, отличающийся божьим размахом в деятельности, щедростью в проявлении чувств; *горячая голова* – пылкий, увлекающийся человек и др.

б) ФЕ, характеризующие интеллектуальные способности человека. В основе фразеологизмов данного типа – слова-компоненты, обозначающие в свободном употреблении флору. *Дубовая голова* (башка) 'тупой, бестолковый человек, тупица; *голова еловая* – глупый, бестолковый человек; *голова садовая* – несообразительный, нерасторопный, неловкий человек, разиня; *мякинная голова* (башка) – глупый человек, дурак и т.д.

Культурологический подпараметр

Психология каждого народа находит отражение в его культуре. Культура – это «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продукте материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, духовных ценностях, в совокупности отношений людей к самому себе и к окружающей среде. Социально значимые характеристики культуры отражают ее национальноличностные начала и представляют собой ее ценностные ориентации, а ценности являются своеобразной культурологической призмой, которая отражает норму восприятия человеком внешнего и внутреннего мира. Большую роль в формировании культурологического компонента играет коннотативный элемент значения, так как ФЕ – характеризующая единица языка. Коннотация рассматривается как часть системного значения знака, куда входят эмоциональный, оценочный, экспрессивный и стилистический компоненты значения. Коннотации ФЕ находят выражение в специальных коннотативных семах, характер и значение которых определяется – образной основой ФЕ; – экспрессивно-эмоциональным и стилистически характером значения как отдельных компонентов ФЕ, так и всего ее значения в целом; – различными культурно-историческими событиями; – узуальным иokkaзиональным способом фразеологического «взгляда» на объективный мир и др.

С культурологической точки зрения можно выделить следующие группы ФЕ:

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ

а) ФЕ, образованные на основе реалий национального быта русского народа: *бесструнная балалайка* – очень болтливый человек, пустомеля, *ботало коровье* – болтун (ботало – деревянная погремушка, подвешиваемая на шею пасущейся коровы); *деревянный (сосновый) тулуп (сарафан)* – гроб; *сарафанная почта* – новости, которые передаются друг другу женщинами; *калиновая каша* – розги; *чучело гороховое* – о нелепом, безвкусно одетом человеке, а также о человеке, служащим посмешищем (первоначально пугало на гороховом поле для охраны его от птиц) и др.

б) ФЕ, образованные на основе именовании флоры: *пень березовый* – дурак; *крепкий орешек* – человек, отличающийся твердым или скрытным характером, не поддающийся влиянию других, *крапивное семя* – чиновник; *развесистая клюква* – небылица, выдумка и др.

в) ФЕ, образованные на основе именовании фауны: *курский соловей* – человек, который хорошо поет (соловьи в окрестностях Курска отличаются особенно красивым пением); *гусь лапчатый* – о ловком человеке, пройдохе (вода с гусиных перьев, смазанных жиром, скатывается, не задерживаясь; это обстоятельство использовали в народе при заговоре детей от болезней, приговаривая: «С гуся вода, с лебедя вода, а с ребенка худоба»); *змея подколотная* – о вредном, коварном человеке (змея в русском языке издавна символизирует коварство; она всегда появляется неожиданно из-под колоды, где часто прячется).

г) ФЕ, образованные на основе именовании профессий, ремесел и предметов ремесла: *холодный сапожник* (стукач) – кочевой, уличный сапожник, не имеющий определенного помещения; *заплечное мастерство* – умение, навыки палача; *пряничная форма* – некрасивый, рябой человек (от слова пряничница – вырезанная разными узорами доска, на которой теснят пряники).

д) ФЕ, образованные на основе именовании обычаев, традиций, праздников: *Юрьев день* – в древней Руси до конца XVI века право перехода крестьян от одного помещика к другому раз в год, после окончания сельскохозяйственных работ, в день святого Георгия (Юрия); *круговая порука* – взаимное укрывательство в неблагоприятных делах (от применявшегося в прежние века в русских деревнях закона под названием «круговая порука», по которому за проступок одного человека отвечала вся община); *адмиральский час* – полдень, время завтрака или раннего обеда (с 1865 года в Петербурге начало обеденного перерыва отмечалось выстрелом из пушки адмиралтейства в 12 часов дня);

е) ФЕ, образованные на основе литературных цитат: *свадебный генерал* – именитое лицо, приглашенное на какое-либо мероприятие с целью придать ему важность, значительность (от названия рассказа А.П. Чехова «Свадьба с генералом»); *мартышкин труд* – бесполезный, бесцельный труд (из басни И.А. Крылова «Обезьяна», в которой говорится о мартышке, занимающейся никому не нужным, хотя и тяжелым делом, она таскает и катает туда-сюда

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ большой чурбан); *административный восторг* – упоение своей властью, склонность к администрированию (из романа Ф. Достоевского «Бесы»).

Исторический подпараметр.

Жизнь, быт, нравы каждого народа неразрывно связаны с его прошлым. Как подчеркивают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «все компоненты образа жизни... представляют собой продукты длительного развития, потому что прошлое, поскольку оно остается актуальным, непосредственно входит в настоящее; следовательно, национально-культурная семантика языка должна рассматриваться не только с синхронной (безусловно, современной), но и с диахронической точки зрения» [3, с. 89].

Речемыслительная деятельность на конкретном языке связана (в том числе и) с оценкой говорящими культурно-исторических явлений. В зависимости от того, какие именно события оказываются в центре внимания данного языкового коллектива в данную эпоху, в языке получают распространение путем метафоризации слова, относящиеся к этому явлению. Тесную связь между эволюцией мысли, именованиями в жизни народа и развитием языка отмечает А. Darmestetet, считая, что словарный состав языка какого-либо народа в каждый определенный отрезок времени непременно соответствует комплексу идей, представлений, владеющих народом в данную эпоху. И постоянная смена этих идей, владевших различными поколениями, оставляет след в словарном составе языка [13, с. 34].

В составе субстантивных фразеологических единиц современного русского языка выделяются фразеологизмы, связанные с историческим развитием России. Эти ФЕ характеризуются «привязанностью» к определенному отрезку времени. Они являются отражением каких-либо событий, уже ушедших в прошлое. Это, как правило, фразеологические архаизмы и историзмы. Здесь можно выделить несколько групп:

а) номинации реальных исторических событий: *мамаево побоище* – крупная ссора, драка, беспорядок, разгром; *мамаево нашествие* – неожиданное появление многочисленных и неприятных гостей, посетителей (по имени татарского хана Мамаю, совершившего в 14 веке опустошительное нашествие на Русь); *потемкинские деревни* – обман, очковтирательство, показной блеск чего-либо при неблагополучном состоянии дел (выражение возникло после того, как князь Г.А. Потёмкин перед посещением Крыма Екатериной II приказал установить на пути следования императрицы декоративные подобию селений, чтобы убедить её в успехах своей деятельности на юге России);

б) номинации лиц, связанные с историческим развитием: *коломенская верста* – человек очень высокого роста (выражение возникло из нелестного сравнения долговязого человека с высокими верстовыми столбами, расставленными между Москвой и селом Коломенским – летней царской резиденцией, в царствование Алексея Михайловича); *казанская (казанский)*

сирота – человек, прикидывающийся несчастным, обиженным, беспомощным, чтобы разжалобить кого-либо (первоначально – о татарских мирзах (князьях), старавшихся после покорения казанского царства русскими получить от русских царей всевозможные поправки, жалуясь на свою горькую участь);

в) номинации предметов, связанные с историческим развитием: *смирительный дом* – в России в 18-19 веках вид тюрьмы, в которую заключали осужденного за нетяжелые преступления; *стольпинский галстук* – виселица (в период стольпинской реакции); купчая крепость 'в дореволюционной России: нотариальный акт приобретения в собственность имущества, а в первой половине 19 века и приобретение крепостных людей.

П.А. Вяземский в стихотворении «Англичанке» так писал о роли языка в духовной жизни народа:

Язык есть исповедь народа:

В нем слышится его природа,

Его душа и быт родной.

Именно поэтому изучение фразеологии в разных аспектах позволяет еще ярче высветить национальные особенности русского языка, образ мышления народа, еще глубже осознать язык.

ФЕ в процессе обучения РКИ

Изучение фразеологии в иностранной аудитории позволяет решить сразу несколько задач, поскольку реализует возможность не только расширить словарный запас студентов, обогатить его образными, экспрессивными средствами, но и ознакомить учащихся с национально-культурными проявлениями через язык, показать его кумулятивную функцию – способность сохранять и передавать новым поколениям особенности национального самосознания, историю народа, его традиции.

Известно, что фразеология любого языка оказывается наиболее трудной для восприятия иностранными учащимися. Это связано с особенностями самой природы фразеологической единицы (ФЕ): целостность значения сочетается с раздельнооформленностью знака. Чтобы фразеологические единицы активно использовались учащимся-иностранцем, фразеологию вводят в процесс обучения *и в синхроническом, и в диахроническом аспекте*, так как выявление внутренней формы, мотивированности значения *ФЕ* способствует осмыслению ее образного характера и пониманию тех речевых ситуаций, в которых употребляется *ФЕ*.

В этой связи представляется целесообразным показать фразеологический состав русского языка с точки зрения *источников происхождения* фразеологизмов.

Таким образом, ознакомление иностранных учащихся с фразеологической системой русского языка как средством постижения русского менталитета наиболее целесообразно проводить в соответствии с природой самого фразеологического материала, т.е. в ономаσιологическом

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ аспекте, а также с учетом особенностей восприятия и хранения языкового материала. Предъявление учебного фразеологического материала с учетом его происхождения и становления является наиболее эффективным.

Следует учитывать, что фразеологические единства, имеющие «прозрачную структуру», и фразеологические сочетания (в силу своей образности) дают наиболее богатый материал для знакомства с обычаями, образом жизни и образом мышления русского народа, т.е. с его ментальностью.

При введении фразеологических единиц в процесс изучения иностранного/неродного языка важную роль играет их сопоставление с соотносительными единицами родного языка учащихся. В этом случае весьма целесообразными является раскрытие *внутренней формы фразеологизма* – его исходной смысловой мотивации, т.е. признаков, положенных в основу фразеологической номинации [9].

В современных исследованиях принято различать две основные группы фразеологических единиц: *естественные и условные* [8].

1. Фразеологизмы, возникающие самостоятельно в каждом языке и отражающие явления природы, растительный и животный мир, физическое и психическое состояние человека.

2. Фразеологизмы, отражающие специфику национального развития того или иного народа и фиксирующие факты его материальной и духовной культуры.

По мнению Д.О. Добровольского, «для адекватного описания фразеобразовательных процессов, приведших к созданию ... фразеологизма, релевантными является не только прямое значение его конstituентов и прямой ситуационный смысл соответствующего переменного словосочетания, но и семантика всей возникающей в сознании носителей «картинки» [5]. Эта картина, подчеркивает Д.О. Добровольский, часто «является как бы динамичной и возникает в памяти говорящего в виде отдельных сцен». Здесь имеются в виду те единицы, внутренняя форма которых складывается в виде отдельных кадров, и общее значение *ФЕ* является, соответственно, результатом действия, отраженного в таких кадрах. В этом плане интересен пример немецкого выражения «*sich weiß brennen*», которое буквально переводится как «*жечь/выжигать себя добела*» и имеет фразеологическое значение «*пытаться обелить себя, искать себе оправдание*». Формирование данной *ФЕ* семантически связано с конкретной реальностью – визуальным восприятием процесса плавления металла, когда в результате нагревания от него отделяются все шлаки, и очищенный металл начинает светиться белым светом.

Примером из фразеологии русского языка может стать «развертывание сцены» при объяснении учащимся фразеологизма «*держат в черном теле*». Данное выражение будет правильно осмыслено и войдет в активный словарь учащихся в том случае, когда наряду с его нынешним фразеологическим

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ значением будет раскрыта этимология ФЕ. Известен факт, что «черным телом» раньше называлось «постное», без малейшей прослойки жира, мясо. На этой основе, по-видимому, и сформировался постепенно данный фразеологизм. Вначале выражение «держат в черном теле» относилось, вероятно, только к домашним животным и означало «плохо содержать (не кормить, держать впроголодь, доводить до истощения и т.п.)», а затем приобрело нынешнее, более широкое, значение: «плохо обходиться с каким-либо человеком/сурово обращаться с ним/притеснять его». (В словаре В.И. Даля – «держат кого-либо строго, в работе»).

Основной причиной фразеологических ошибок является то обстоятельство, что иностранцы, не обладая языковым чутьем, присущим носителям языка, воспринимают семантику фразеологизма не как единое целое, а как сумму значений всех его компонентов. Отсюда толкование типа: «*встать на ноги*» = «*сидеть (лежать, спать), а потом встать*».

Типичность подобных ошибок обосновывает особую необходимость использования при семантизации такого приема, как сопоставление *фразеологической единицы и свободного словосочетания*, к которому она восходит генетически. Ср.: «*прикусить язык*» (в буквальном смысле) и «*прикусить язык*» (в значении «*вовремя замолчать*»). Сопоставление именно таких пар способствует пониманию различий между словосочетанием и фразеологизмом. Такого рода примеры показывают, что даже в тех случаях, когда студенты не относят фразеологизм к числу незнакомых, работу над ним следует начинать с семантизации.

При семантизации следует учитывать «морфологические» разряды фразеологизмов, т.е. их соотношенность с той или иной частью речи. Это значит, что: именные (субстантивные) фразеологизмы получают толкование с помощью отдельного существительного либо именного описательного оборота, адъективные – с использованием соответствующего прилагательного или причастия, глагольные – через синонимичный глагол либо глагольное словосочетание, адвербиальные – с помощью наречия или описательного наречного оборота. Например: *бельмо в глазу* = помеха, нечто раздражающее своим присутствием; *мастер на все руки* = человек, умеющий все делать; *кожа да кости* = крайне худой, изможденный; *с головой* = очень умный; *сыграть в ящик* = умереть; *положа руку на сердце* = совершенно искренне.

В работе над фразеологизмами нельзя обойтись без их стилистической характеристики. Стилистическую маркированность ФЕ необходимо учитывать не только при семантизации фразеологизма, но и с целью включения ФЕ в речь, в активный состав лексики учащегося-иностранца. «В массе своей фразеологизмы – явление разговорной речи» [предисловие к 11]. Одни из них стилистически нейтральны, другие являются просторечными (*нужен, как собаке пятая нога*) или грубо-просторечными (*ни кожи, ни рожи*).

На завершающем этапе работы с ФЕ может стать система заданий, направленных на активное использование фразеологических единиц в речи, в том числе «проигрывание» речевых ситуаций, составление диалогов, монологических высказываний и др.

Для успешного овладения русской фразеологией необходима систематическая и целенаправленная работа на протяжении всего периода обучения языку. Практика показывает, что введение фразеологических единиц нужно начинать на самом раннем этапе обучения русскому языку, предлагая учащимся преимущественно такие фразеологизмы, значение которых доступны через заключенные в них суждения.

Л.И. Богданова считает, что «формирование фразеологизмов протекает при взаимодействии всех компонентов сочетания и сопровождается трансформацией смысла на основе какого-либо тропа, например, переосмысления на базе метафоры – *последняя спица в колеснице*, метонимии – *любить до гроба*, алогизма и гиперболы – *согнуть в три погибели* и т.п. Переосмысление происходит на основе общей схемы: от конкретного явления к возможным его реализациям и следствиям, например, *выбиться из колеи* – престать вести привычный образ жизни; *плыть по течению* – пассивно относиться к жизни, не сопротивляться сложившимся обстоятельствам» [2, с. 208-209]. Сфера своего происхождения фразеологизмы обнаруживают, с одной стороны, в отражаемых ими образах, с другой стороны, в средствах языкового оформления образа. На этом основании выделяются ФЕ, связанные, например, с обычаями и обрядами, с религиозными представлениями, с бытовым укладом народа, с различными видами деятельности и т.п. Обращение к типологическому проявлению источников фразеологических единиц как внеязыковому фактору их образования дает возможность в процессе овладения фразеологическими средствами языка сформировать у иностранных учащихся достаточно целостные представления о тех или иных сферах жизни народа, его национальной специфике.

Речь, конечно, не может идти обо всем массиве ФЕ, все источники которого не изучены. Однако последовательное обращение в практическом курсе русского языка как иностранного хотя бы к одному, выявленному и описанному источнику ФЕ вполне осуществимо (это, естественно, не означает, что устраняется эпизодический анализ ФЕ иных сфер происхождения). Например, более обстоятельное знакомство с ФЕ ремесленного происхождения воссоздает зримую картину профессиональной деятельности различных слоев городского и сельского населения России в прошлом. В этих ФЕ прослеживаются отдельные приемы и весь процесс работы, связанной с тем или иным видом ремесла (*вить веревки, лапти плести, гнуть в дугу, зажать в тиски*); наименования продуктов труда ремесленников (*тертый калач, дубленая шкура*); характеристика профессиональных качеств людей, занятых ремеслом (*мастер на все*

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ *руки/золотые руки*); отношение ремесленника со стороны других социальных групп (*пьян как сапожник, настегался/наутюжился как портной*); ситуации, попутно возникающие в ходе работы (*ни кует ни мелет, засеять клином, торчать гвоздем, клин клином вышибают, в подметки не годится и др.*).

Уяснение «производящих» фразеологическую единицу обстоятельств позволяет не только понять фразеологический образ, осмыслить лексико-семантические параметры ФЕ, но и вникнуть в ее стилистические и функциональные показатели, ибо они, как правило, оказываются достаточно тесно связанными с источником ФЕ.

Таким образом, диахронический подход к изучению фразеологии в иностранной аудитории способствует успешному осуществлению как коммуникативному, так и страноведческих целей преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Образ (опыт концептуального анализа) // Референция и проблемы текстообразования. – М., 1988. – С. 117-129.
2. Богданова Л.И. Стилистика русского языка и культура речи: Лексикология для речевых действий: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 248 с.
3. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. – М.: Русский язык, 1982. – С. 89-98.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: три лингвострановед. концепции. – М.: Индрик, 2005: ППП Тип. Наука – 1037 с.
5. Добровольский, Д.О. Основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков: На материале немецкого, английского и нидерландского языков. Автореферат дис. ... докт. филол. наук. – М., 1990. – 41 с.
6. Журавлев В.В. Проблемы духовной жизни общества. – Ростов н/Д.: РГУ, 1972. – 144 с.
7. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г.В. Колшанский. – Изд. 2-е изд. – М.: URSS, 2005: ООО ЛЕНАНД – 229 с.
8. Мокиенко, В.М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. – 461 с
9. Райхштейн, А.Д. Тексты лекций по фразеологии современного немецкого языка: Вопросы фразеологической семантики. – М., 1981. – 77 с.
10. Сепир Э. Градуирование: Семантическое исследование // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985. – С. 43-79.
11. Фразеологический словарь русского языка // Сост.: Л.А. Войнова [и др.]; Под ред. А.И. Молоткова. – 6. изд., испр. и доп. – М.: Астрель : АСТ, 2001. – 510 с.

12. Шаповалова Е. Михеева Т. Коммуникативно-функциональные аспекты русских фразеологизмов. На примере субстантивных единиц: монография. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 134 с.

13. Darmetsteter F. La vie des mots. Paris, 1946. – 341 p.

ГЛАВА 6. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЮ: КОНЦЕПЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ

Сенаторова Ольга Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
русского языка как иностранного*

Владимирского государственного университета, Владимир, Россия

E-mail: senatorova-olga@mail.ru

Иностранные студенты, получающие образование в российских вузах, изучают русский язык по учебникам, изданным в центральных издательствах и знакомящим их в основном с реалиями Москвы и Санкт-Петербурга. Этого явно недостаточно для успешности их лингвокультурной адаптации при обучении в других городах России.

Проведенное Н.В. Поморцевой [7, 164] теоретическое исследование феномена лингвокультурной адаптации иностранных учащихся с позиций психологии, социальной психологии, этнопсихологии позволило автору определить уровни, по которым происходит адаптация иностранного учащегося во время обучения на неродном языке в неродной для него среде: студент – лингвокультурная среда, студент – вуз (лингвокультурная среда образовательного учреждения) и др.

По нашему мнению, успешность лингвокультурной адаптации иностранных учащихся зависит во многом от разработанности и представленности в учебном процессе по РКИ регионального компонента, который отражает особенности лингвокультурной среды конкретного региона. Следовательно, при организации учебного процесса, составлении учебных планов и написании учебных пособий необходимо учитывать не только общие сведения лингвострановедческого характера, но и краеведческие данные, или местное страноведение.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили основополагающие труды отечественных лингвистов и дидактов по лингвострановедению (А.А. Брагиной, Н.Д. Бурвиковой, Е.М. Верещагина, Л.Б. Воскресенской, М.В. Горбаневского, Ю.А. Ендольцева, Н.А. Журавлевой, М.Д. Зиновьевой, В.Г. Костомарова, Н.В. Кулибиной, В.В. Молчановского, Ю.Е. Прохорова и др.); по лингвокультурологии (В.В. Воробьева, В.Т. Клокова, В.А. Масловой, В.М. Шаклеина); по теории языковой вариативности (Р.А. Будагова, В.Н. Вагнер, В.Г. Гака, Ю.Д. Дешериева, А.И. Домашева, Р. Лад, Л.Б. Никольского, Г.В. Степанова, Г.Д. Томашина, А.Д. Швейцера и др.); по диалектологии и лингвистической

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ географии (Р.И. Аванесова, Т. Айдарова, О.И. Блиновой, М.А. Бородиной, Т.И. Вендиной, Т.И. Ерофеевой, К.Ф. Захаровой, В.Г. Орловой, Ф.П. Филина и др.); по краеведению и регионоведению (В.И. Бутова, В.Г. Игнатова, Э.А. Ясковец).

Возникновение и развитие такого направления лингвистики, как лингвокультурология, позволило автору подойти к вопросу об учете места обучения в процессе преподавания РКИ на новом уровне и исследовать объекты как функционирующую систему ценностей, отражаемых в языке [5, 1997].

Подобное исследование проводилось автором статьи в отношении лингвокультуры Владимирского региона, обладающей определенной генетической, функциональной и структурной спецификой. Специальному отбору и изучению подвергались языковые единицы, наиболее ярко выражающие своеобразие культуры региона, отбирались словесные образы, наиболее значимые для данной лингвокультуры.

Предметом исследования являлись факты языка, отражающие особенности природы региона, культурно-исторического развития жителей, их быта, обычаев, традиций, экономического, общественно-политического развития и т.д. Исследование проводилось на уровне номинативных и реляционных единиц, а также на уровне текста.

В круг источников лингвострановедческого изучения лингвокультуры региона вошли: номинативные единицы языка (безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика; фразеологизмы), реляционные единицы языка четырех уровней – фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического, включенные в определенный тип дискурса, тексты владимирских авторов, произведения искусства, ландшафт.

Обзор лингвокультуры Владимирского региона позволил выявить памятники культуры, в которых находит закрепление язык региона: названия исторических мест, улиц, «ансамбли названий»; тексты традиционного фольклора; религиозные тексты; тексты художественной литературы; публицистические тексты; информационные, рекламные, пропагандистские тексты.

Практическим результатом данного исследования стало создание учебного пособия по лингвокраеведению, которое ориентировано на реализацию лингводидактических задач, связанных с формированием краеведческой составляющей коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Данное учебное пособие адресовано иностранным гражданам из стран дальнего и ближнего зарубежья, изучающим русский язык и проживающим на территории Владимирской области.

Целью пособия является формирование краеведческой составляющей коммуникативной компетенции данной категории граждан, которая является необходимым и важным условием их лингвокультурной адаптации.

Достижение поставленной цели осуществляется посредством работы с тематически подобранными текстами, содержащими информацию о географии, населении, истории и культуре Владимирского края, занятиях его жителей.

Текст как источник страноведческих знаний и чтение, в процессе которого совершенствуются и навыки владения языком, и уровень познания страны, в наши дни продолжают оставаться одной из наиболее актуальных научно-практических задач в современной методике преподавания РКИ.

Феномен предназначенности текста для определенного читателя рассматривает Ю.М. Лотман. По его мнению, это определяется «характером памяти», необходимой для понимания текста. «Реконструируя тип «общей памяти» для текста и его получателей, мы обнаружим скрытый в тексте «образ аудитории».<...> Этот образ активно воздействует на реальную аудиторию, перестраивая ее по своему подобию. Личность получателя текста <...> способна «настраиваться по тексту». Со своей стороны, и образ аудитории <...> содержится в тексте как некоторая мерцающая позиция...» [6, с. 88].

Методический аспект анализа текстов включает обоснованный отбор представительного текстового материала, его оценку с точки зрения лингвострановедческой ценности, актуальности, трудности-легкости усвоения и последовательности подачи. Выявление в процессе анализа содержательных, структурных, языковых особенностей текстов определяет возможность и целесообразность их использования для решения учебных задач.

Задача отбора и анализа текстов имеет, по нашему мнению, свои особенности в условиях регионального вуза. Характерно, что писатели осознают существование фоновых знаний, и это означает, что они ориентируются на них в своем творчестве не только интуитивно, но и вполне сознательно. Так или иначе произведение уже в самом себе несет предложение того или иного фона знаний, морально-эстетических традиций читателя.

Большинство современных исследователей лингвокультур опираются на положение, выдвинутое В.В. Виноградовым: «язык времени» – это совокупность языковых единиц, отбираемых авторами текстов из общенационального, постоянно развивающегося языка для выражения мыслей и чувств, свойственных конкретной эпохе [3, с. 81; 4, с. 18]. Думается, что данное положение в лингводидактических целях может быть дополнено фактором локальности.

Следовательно, язык региона можно представить как производную от языка множества местных авторов, т.к. «языковое творчество личности - результат выхода ее из всех сужающихся концентрических кругов тех коллективных субъектов, формы которых она в себе носит, творчески их усваивая» [Виноградов, 1980, с. 90]. Одним из этих «коллективных

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ субъектов» является «отдельная территориальная общность», с которой автора связывает «не только общность языка», но и «предмет изображения».

Лингвокультурологический анализ текстов владимирских авторов позволил свести разнообразные в жанровом, стилистическом и тематическом отношении тексты к нескольким методически релевантным типам: тексты художественной прозы (деревенская проза, историческая проза, городская проза), поэтические тексты, газетные тексты (хозяйственно-экономические; описывающие события культурной жизни города и региона; описывающие и анализирующие молодежную культуру; тексты рекламы, лозунгов и др.).

Тексты деревенской прозы содержат краеведческую информацию: 1) о местных особенностях природы (рельефе, погоде, животном и растительном мире); 2) особенностях бытовой культуры; 3) занятиях местного населения (герои – кузнецы, строители, плотники, егеря, бакенщики, лесорубы, сборщики живицы, охотники, рыбаки...); 4) местных обычаев, традициях, обрядах.

В качестве элементов содержания текстов деревенской прозы - как в качестве объектов описания, так и в роли знаков определенных ситуаций – используются следующие компоненты народной культуры, несущие национально-специфическую окраску:

а) пословицы и поговорки: *«Дерево падает, а лес стоит, – вспомнил я поговорку знакомого лесного объездчика Федя. Федя любит лес беззаветно»; «Безлесье неугоже поместье»* (С. Никитин «Лухское полесье»); *«– Ждать да годить – без порток ходить...»* (С. Никитин «Каникулы»); *«Под носом взошло, а в голове-то не посеяно»; «Повинную голову меч не сечет»* (С. Никитин «Чудесный рожок»); *«– Года не прожили – разошлись. После этого он долго бобылил. Обожжешься на молоке, на воду дуть будешь»* (С. Никитин «Осенние листья»);

б) рече-поведенческие тактики: *«– Присядем на дорогу, – серьезно сказала Васена, хотя оба они и так сидели. Она положила руки на колени, выпрямилась и молча смотрела на пол. Наконец вышли»* (С. Никитин «Первые заморозки»), *«Бабушка Паша ... нас с дедушкой накормила и еще с собой харчей собрала. Скажет: «Ступайте с Богом!, Постоит у ворот, сложив пухлые, но сильные руки на животе, пощурится вслед, пошепчет что-то – да и снова хлопотать по хозяйству», «– Ну, начнем, помолясь! С Богом! – Перекрестится широко, двумя перстами, по-старообрядчески, поплюет в морщинистые ладошки – и пошел»* (Б. Захаров «Сенокос»), *«Все молчали, когда заговорит старший»* (С. Никитин «Чудесный рожок»). *«– А не хочешь по людски жить, честно да прямо, вот бог, а вот порог»* (С. Никитин «Крах»);

в) речевой этикет: *«– Здорово живете. Чьи будете? – Каверинские. Лошадей вот пасем. А Вы? – Мишневские.»* (С. Никитин «Чудесный рожок»)

г) приметы: *«Стрижей уже полным-полно. Что серп стальные в небе носятся. Высоко летают. К ведру. Это хорошо»* (Б. Захаров «Сенокос»), «-

С полными ведрами вас встречаем. К счастью» (С. Никитин «Слава»); *«...по словам старика Завьюжина, сегодня Иван-постный, и, значит, «журавли потянули на Киев»* (С. Никитин);

д) обычаи, обряды, традиции: *«- Когда же свадьба? – спрашиваю. – Подождем до мясоеда, что ли?»* (С. Никитин «Даша»); *«В воскресный мартовский день матери, отмечая приход весны, пекут своим детям из сдобного теста вкусных жаворонков, да еще по народному обычаю запекают в один из них счастливую монету. Кому она достанется, тот должен в теплый день идти на берег реки и нарвать у глинницы в подарок матери букетик золотых первоцветов – скромных цветов мать-и-мачехи»* (С. Ларин «Времена года»);

е) топонимические легенды и предания: *«- А знаешь, почему так называется – И-вле-во? – Нет, - обескураженно ответил я. – Жила тут раньше барыня. Вот в Москве она и звала к себе гостей: доедете, мол, до Коврова, потом до Репников – и влево. Так и получилось – Ивлево»* (С. Никитин «Слава»), *« - Говорят, что село это раньше называлось Крестово: дома в нем были расположены в две улицы, образующие крест. Однако помещица, владевшая некогда этими землями, решила село переименовать, так как крест по-гречески будет «ставрос» или что-то в этом роде, то и получилось Ставрово»* (В. Солоухин «Капля росы»).

Одним из наиболее ярких и емких средств отражения местной народной культуры служит диалектная лексика.

В центре внимания авторов владимирского региона – хорошо знакомые им люди и места. Слова местных говоров употребляются всеми авторами текстов деревенской прозы, хотя и в различной степени и с использованием в разной мере тех или иных способов семантизации. Сюда относятся:

1) **лексика природы**, отражающая:

а) рельеф: *«...на лугу, зажатом между двумя дубовыми **гривами**...», «У **прорвы**, как называлось это место Клязьмы с отходящей от нее заросшей **старицей**...»* (С. Никитин «Слава»), *«...в болотистом **кочкарнике** мирно трещали лягушки...»* (С. Никитин «Чудесный рожок»); *«С **крутояра** она казалась густо-синей...»* (С. Никитин «По ягоды»);

б) отдельные виды сельской местности, зеленой поверхности: *«Улеглись голова к голове **на кошенину**», «Утром идем **на делянку** втроем»* (Б. Захаров «Сенокос»); *«**Задами**, меж амбаров и сараев, я пошел на звук **рожка**»* (С. Никитин «Чудесный рожок»);

в) погоду: *«Есть много других «снежных» слов: поземка, **деруха**, **заметь**, наст, пороша, крупка»* (С. Ларин «Времена года»); *«- Дай Бог, чтобы **ведро** постояло»* (Б. Захаров «Сенокос»); *«По всем долам, низинам, буеракам говорливо струится <...> снеговая вода – **снежица**. Народная молва приписывает ей целебные свойства»; «Но скоро рыболовам придется сматывать удочки: осенние «**замереки**» кончаются, вот-вот грянут морозы и водоемы покроются льдом»* (С. Ларин «Времена года»)

г) флору: «В теплую пору зацветают голубые перелески, белые и желтые ветреницы лютиковые, хохлатки, фиалки, медуницы, лесная сирень – дафна, или **волчье лыко**, как ее зовут по-народному»; «...то белой, то розовой пеной покрыты придорожные заросли **деревья** – тысячелистника»; «...цветет желтым щитком **дикая рябинка** – пижма»; «...кое-где проклюнулся горлец – **раковая шейка**» (С. Ларин «Времена года»); «Весна в самой зрелой поре: цветет **медуница**» (С. Никитин «Медуница»); «**Николай Васильевич умел работать их из можжевела...**» (С. Никитин «Чудесный рожок»); «**Сухой ромашкой, поповником, мятой, мышинным горошком, клевером** – всем букетом разнотравья пахнут тогда волосы девушек...» (С. Никитин «Запах сена»);

д) фауну: «**Выйдешь из бора на полевую дорогу, <...>, и вдруг выторхнет чуть не из-под ног стайка незнакомых птиц, <...> У нас их зовут снегурочками, а чаще подорожниками** – за полеты вдоль дорог и пристрастие к семенам всем известного подорожника»; «**Вечером на алой зорьке <...> вы сможете постоять на лесной просеке, наблюдая за брачным полетом большеглазых, немного сутулых, пестрых лесных куликов. Их зовут хоркачами, долгоносиками, вечерниками**» (С. Ларин «Времена года»).

2) лексика хозяйственной деятельности и местных промыслов, отражающая:

а) занятия местных жителей: «**У прорвы, как называлось это место Клязьмы с отходящей от нее заросшей старицей, сидели на берегу неводники, собираясь дать новую тоню**» (С. Никитин «Слава»); «**правит литовку**», «**добить паек**», «**скопнили сено**», «**очесали стог**», «**подбили очесы под подножье**» (Б. Захаров «Сенокос»);

б) терминологию народных промыслов: «– **Хвойный лес** зовется красным, а лиственный черным. ... **Кондовый лес** – это сухорослый сосняк в двести пятьдесят слоев, полукрасный – в сто пятьдесят слоев, а **пресной, пресняк**, болотный – в восемьдесят. **Зеленчак** – тот совсем жидкий лес – до двух вершков, **моховой, оболонь**. Ну, а **камышовый** – и говорить нечего: тростник, **плавни**, камыши, дрянь. **Дровяной лес** – мелкий, что в стройку не годен. **Поделочный** – это для столярных работ: первое дело, конечно, дуб, потом ясень, ильм, липа, береза. **Издельный** будет, который на всякие промыслы идет: осина, скажем, на ложки, вяз – на полозья, ветла – на дуги...» (С. Никитин.);

в) орудия и инструменты: «– **Давай ветреницы**»; «**Обопрется дедушка Егор на грабельник, глядит на работающих выцветшими уже глазами...**» (Б. Захаров «Сенокос»);

3) лексика, отражающая бытовую культуру местного населения:

а) предметы быта: «**Как мне помнится, хлебы у нас редко пекли на поду**. Обычно бабушка обкладывала сырой каравай, снизу и с боков, капустным листом, затем его сажали на сковородку, а сковородка ставилась в печь, на раскаленный **таганок**»; «**И снова мешали тесто, пеленали пузатую дежу**»

(Ю. Фанкин «Хлебушки»); «...лошади, запряженные в **ропуски** или в **розвальни**, глядя по времени года» (В. Солоухин «Капля росы»);

б) устройство дома, надворные постройки: «– Ну разве так бывает в жизни, чтобы люди друг друга просто так **на задах** нашли» (С. Никитин «Осенние листья»).

Наряду с предметной изобразительностью, большим страноведческим потенциалом обладает эмоциональная оценка, которую автор дает реалиям, событиям, явлениям, характерам: «Я видел много российских рек и могу сказать, что **Клязьма** с ее притоками **Киржачем, Пекшей, Воршей, Колокшей, Нерлью, Судогдой, Нерехтой, Уводью, Тезой, Лухом, Суворощью** и другими, более мелкими, один из самых красивых речных бассейнов средней России»; «Я давно замечал, что река, вблизи которой вырос человек, откладывает своеобразный отпечаток на его характер. <...> И если говорить о **Клязьме**, то я сказал бы, что она вплетает в характер человека какую-то лирико-меланхолическую жилку, начинающую нежно вибрировать от соприкосновения с природой даже в каком-нибудь отчаянном ковровском ушкуйнике, кому, как известно, сам черт не брат» (С. Никитин «Клязьма»); отношение к народной речи и народной мудрости: «Я долго еще слышал это невнятное бормотанье, но постепенно речь его прояснилась, и он заговорил словами вескими, запоминающимися, точно брал каждое из них в щепоть и споро вкладывал его слушателю в ухо. Чувствуя себя бессильным передать живой колорит этой речи, через которую впервые столь осязательно удалось мне прикоснуться к прошлому, я расскажу о нем так, как оно представлялось мне в рассказе Матвея» (С. Никитин «Чудесный рожок»); «Я люблю говорить с деревенскими стариками. Кроме того, что большинство из них – чистейшие родники русской речи, свободной от всякой словесной дряни, вроде «ассортимента», «метиза», «оргвыводов», они еще много знают. Богаты они, конечно, не теми книжными знаниями, которые даются образованием, а теми, что исподволь накапливаются в течение всей жизни. Они знают, где и как поймать рыбу, как замесить хлеб, как отделить пчелиный рой, вспахать землю и посеять зерно. Мы часто даже не считаем это знаниями, а между тем они не менее важны, чем алгебра, биология, история или физика» (С. Никитин «Живая вода»).

В круг источников пособия входят публицистические и художественные тексты владимирских авторов, произведения устного народного творчества и эпистолярного жанра. Работа с вышеназванными текстами способствует художественно-образному восприятию предъявляемой краеведческой информации и более прочному ее усвоению. Кроме того, указанные тексты актуализируют сам процесс изучения русского языка, теснее связывают его с окружающей действительностью.

Формирование знаний краеведческого характера осуществляется путем группировки разножанровых материалов. Об эффективности данного приема

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ свидетельствует его частое использование как в учебниках XIX века, так и в современных пособиях. Большие возможности приема сочетания учебных, публицистических и художественных текстов, составляющих фактологические цепочки, в которых каждый из текстов вносит дополнительную страноведческую информацию, отмечает А.В. Абрамович [1]. Исследователь называет этот прием «эффектом монтажа». Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров также отмечают эффективность сочетания «обзорных» и «экземплярных» текстов [2].

Например, при изучении темы «Климат» в разделе «Работа с художественным текстом» учащиеся читают отрывки из произведений известных писателей Владимирской земли Сергея Никитина и Владимира Солоухина, в которых дается описание времен года.

Лес уже сквозил. Под чистым и словно отвердевшим небом летела паутина. Поляны, усыпанные березовым листом, были полны солнца. Я ходил, расшвыривая листья палкой, искал грибы, ...

С. Никитин «Осенний день на Мшарах»

Было жарко. Утро, по-августовски медленное, долго выстаивалось в сиреновом тумане и казалось пасмурным, волглым, но, когда туман поднялся и растаял, обрушилось на город каленым зноем, сушью, запахом уже подсыхающей листвы тополей...

С. Никитин «Оброк»

Железный холод окутал землю, пробрался в глубокие снега и в глубину земли. Как цельная глыба льда, как один грандиозный ледяной кристалл, сияли, горели безрадостным ледяным огнем январские лунные ночи.

В. Солоухин «Дом и сад»

...когда оттаяла, отогрелась земля, , окуталась туманами, так что под их теплым парным теплом стали совершаться таинства прорастания зерен и почек, когда как ни в чем ни бывало зазеленели травы и вспыхнули одуванчики, и цветущие ветлы стали как золотистые облака...

В. Солоухин «Дом и сад»

После прочтения текстов студенты определяют, какое время года описано в каждом отрывке и аргументируют свой ответ. При выполнении задания учащиеся выписывают слова-маркеры в тетрадь.

В следующем задании преподаватель предлагает посмотреть фотографии и найти на них приметы каждого сезона, а также прочитать пословицы и поговорки о временах года.

Одним из факторов культурной среды является историческое состояние определенной территории. Материалом для выявления региональных особенностей этого фактора лингвокультурной ситуации могут служить тексты исторической прозы авторов региона, так как в них находят отражение реалии и персоналии, связанные с историей заселения и развития данной лингвокультурной общности: исторические факты, события, имена исторических деятелей и т.д.

Тексты исторической прозы отличает широкое отражение историко-культурных реалий региона, связанных с различными периодами истории.

Эти реалии легли в основу образной системы произведений исторической прозы владимирских авторов.

Эти произведения продолжают традиции средневековой литературной публицистики, и важнейшей темой их стало изображение единой политики владимирских князей Андрея и Всеволода Юрьевичей, направленной на возвышение и прославление военно-феодальной державы на северо-востоке Руси конца XII – начала XIII веков.

Культура Владимирской Руси отличалась необычайной целостностью и единством строительной и идеологической программы, была устремлена в будущее. Княжеская программа возвышения северо-восточной Руси была обусловлена в свою очередь объективно-историческими причинами, связанными с новым этапом развития национального самосознания Руси и началом формирования великорусской народности в центре русских земель.

Тексты исторической прозы владимирских авторов отличаются точной передачей социальных, бытовых, идеологических, психологических и языковых особенностей описываемого времени. В них находят отражение реалии, наиболее существенные для лингвокультуры региона.

Обращение авторов исторической прозы к Владимирской земле в эпоху средневековья вызвано тем, что данный период является наиболее культурно значимым в истории региона. В. Солоухин писал, отмечая этапы исторического развития Владимира: «Древнейший, некогда первопрестольный, а потом губернский, а потом совсем уж рядовой, чтобы не сказать заштатный, город Владимир стал областным городом» («Капля росы»).

Лингвокультурологическая ценность текстов исторической прозы заключается в том, что они содержат богатый краеведческий материал по истории региона. Обращение к ним будет способствовать моделированию фоновых знаний иностранных учащихся в области истории.

Наряду с предметной изобразительностью, большим культуроведческим потенциалом обладает эмоциональная оценка, которую автор дает реалиям, событиям, явлениям, характерам:

Тексты исторической прозы, вошедшие в пособие, отличает широкое отражение историко-культурных реалий региона, связанных с различными периодами истории.

Прежде всего, это реалии периода палеолита: *палеолитические стоянки Сунгирь и Русаниха, сунгирская лошадка* (Л. Фоминцева «Сунгирская лошадка», А. Василевский «Над Сунгирем»).

Наиболее широкое отражение в текстах исторической прозы находят реалии, происхождение которых связано с эпохой средневековья (XI-XV века):

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ

а) памятники архитектуры: *Золотые ворота, Успенский собор, Дмитриевский собор, церковь Покрова-на-Нерли;*

б) топонимы: *Боголюбово, Нерль, Клязьма, Владимиро-Суздальское княжество;*

в) антропонимы: *Владимир Святослович (Красное солнышко), Владимир Мономах, Юрий Долгорукий, Андрей Боголюбский, Всеволод Большое Гнездо / Всеволод III, Андрей Рублев;*

г) обычаи, обряды, традиции: *введение нового праздника Покрова, возникновение культа Богородицы как покровительницы Владимирского княжества;*

д) важные исторические события: *убийство Андрея Боголюбского, осада города монголо-татарами в феврале 1238 года, гибель княжеской семьи, разорение Владимира, получение ярлыка на Великое княжение;*

е) православные реалии: *Владимирская икона божьей матери, икона Боголюбской (Боголюбивой) божьей матери и др.*

Например, при изучении темы «История заселения края» учащимся предлагается прочитать публицистические тексты об истории открытия Сунгирской стоянки – стоянки человека эпохи позднего палеолита центра России, расположенной близ города Владимира на левом берегу реки Клязьмы, археологических находках и их значении для науки. В разделе «Работа с художественным текстом» по данной теме студенты читают главы приключенческой повести известного писателя Владимирской земли Любови Фоминцевой «Сунгирская лошадка», которая входит в региональный компонент школьной программы по литературе.

Вместе с героем повести мальчиком Алешей они отправляются на раскопки древней стоянки, вместе с ним совершают открытия, узнают много нового и интересного.

Тебе письмо, Алеша, там, на столе.

- Мне? Откуда?

На столе, за которым Алеша учил уроки <...>, конверта не было. Эх, папа! Любит пошутить: тут только камешек. Но отец подтвердил, что это и есть весточка, только не от современного, а от древнего человека. <...> Не одна тысяча лет прошла, пока нашел его один знакомый археолог и прислал для школьного музея. К тому же зовет в экспедицию.

С папой в экспедицию – ура!

После прочтения текста учащиеся должны определить, о каких современных реалиях Владимира говорится в повести:

По какой деревянной лестнице поднимался Алеша с отцом во Владимире?

У какого собора «гулкие ступеньки кончались»?

Тексты пособия знакомят учащихся с историческими корнями современных праздников, которые отмечаются на Владимирской земле: Праздник огурца и Гусиные бои в Суздале, Праздник самовара в Гороховце, День семьи, любви и верности в Муроме и др.

Так. День семьи, любви и верности связан с именами Петра и Февронии – муромских святых, чья жизнь символизирует любовь, верность и мудрый брак. Петр и Феврония были канонизированы на церковном соборе 1547 года. Вскоре после канонизации была составлена известная «Повесть о Петре и Февронии Муромских». "Повесть о Петре и Февронии Муромских" была любимым чтением русских людей от царей до простоллюдинов.

В разделе «Работа с художественным текстом» учащимся предлагается познакомиться с комментарием и прочитать «Повесть о Петре и Февронии Муромских». После прочтения текста они отвечают на вопросы и выполняют задания:

- 1) Как вы поняли, кто является главными героями Повести?
- 2) Кто такой Петр?
- 3) Кто такая Феврония?
- 4) При каких обстоятельствах познакомились Петр и Феврония?

Найдите в тексте Повести описание их знакомства.

- 5) Какое обещание дал Петр Февронии?
- 6) Почему в первый раз он не выполнил своего обещания?
- 7) Почему Петр обратился к Февронии во второй раз?
- 8) Как вы думаете, почему во второй раз Петр выполнил свое обещание?

- 9) Почему Петр и Феврония вынуждены были уйти из Мурома?

10) Как они правили Муромом после своего возвращения? Найдите в тексте слова, характеризующие их правление. Объясните, как вы понимаете эти наречия.

11) О чем супруги просили Бога? Какой гроб они приготовили? Найдите в тексте описание гроба.

12) Как вы думаете, почему князь Петр и княгиня Феврония приняли монашество? Кто такие монахи?

- 13) Какие имена они получили в иночестве?

14) Как умерли Давид и Ефросиния? Найдите в тексте Повести описание их смерти. Что в этом описании говорит о том, что в повести рассказывается не только о реальных исторических событиях, но и вымышленных, сказочных?

- 15) Как похоронили Давида и Ефросинию? Найдите в тексте описание.

♦ Охарактеризуйте Петра и Февронию. Аргументируйте свою точку зрения, приведя примеры из текста.

♦ Определите тему и идею Повести.

♦ Перескажите повесть.

При отборе текстов мы руководствовались следующими критериями: облигаторность, лингвокраеведческая насыщенность, актуальность, семантическая нагруженность, возможность целостного восприятия лингвокультурной ситуации.

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ

В пособии использованы отрывки из художественных текстов владимирских авторов и произведения устного народного творчества:

Раздел I. Владимирская область

С. Никитин «Осенний день на Мшарах», «Оброк», «Клязьма», «Бубенчик»; В. Солоухин «Дом и сад», «Белая трава», «Летний паводок».

Раздел II. История заселения края

Л. Фоминцева «Сунгирская лошадка» (главы повести).

Раздел III. Владимиро-Суздальское княжество

Т. Тимофеева «Доброе село»; Д. Семеновский «Владимир»; Э. Зорин «Богатырское поле»; С. Голицын «Конец повелителя Владимирского и Суздальского», «Повесть об убиении Андрея Боголюбского».

Раздел IV. Владимир

В. Коваленко «Во Владимире над Клязьмой»; Э. Зорин «Обагрённая Русь», «Богатырское поле»; В. Улитин «Сны о Рублеве», «Круглые слова», «Грибная пора»; С. Голицын «Сказания о белых камнях»; И. Снегова «Покров на Нерли»; «Сказание о чудесах Владимирской иконы Божьей Матери»; Л. Зрелов «Город моего детства», «Из жизни памятников», «Стадион»; М. Касаткин «В часы отдыха»; С. Никитин «Чудесный рожок», «Живая вода».

Раздел V. Исторические города Владимирского края

Былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник»,

«Повесть о Петре и Февронии Муромских».

В пособии представлены фразеологизмы и афоризмы, которые являются источником изучения лингвокультуры края благодаря своей способности к накоплению внеязыковой информации. Идиоматика даёт богатый материал для постижения реалий региона. Например, о занятиях владимирцев говорят такие поговорки: *«Владими́рцы – каменщи́ки, клюковники, стерлядни́ки»*; *«Во Владимире и лапшу топором крошат»* (такой обычай был в вольных, т.е. казенных деревнях); *«Лучше камень долотить, нежели злу жену учить»*; *«Собирались кулики, на болоте сидючи, - они суздальцы и володимерцы»*. Фразеологизмы знакомят учащихся с некоторыми реалиями (предметами, явлениями, ситуациями), относящимися к фоновым знаниям носителей языка региона.

Тексты пособия организованы по тематическому принципу. Каждому тексту предшествует комментарий и задания, направленные на усвоение тематической лексики и снятие лексических трудностей при чтении и восприятии текстового материала. Лингвострановедческий комментарий направлен на подготовку учащихся к адекватному пониманию текста, синтезирует фоновые знания, связанные с автором произведения и самим произведением. В данном случае речь идет о герменевтическом подходе, который позволяет осуществиться рецепции в полном объеме и подводит иностранного читателя к постижению проективного плана содержания текста. Для адекватного усвоения текста иностранному учащемуся

Раздел 4. Лингвоориентированная методика обучения РКИ необходимо овладеть всеми фоновыми знаниями, связанными с произведением, в том числе и краеведческими.

Послетекстовые задания направлены на формирование умений просмотрового, аналитического и прогнозирующего чтения, проверку понимания и усвоения информации, а также на развитие навыков и умений речевого общения.

В каждой теме есть задания на выявление и осмысление общего и особенного в русской и национальной культурах, без чего невозможно говорить о межкультурной коммуникации. Эти задания прививают учащимся умение вести диалог культур, что является одной из главных методических задач в преподавании иностранным языкам.

Работа с таблицами, схемами, планами и картами, содержащимися в пособии, формирует навыки извлечения, анализа и описания информации графических источников.

Пособие многофункционально. Оно может быть использовано в качестве целостного курса по лингвокраеведению, а также для знакомства с отдельными явлениями лингвокультуры Владимирского края. Тема для изучения может быть выбрана с учетом сферы учебно-профессиональной деятельности студентов. Например, студентам экономических специальностей будут интересны темы «Административно-территориальное деление», «Население»; студентам естественно-географических специальностей – темы «География», «Климат», «Гидрография», «Флора», «Фауна»; студентам-историкам – темы «История заселения края», «Владими́ро-Суздальское княжество». Самостоятельным видом может быть работа с художественными текстами известных писателей и поэтов Владимирского края и произведениями устного народного творчества, отражающими местные реалии.

Пособие предназначено для иностранных студентов, владеющих русским языком на I сертификационном уровне (B1), и может быть рекомендовано как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и для самостоятельного усвоения краеведческой информации.

Практическим результатом включения данного пособия в учебном процессе по РКИ стало повышение мотивации в изучении русского языка, а также интенсификация процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся и успешность их лингвокультурной адаптации, что доказывает проведенное исследование (тестирование, анкетирование, опросы, конференции).

Список литературы

1. Абрамович А. В. Книги для чтения как тип страноведческого пособия // Русский язык за рубежом, 1974. – № 8. – С.78 – 81.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 4-е, перераб. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990.
3. Виноградов В.В. О языке художественной прозы // Избранные труды. Т. 5. – М.: Наука, 1980.
4. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Теория и методы. / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1999.
7. Поморцева Н.В. Интегративная модель лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в практике обучения русскому языку: Монография. – М.: РУДН, 2009.

РАЗДЕЛ 5. КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

ГЛАВА 1. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Адскова Татьяна Павловна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры языковых знаний
Алматинского университета энергетики и связи, Алматы, Казахстан
E-mail: adskova.tp@mail.ru*

Адскова Наталия Павловна

*учитель-модератор
филиала "Назарбаев Интеллектуальная Школа химико-биологического направления"
АОО "Назарбаев Интеллектуальные Школы", Алматы, Казахстан
E-mail: nadskova@mail.ru*

В системе подготовки бакалавров технического профиля, обучающихся на казахском языке, особое место занимает изучение дисциплины "Русский язык". Для студентов технического вуза изучение русского языка – это не только совершенствование навыков и умений, полученных в школе, но и средство овладения будущей специальностью.

Экономические и социальные условия мирового общественного развития в эпоху глобализации определяют новые задачи и потребности в системе высшего образования, а именно, необходимость подготовки компетентных, коммуникабельных и конкурентоспособных специалистов, не только обладающих глубокими профессиональными знаниями и умениями, но и готовых к решению профессиональных задач в условиях полиязыковой научно-образовательной среды.

Основой универсальных общекультурных компетенций современного специалиста является функциональная грамотность. Термин "функциональная грамотность" был предложен Уильямом С. Греем в 1956 году для ЮНЕСКО как обучение взрослых «самостоятельно справляться с предъявляемыми к ним требованиями чтения и письма» [1, 21].

На протяжении десятилетий в связи с изменением инноваций в области науки и техники, появлением новых языковых форматов и задач определение функциональной грамотности подверглось корректировке для удовлетворения новых требований. В настоящее время эта фраза описывает те подходы к грамотности, которые подчеркивают приобретение соответствующих устных, когнитивных и вычислительных навыков для достижения практических целей в культурно-специфических условиях.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Функциональная грамотность рассматривается как основа для жизненных навыков, начиная от базовых компетенций составления устного и письменного сообщения до способности решать сложные научные и социальные проблемы. Это эффективный инструмент для дальнейшего обучения, для доступа к информации и её обработки, для получения новых знаний [2].

Функциональная грамотность – это основа академического и профессионального успеха студента. Без базовой способности понимать простой материал для чтения, студенты не могут усваивать информацию для учебных целей [3]. С функциональной грамотностью связаны такие компетенции, как способность выбирать и использовать различные технологии, видеть проблемы и искать пути их решения, учиться всю жизнь.

Функциональная грамотность, приобретенная в школе в вузе, расширяется и углубляется. Важнейшие универсальные компетенции связаны с уровнем читательской грамотности студента – это способность к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбора путей ее достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. Поэтому такой основополагающий навык, как чтение, не может более ограничиваться только академическими целями (скорость, выразительность, понимание содержания), а должен включать цели, связанные с повседневной жизнью. В современной трактовке термин "чтение" содержит более широкий смысл. Текст – это не только письменная его часть, но и разговорная часть, так называемые "неплошные тексты": иллюстрации, графики, схемы, диаграммы и т.д. Содержит подтекст, который развивает критическое мышление [4]. Уровень сформированности функциональной грамотности в различных областях проверяется международными исследованиями (PISA, TIMSS, PIRLS). Тестируемые предметные области включают не только математику, естественно-научные предметы, но и чтение.

В исследованиях Программы международной оценки студентов (PISA) – под грамотностью чтения предлагается понимать способность ученика к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Слово «грамотность» подразумевает успешность в овладении учащимися чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: продолжения образования, подготовки к трудовой деятельности, участия в труде и жизни общества.

В исследовании PISA грамотность чтения подразделяется на следующие уровни: поиск в тексте нужной информации по простому критерию (самый низкий уровень); поиск в тексте нужной информации по множественным критериям; поиск в тексте нужной информации, распознавание связи между отрывками информации, работа с известной, но противоречивой

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка информацией; поиск и установление последовательности или комбинации отрывков, содержащих глубоко скрытую информацию, умение сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания; понимание сложных текстов и их интерпретация, формулирование выводов и гипотез относительно содержания текста.

Студент, у которого сформированы навыки функциональной грамотности, умеет

пользоваться различными видами чтения (изучающим, просмотровым, ознакомительным). Он способен переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов [5].

Студент не должен быть пассивным читателем, просто понимать содержание текста. Когнитивное академическое владение языком – это уровень, на котором студент может читать между строк, вступать в диалог с текстом, соглашаться или не соглашаться с тем, что написал автор, задавать вопросы и др. Этот диалог всё более усложняется в учебном процессе.

Функциональное чтение и развитие критического мышления взаимосвязаны, это часть одного процесса. Обучение функциональному чтению студентов, изучающих русский язык как неродной, имеет ряд специфических особенностей, что порождает сложности при преподавании. Для преодоления сложностей было разработано руководство по трём уровням чтения, помогающее студентам усваивать информацию текста за пределами первого, поверхностного уровня, который даёт ответ "понятно". Второй уровень – логическое чтение: "подумать и найти". Третий уровень – оценивающий или творческий уровень "сам". В тексте нет ответа, читатель опирается на фоновые и логические знания. Данная классификация представлена Х. Гербером в 1978 году в работе "Обучение чтению специальных текстов"[6].

В основе данного руководства лежит таксономия Блума, предложенная группой учёных под руководством Бенджамина Блума в 1956 году. Блум попытался интегрировать разрозненные цели и задачи, построить иерархию образовательных целей, охватывающих когнитивную область, которая шаг за шагом описывала бы уровни человеческого мышления и вытекающие отсюда задачи обучения. Таксономия Блума представляет собой набор из трех иерархических моделей, используемых для классификации образовательных целей обучения по уровню сложности и специфики в когнитивной, эмоциональной и сенсорной областях. Когнитивный список доменов был основным центром большинства традиционного образования и часто используется для структурирования учебных целей обучения, оценок и деятельности.

Модели были названы в честь Бенджамина Блума. Он является редактором первого тома «Таксономия образовательных целей:

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка классификация образовательных целей» [7]. Использование таксономии Блума в образовательных целях было предложено в 2001 году [8].

В исходной версии таксономии когнитивная область разбивается на шесть уровней. С точки зрения Блума, цели обучения напрямую зависят от иерархии мыслительных процессов, таких как запоминание (remembering), понимание (understanding), применение (applying), анализ (analyzing), синтез (evaluating) и оценка (creating). Если Блум предлагает жестко иерархическую структуру, то в пересмотренной версии рассматривается двухмерная структура соединения знаний с когнитивными процессами. Выделяют четыре уровня знаний: фактографические, концептуальные, прикладные, метакогнитивные и устанавливают их связь с иерархией мыслительных процессов, в данной концепции не являющуюся жёсткой. Авторы показывают эволюцию когнитивного процесса, которая может быть очень полезна при определении целей обучения, визуализации курса, планировании занятий, для дифференциации уровня заданий.

Исходя из этого, стратегии и цели, приводящие к функциональному чтению, можно определить и использовать в обучении.

Стратегии и цели, которые приводят к функциональному чтению, используются при обучении русскому языку как второму. Эти стратегии и цели учитывались при разработке Учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД), построенном на принципе коммуникативно-когнитивной значимости в отборе языкового и текстового материала.

В настоящее время в системе высшего технического образования обучение русскому языку как важному элементу общей и профессиональной культуры и средству профессионального общения приобрело особую актуальность. Для студентов технического вуза изучение 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.

Содержание и структура УМКД «Русский язык» коррелируют с когнитивным, профессиональным и лингвистическим аспектами инженерной коммуникации. Следует отметить три основных принципа, которыми руководствовался автор при его составлении, – это структурность, системность и отбор, что отражено во всех модулях. Эти принципы были главными при включении в УМКД содержательных частей, имеющих практическую направленность обучения научному стилю, функциональному чтению научно-технических текстов, а шире основам инженерной коммуникации.

При составлении УМКД использовались следующие методические приемы подачи учебного материала: структурированность разделов модулей (тема, план, цель, практикум, теоретические сведения); реализация синтеза теоретических сведений и языкового материала на уровне текста;

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка мультимедийная поддержка теоретических положений (рисунки, диаграммы, таблицы); использование когнитивно-ориентированных и текстоориентированных технологий; системное представление теоретических сведений с точки зрения их реализации в инженерной коммуникации.

Учебно-методический комплекс включает теоретические сведения, а также систему заданий, имеющих прикладную направленность, отражает практическую реализацию научного стиля речи в системе потребностей определённого профиля знаний. Профессионализация достигается отбором языкового материала на уровне текста, введением терминологической лексики, текстовый материал представляет письменные жанры научного стиля: научные, научно-учебные тексты. Предлагаемые задания могут выполняться студентами как под руководством преподавателя, так и самостоятельно и в группах. Все эти приемы являются основными элементами обучения языку специальности.

Задачи изучения дисциплины: развитие лингвопрофессиональной компетентности инженера; развитие речевой культуры; развитие интеллектуальных умений обучающихся (умений слушать, устно и письменно излагать мысли, анализировать, синтезировать, высказывать суждения, давать адекватную оценку, самооценку и др.); формирование и развитие коммуникативной компетенции специалиста – участника профессионального общения на русском языке в сфере науки, техники, технологий; развитие профессионально-деловых качеств будущего специалиста: умение вести деловые переговоры, сотрудничать и взаимодействовать, быстро и правильно принимать решения и решать производственные задачи.

В основе УМКД - технологии кредитно-модульного построения. Модули являются целостными автономными структурами. Структура модулей основана на синтезе 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.

Учебный материал представлен в восьми модулях:

1. Научный стиль и научный текст как объекты изучения.
2. Функционально-смысловые типы научных текстов.
3. Термин и дефиниция в научной речи.
4. Особенности грамматики научной речи.
5. Особенности академического чтения на основе моделирования научного текста.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

6. Устное профессиональное общение: монологическая и диалогическая речь. Аудирование научных текстов.

7. Репродуктивные виды письменной научной речи: конспектирование, аннотирование, реферирование.

8. Продуктивные виды письменной научной речи. Оформление научной работы: рубрикация текста, библиографические ссылки, библиография, цитирование.

Цель первого модуля – научиться отличать научный стиль от других функциональных стилей речи, находить элементы, указывающие на данный стиль, знать характерные особенности научного стиля речи, жанры, разновидности подстилей; уметь: анализировать тексты научного стиля, извлекать из них информацию.

При изучении второго модуля студенты должны получить теоретические сведения о смысловых типах научных текстов, научиться различать тексты «жёсткого» и «гибкого» способов построения, находить элементы, указывающие на отнесение текста к определённому типу, уметь строить логические модели текстов различных смысловых типов, анализировать тексты, извлекать из них информацию.

Третий и четвёртый модули дают системные представления о терминологической лексике русского языка, способах образования терминов, семантических группах, учат формулировать научные дефиниции, знать особенности построения и использования конструкций, выражающих квалификацию предмета и его характеристики, выражающих процесс и результат действия; знакомят с грамматическими особенностями научного стиля, спецификой построения и использования конструкций, выражающих квалификацию предмета и его характеристики, выражающих процесс и результат действия.

Изучая пятый модуль, студенты знакомятся с видами чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее), анализируют композицию научного текста, учатся определять значение заголовка для понимания научного текста, получают информацию о функциях формальных средств межфразовой связи, рамочном строении научного текста, основных способах идентификации непонятных лексем, учатся выделять типовой фрагмент текста (ССЦ), элементы модели научного текста (тема, коммуникативная задача, микротемы, данная и новая информация), способами построения научного текста, этапами практического анализа научного текста.

При изучении шестого модуля студенты знакомятся с особенностями, специфическими характеристиками монологической и диалогической речи, способами соединения отдельных высказываний в связный текст; учатся свободно комбинировать языковые средства с учётом замысла высказывания; владеть опорным языковым материалом, навыками самостоятельного продуцирования монологического и диалогического высказывания; оформлять речь в форме диалога и монолога, владеть

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка стратегиями «слушания»: распознавать ключевые слова, обращать внимание на невербальные средства, уметь связывать когнитивную информацию с когнитивной моделью, угадывать значение, слушать с целью уловить основную мысль.

Седьмой модуль нацелен на совершенствование навыков информационной обработки текста, обучение навыкам переработки и свертывания информации, представленной в исходном тексте. Студенты учатся составлять вторичные тексты, которые различаются по степени свертывания начальной информации, по степени трансформации композиционно-смысловой структуры, по степени выраженности оценочного начала, получают сведения о классификации конспектов, основах компрессии текста, правилах конспектирования, учатся производить композиционно-смысловой анализ научного текста в форме тезисов, текстурального конспекта, плана, соблюдая последовательность изложения, пользуясь адекватными языковыми средствами и правилами структурного оформления. Обучаются составлению аннотации реферата, получают информацию об их структуре, специфике, речевых клише.

Цель восьмого модуля – познакомить со специфическими особенностями первичных научных текстов: научной статьи, курсового проекта, диссертации. Научить грамотно оформлять текст научной работы.

При составлении УМКД особое внимание уделяется формированию навыков функционального чтения и письма.

Специальный текст является основной дидактической единицей. Обучаясь функциональному чтению специальных текстов студенты должны иметь системное представление не только о специфических особенностях организации научного текста (свойствах, способе изложения материала заголовке, особенностях композиции), научиться составлять логическую схему текста, уметь анализировать логику текста, но и уметь выделять метаинформативные фрагменты (маркеры, коннекторы, индикаторы). Различать виды информации в научном тексте: по содержанию (фактографическая, концептуальная, библиографическая), по функциональному назначению (основная, дополнительная), по форме представления (текстуальная, табличная, графическая), рема-тематическую информацию. Эти навыки отрабатываются при выполнении заданий репродуктивного (знание, понимание, применение) и продуктивного (анализ, синтез, оценка) уровней. Перед чтением необходимо сформулировать конкретные цели, например, определение темы, коммуникативной задачи, поиск аргументов; выбрать стратегии для снятия трудностей. Активизировать фоновые знания. Это могут быть знания, полученные из предыдущих текстов, специальных дисциплин, информация, переданная до чтения текста. При чтении искать контекстуальные подсказки, которые находятся в метаинформативных фрагментах. Студенты должны иметь навыки нахождения текстовых дефиниций, которые отличаются от

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка словарных и формулируются с учётом содержания понятия, различаются по способу раскрытия понятия, по объёму. Знать языковые (лексические, грамматические, синтаксические) особенности научных текстов. При формулировке заданий к тексту и их дифференциации преподаватель может ориентироваться на три уровня чтения: ответ "понятно", "подумать и найти", творческий уровень "сам". Воспринимая информацию, студент должен не только принимать новые идеи и аргументы, но и подвергать сомнению обоснованность аргументов, предложенных автором текста. Понимать, как разрабатываются и поддерживаются аргументы. Выражать своё мнение о тексте и уважительно относиться к чужим толкованиям и выводам. Использовать стратегии "атаки на слова", чтобы раскрыть смысл, произношение и понимание незнакомых слов.

При формировании интеллектуальных умений акцент также делается на работу с информацией, с текстом. Студентам предлагаются вопросы и задания, при составлении которых учитываются уровни понимания текста. На уровне узнавания, понимания студенты должны: воспроизводить термины, уметь определять тему и коммуникативную задачу, устанавливать связь заголовка текста с темой и коммуникативной задачей, сравнивать содержание двух и более текстов. На уровне выявления информации, применении: выделять микротемы, основную и дополнительную информацию, быстро просматривать текст, составлять логическую схему, находить ответы на перефразированные вопросы. На уровне анализа и синтеза: соотносить информацию из текста с информацией из других источников, делать выводы, находить аргументы, оценивать значимость данных и др. На уровне синтеза и оценки: различать объективную и субъективную информацию, связывать её с фактами, точкой зрения, мнением из других источников, аргументировать свою точку зрения.

Студентам, изучающим радиоэлектронику, предлагаются задания, составленные с учётом уровней понимания текста.

Перспективы полупроводниковой электроники

Если посмотреть на современные полупроводниковые технологии, то мы практически дошли до пределов возможного. Сейчас слой диэлектрика в транзисторе составляет 10-15 атомов. Теоретический предел - это пять-шесть атомов, и практически в развитии традиционной полупроводниковой электроники мы уже к нему приблизились. Поэтому будущее за новыми технологиями, и такие новые технологии развиваются в недрах лабораторий ИВМ. Одно из инновационных направлений - это наноэлектроника. В 1998 году ученые Дональд Эйтлер и Эрхард Швейцер из лаборатории ИВМ в Калифорнии сумели выложить 35 атомами ксенона на кристалле никеля логотип ИВМ. Это одно из первых свершений в области нанотехнологии, когда человечество научилось управлять структурами фактически на атомарном уровне.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Дальнейшее развитие это направление получило с изобретением так называемых кремниевых трубок. Кремниевая трубка на атомарном уровне может быть наполнена каким-то содержимым и изменяет свои качества в зависимости от геометрии и того, каким материалом она наполнена. Размер такой трубки составляет 1-1,5 нанометра. Фактически это позволяет создавать интегральные микросхемы на принципиально другом уровне и в принципиально другой плотности.

Причем эти нанотехнологии уже вышли за пределы теоретических разработок. Так, в лаборатории IBM в Швейцарии ученый Герд Биннинг, который получил Нобелевскую премию за разработку электронного микроскопа, обратил внимание на возможность формирования в определенных полимерах маленьких ямочек, которые имеют размер нанометров. И мало того, эти ямочки можно как создавать, так и сканировать, что позволило создать принципиально новую технологию записи информации. Плотность записи на таких устройствах памяти составляет порядка 1 Тбайт на квадратный дюйм, это 25 миллионов печатных листов на кристалле размером с почтовую марку. То есть на одном маленьком чипе памяти, созданном по этой технологии, можно записать 15-20 Гбайт информации. И в этом году такое запоминающее устройство было показано на выставке. Это не значит, что оно уже сегодня готово к промышленному выпуску, но через два-три года он уже будет возможен.

Существуют и другие основы для развития информационных технологий. Такие, например, как квантовая обработка информации, работы по которой тоже ведутся в недрах лабораторий IBM.

Уровень	Задания
Знание	<ul style="list-style-type: none">• Объясните значение терминов: диэлектрик, нанометр, полимер.• Что такое нанотехнологии?• Назовите учёных, выложивших на кристалле никеля 35 атомами ксенона логотип IBM.• В каком году на кристалле никеля 35 атомами ксенона был выложен логотип IBM?• Где происходит дальнейшее увеличение ёмкости носителей информации?• Что такое наноэлектроника?

Понимание	<ul style="list-style-type: none"> • Закончите фразу: Кремниевая трубка на атомарном уровне ... • Что вы узнали о Герде Биннинге? • Почему слой диэлектрика в транзисторе движется к своему теоретическому пределу? • Преобразуйте выражение: Квантовая обработка информации является основой для развития информационных технологий. • Объясните взаимосвязь между формированием ямочек в некоторых полимерах и дальнейшим увеличением ёмкости накопителей информации. • Расскажите своими словами о кремниевых трубках.
Применение	<ul style="list-style-type: none"> • Какое значение имеет разработка учёных, выложивших на кристалле никеля 35 атомами ксенона логотип IBM? • Объясните цель применения кремниевых трубок. • Какая теория позволяет объяснить возможность квантовой обработки информации?
Анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Перечислите новые разработки, которые могут быть применены для повышения быстродействия и ёмкости памяти компьютеров. • Что является следствием обнаружения возможности формирования ямочек в определённых полимерах? • Сравните достижения европейского и американского филиалов IBM. • Проанализируйте причины поисков новых способов повышения быстродействия и ёмкости памяти компьютеров.
Синтез	<ul style="list-style-type: none"> • Каковы возможные изменения архитектуры компьютеров в ближайшем будущем? • Предложите алгоритм внедрения последних теоретических разработок в области компьютеростроения в практику.
Оценка	<ul style="list-style-type: none"> • Опишите достоинства квантового компьютеринга перед классической схемой архитектуры ЭВМ. • Сделайте выводы о моральном устаревании технологических процессов производства компьютеров на основе кремния.

Таким образом, переход от модели чтения текста как источника информации, смысл которой раскрывается при участии преподавателя, к функциональному чтению способствует активизации читателя в интерпретации, обсуждении смысла текста через диалог с текстом, формирует критическое мышление.

В структуру модулей включены задания, обучающие функциональному чтению, позволяющие вступать в диалог с текстом, взаимодействовать с ним. Студентам предлагаются задания по изучающему чтению, чтению методом ИНСЕРТ, составлению ментальной карты и др.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
Так, в Модуле «Особенности академического чтения на основе моделирования научного текста.» задания формулируются следующим образом»:

- прочитать микротексты, ответить на вопрос, что их объединяет.;
- прочитать текст, определить тему (данное) и тему (новое) текста. Аргументировать свой ответ. Составить дефиницию) вынесенного в заголовок текста понятия;
- прочитать текст, завершить предложения, данные после текста;
- на основе предложенной теоретической информации подготовить ответ на вопрос «Специфические особенности научного текста», представить информацию в виде ментальной карты;
- ознакомиться с информацией о том, что собой представляет заголовок научного текста. Привести примеры типов заголовков из специальной литературы;
- сравнить две записи. Какую из них можно назвать текстом и почему? Озаглавить её, записать; проанализировать логическую схему;
- расположить данные предложения в таком порядке, чтобы получился связный текст, назвать тему текста, озаглавить и записать его. Составить логическую схему. Выделить формальные текстовые признаки;
- ознакомиться с определением и структурой сложного синтаксического целого, прочитать текст, указать какую роль в его организации играют выделенные слова и словосочетания, выписать из текста термины и терминологические сочетания, дать им развернутые определения;
- выделить в тексте ССЦ, указать признаки. по которым вы это сделали;
- ознакомиться с таблицей «Средства связи в ССЦ», продолжить её заполнение примерами из специальной литературы;
- ознакомиться с теоретическими сведениями о видах информации в научных текстах. составить ментальную карту текста. проанализировать изученные тексты с точки зрения видов информации, представленной в них;
- прочитайте тексты и сделайте их сравнительный анализ, указав сходства и различия. Прокомментируйте стиль и язык, которым написаны тексты, включив описание цели, формы, стиля, целевой аудитории, различных языковых средств, в также воздействия, которое они оказывают на слушателя. Напишите свой ответ в виде связного текста. Обоснуйте свои мысли примерами из текста;
- прочитать текст, восстановить предложения, соединив правую и левую части таблицы;
- определить, каким словам слева соответствуют комментарии справа;
- составить "тонкие" и "толстые" вопросы к тексту;
- связать информацию текста с похожими выводами, фактами, мнениями;

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

- найдите Интернет-статьи о технологиях будущего, сделайте подборку интересного материала для проведения дискуссии;

- внимательно рассмотрите варианты схем. Объясните, что и каким образом передает каждая из схем. Составьте текст, отражающий основную информацию постеров, определите основную мысль, проанализируйте структуру и особенности языка;

- на основе двух прочитанных текстов написать статью для молодежного журнала «Что говорит о нас селфи?». Использовать дополнительную информацию, идеи и примеры из текстов. Провести анализ логики статьи, используя шаблон (главная цель статьи: ключевой вопрос; самая важная информация; основные выводы/заключения; ключевые концепции; основные предположения, служащие основой мышления; основная точка зрения и др.).

Эффективным средством обучения функциональному чтению, формированию профессионально-языковых компетенций является технология «сотрудничества». Совместное обучение осуществляется при условии, когда двое или больше людей узнают или пытаются узнать что-то вместе. В отличие от индивидуального обучения, студенты в процессе такого обучения имеют взаимную выгоду, передавая друг другу ресурсы и навыки (обмениваются информацией, оценивают друг друга, делятся идеями, осуществляют мониторинг работы друг друга и т.д.) [9]. Система коллаборативного обучения основана на модели создания знаний, где участники активно взаимодействуют путем обмена опытом и асимметрии ролей. [10] Положительным в технологии совместного обучения является создание методологии и среды, в которой обучаемые занимаются общим делом, где каждый зависит и несёт ответственность за каждого. Методы изучения процессов совместного обучения включают в себя анализ разговора и статистический анализ дискурса.

Цель совместного чтения – переход студентов от модели, где доминантой является преподаватель или пассивное индивидуальное чтение к совместному обогащённому чтению. Участвуя в совместном обсуждении прочитанного, студенты практикуют навыки говорения, учатся взаимодействовать в академической среде. Этот диалог между читателем, текстом, автором и другими читателями происходит в небольших группах и структурирован с использованием четырех ключевых стратегий чтения, которые используют эффективные читатели: прогнозирование, уточнение, обсуждение и обобщение. Работа в группе позволяет студентам сосредоточиться как на когнитивном, так и на метакогнитивном процессе, связанном с чтением и мышлением [11]. В начале занятия формируются группы из 4-5 студентов. В каждой группе выбирается лидер. Перед чтением преподаватель формулирует цель чтения текста, определяет его связь с изученным материалом. Например, это может быть ответ на проблемный вопрос "Оправдались ли прогнозы, связанные с перспективой развития

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка информационных технологий?" Перед чтением фрагмента текста лидер группы высказывает предположение о его содержании. После чтения спрашивает группу о возникших вопросах. В группах, где русский язык неродной, вопросы, как правило, связаны с разъяснением значения терминологической лексики, идиом. Чтобы снять трудности, преподаватель может дать опережающее задание, можно работать с непонятной лексикой в аудитории, используя словари, электронные ресурсы. Эту работу выполняет вся группа. Затем лидер предлагает тему для обсуждения. В ходе обсуждения формулируются вопросы, делаются выводы, которые записываются. В заключение лидер подводит итог и передаёт лидерство другому участнику группы. После чтения и обсуждения всего текста в группах, формулируются вопросы для дискуссии в аудитории.

При совместном чтении эффективно использовать метод "Карусель", когда после обсуждения текста в малых группах лидеры переходят в другие группы, передают информацию текста, вопросы, ключевые выводы. Или другим малым группам передаются вопросы, записанные на плакатах. Эти вопросы сравниваются, анализируются и оцениваются участниками других групп. После чтения текста можно предложить разным группам составление "тонких" и "толстых" вопросов. Ответы на эти вопросы также совместно оцениваются. Метод "Карусель" можно использовать при составлении плана текста, логической схемы, поиске основной и дополнительной информации.

В качестве примера приведём фрагменты занятия, на котором формируются навыки функционального чтения. Цель изучения темы "Разработка аргументов «за» и «против» путем обсуждения вопроса о пользе и вреде искусственного интеллекта для человечества" – понимание научных текстов. Студенты учатся определять тему и коммуникативную задачу; выделять основную и детальную информацию, высказывая критическое отношение к прочитанному; участвовать в диалоге; уметь преобразовывать монолог в диалог; обеспечивать смысловое и грамматическое единство диалога; использовать в диалоге известную и неизвестную информацию; пересказывать, сохраняя структуру исходного текста. У студентов формируются навыки индивидуальной и групповой самостоятельной работы, выработки коллективного решения, критического мышления, ведения полемики.

Языковые цели занятия – понимание терминов, незнакомых лексических единиц, использование речевых клише для оформления устной академической речи, этикетных формул при ведении диалога. Обучение строится на языковых навыках с углублением знаний учащихся и понимания способов эффективной коммуникации.

В ходе деятельности, направленной на формирование знаний и развитие навыков, относящихся к целям занятия, знания и навыки приобретаются через анализ и обработку информации, исследование, практическую работу, решение проблемных ситуаций.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

В начале занятия с целью обеспечения психологической разгрузки и формирования групп проводится разминка "Скульптура – движение – звук". Студенты встают в круг и рассчитываются на "3", каждому номеру – своё задание: 1- изобразить скульптуру, 2- показать движение, 3- произнести звук. В результате формируются 3 группы: «Оптимисты», «Пессимисты», «Наблюдатели».

Преподаватель предлагает обсудить утверждение «Роботы не могут быть абсолютно разумными». Критериями успеха является построение оригинального устного высказывания с использованием формулы ПОПС на основе опережающего задания: подготовить буклеты с интересной информацией о различных взглядах на проблему искусственного интеллекта (не более 3 фактов).

В данном случае студентам предлагается составить четыре предложения, которые отражают следующие четыре момента ПОПС – формулы: П – позиция, О – объяснение (или обоснование), П – пример, С – следствие (или суждение). Первое из предложений (позиция) должно начинаться со слов: "Я считаю, что...". Второе предложение (объяснение, обоснование своей позиции) начинается со слов: "Потому что ...". Третье предложение (ориентированное на умение доказать правоту своей позиции на практике) начинается со слов: "Я могу это доказать это на примере ...". И, наконец, четвертое предложение (следствие, суждение, выводы) начинается со слов: "Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...".

Следующее задание: после просмотра видео "Всемирный искусственный интеллект" (<https://rutube.ru/video>) составить постер "Наше убеждение", в котором определить основную мысль сообщения и занять свою позицию "оптимистов", "пессимистов" и "наблюдателей". Студент достиг успеха, если правильно определяет в устном сообщении (постере) основную мысль на основе структуры, умеет работать в группе, понимает основную и детальную информацию сообщения, высказывает критическое отношение к услышанному, уважает различные мнения, формулирует убедительный аргумент при пересказе, сохраняя структуру исходного текста.

Следующий этап занятия – подготовка к ролевой игре "Оптимисты" против "Пессимистов" с использованием стратегии "Дебаты". Перед чтением текстов в группах преподаватель формулирует цель чтения и определяет его связь с изученным материалом. Для чтения предлагаются два небольших по объёму текста. Так как обучение проводится в аудитории, где русский язык неродной, при отборе учебных текстов особое внимание уделяется параметрам коммуникативно полноценного текста, который должен быть информационно привлекательным и не содержать коммуникативно избыточных фрагментов, затрудняющих чтение. Он должен нацеливать на активные поиски ответов на поставленные вопросы.

Группы работают с текстами "Добро пожаловать в дивный, новый мир", "Учёных пугает угроза со стороны искусственного интеллекта", используя

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка стратегии уточнения, обсуждения и обобщения, формулируют аргументы как в пользу, так и против утверждений, затронутых в них., "Наблюдатели" изучают тексты. "Оптимисты" и "Пессимисты" готовят оригинальное устное высказывание дискуссионного характера, состоящее из 3-х микротем, «Наблюдатели» оценивают выступления групп. На каждом этапе занятия с учётом рационального распределения времени проводится дифференциация заданий по уровням. «Оптимисты» и «Пессимисты» строят развёрнутое рассуждение на заданную тему; соблюдают речевые нормы, используют выразительные средства для усиления эффекта/ воздействия речи; «Наблюдатели» понимают основную и детальную информацию сообщения, высказывая свое отношение к услышанному. Выслушав аргументы обеих сторон, студенты голосуют за наиболее убедительную точку зрения независимо от их личных взглядов.

В качестве задания на дом преподаватель предлагает написать дискуссионное эссе «Искусственный интеллект: плюсы и минусы». Критериями успеха является соответствие заданной теме; критическое использование текстов, изученных на занятии, дополнительных источников; обоснованный аргумент; компетентное преподнесение, соблюдение правил грамматики.

Переход на кредитную систему обучения существенным образом поменял работу преподавателя, более высокую качественную значимость приобрела самостоятельная работа студентов, поэтому в структуре УМКД «Русский язык» особое внимание уделяется занятиям в рамках самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя (СРСП) и СРС (Office Hours). В рамках СРСП предусмотрены различные тренинги по работе со специальной терминологией, практикумы, ролевая игра "Финансирование идей", дискуссия на тему «Оправдано ли использование энергии атома? ». В рамках СРС студентам предлагается формирование кейса «Экология: нефть и ядерная промышленность», «Особенности научно-технической литературы», работа с литературой по специальности: примеры представления информации в учебниках по специальности, «круглый стол» на тему «Заемствованные термины в радиолектронике», подготовка коммуникативного проекта (выступления, презентации) на тему: «Перспективы развития радиолектроники» и др.

По окончании курса обучающийся должен владеть навыками функционального чтения; нормами современного русского литературного языка, навыками организации речи с учетом языковых, коммуникативно-речевых и этико-речевых норм; языком специальности, профессиональной речью; навыками построения текстов различных функционально-смысловых типов (описания, повествования, рассуждения); навыками информационной обработки научного текста; навыками и умениями самостоятельно репродуцировать и продуцировать некоторые виды письменных текстов, реализовать на практике принципы отбора и системности научного стиля в

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка применении к конкретному языку специальности; навыками работы с научной и справочной литературой на русском языке.

Таким образом, переход от модели чтения текста как источника информации, смысл которой раскрывается при участии преподавателя, к функциональному чтению способствует активизации читателя в интерпретации, обсуждении смысла текста через диалог с текстом, формирует критическое мышление.

Список литературы

1. Уильям С. Грей. Обучение чтению и письму. – Париж: Юнеско, 1956. – С. 21.
2. Amy Burgess, Mary Hamilton. Back to the Future? Functional Literacy and the New Skills Agenda [Электронный ресурс], 2011. – Режим доступа: [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/back-to-the-future\(e3d94881-755d-4520-8d4d-2a550fbdf2b\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/back-to-the-future(e3d94881-755d-4520-8d4d-2a550fbdf2b).html); [https://goo.gl/IV3xqE] http://eprints.lancs.ac.uk/66608/1/Functional_Literacy_Discussion_Paper_AB_MH.pdf [https://goo.gl/3I48dK]. – 6.05.2017.
3. What is Functional Literacy and Why is it so Important? [Электронный ресурс], 2012. – Режим доступа: <http://k5stars.com/blog/what-is-functional-literacy/> [https://goo.gl/BRxOBW]. – 10.04.2017.
4. Bernard Pfister. Critical thinking and reading: collaborative critical reading and thinking. – Pedagogical dialogue. NIS, 2014, №1(7). – P. 68.
5. Логвинова И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя. – Tartu ulikool, 2012. – С.7.
6. Herber H.L. Teaching reading in content areas. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1978.
7. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. - New York: David McKay Company, 1956.
8. Anderson L.W. (Ed.), Krathwohl D.R. (Ed.), Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J., & Wittrock M.C. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). – New York: Longman, 2001.
9. Dillenbourg, P. Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series. – New York, NY: Elsevier Science, Inc, 1999.
10. Mitnik, R., Recabarren, M., Nussbaum, M., & Soto, A. Collaborative Robotic Instruction: A Graph Teaching Experience. – Computers & Education, 53(2), Mitnik, R., Recabarren, M., Nussbaum, M., & Soto, A. (2009). Collaborative Robotic Instruction: A Graph Teaching Experience. Computers & Education, 53(2), 2009.
11. Фистер Б. Критическое мышление и чтение: коллаборативное критическое чтение и мышление // Информационно-методический журнал "Педагогический диалог". – 2014. – №1(7). – С. 66-77.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

ГЛАВА 2. ФОРМЫ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: КОНЦЕПТЫ «ДОЛГ», «МИЛОСЕРДИЕ», «БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ»

Макарова Ирина Ивановна

*старший преподаватель кафедры языковой коммуникации
Московского государственного медико-стоматологического
университета им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия
E-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru*

В методике преподавания РКИ – в частности в обучении лексике – лингвистическая проблема знака имеет большое значение. Знак – это материальный предмет, явление, событие, которое выражает сущность другого предмета и используется для накопления, хранения и переработки знаний. Знаки функционируют между собой во взаимосвязи и образуют систему, которая обусловлена закономерностью их построения, осмысления, употребления как во всех сферах общественной жизни, так и в методике преподавания РКИ. Знак не является мыслью, но он необходим для передачи знаний, умений и навыков, а также приобретения лингвистического опыта. Язык (речь, тексты, и т.д.) жесты, мимика, являясь знаками, употребляются сознательно и входят в процесс обучения РКИ. Знаки необходимы и для процесса мышления, т.к. мысль формируется на основе понятий или значений (знаков). Вычленив из лингвистического материала какую-либо ситуацию – означает определить знак этой ситуации, выведя из чисто физического существования отдельное и постоянное понятие, которое выделяется и закрепляется знаком, и в этом случае появляется возможность оперирования им в различных контекстах. Кроме того, знаки не только вычленивают отдельные понятия, но и моделируют систему понятий. Знаки, выражая соотношение между изучаемыми явлениями в процессе преподавания РКИ, помогают добиться однозначности используемых понятий языка, без чего невозможно взаимодействие между преподавателем и студентами-иностранцами.

Концептосфера народа (совокупность концептов нации, образованная всеми потенциями концептов носителей языка [6]) шире семантической сферы, представленной значениями слов языка. Чем богаче культура нации, её литература, наука, изобразительное искусство, история, религия, тем богаче её концептосфера. Знания представлены в сознании человека концептами. Самые важные концепты кодируются в языке, могут быть отражены в грамматике и в лексике языка. В качестве простейшего выступает концепт, представленный одним словом, а в качестве более сложного рассматривается концепт в форме словосочетания и предложения.

Через изучение семантики языковых знаков можно проникать в концептосферу людей, можно выяснить важные периоды жизни, исторические события народа [15], а также можно раскрыть и расширить

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка представлению обучаемых русскому языку как иностранному студентов о новом слове. На уроке русского языка студенты-иностранцы могут увидеть, узнать и разобрать слово в различных контекстах, что позволяет, помимо прочего, эффективно развивать коммуникативные способности обучаемых студентов, обогатить их речь экспликаторами концепта, средствами оценки и обучить созданию высказываний, значимых для толерантной речевой коммуникации [14].

Одним из интересующих нас вопросов является отношение студентов-медиков, как русских, так и иностранных, к непреходящим этическим ценностям, таким как, например, милосердие, долг, являющимися центральными и определяющими для профессиональной врачебной, медицинской морали [10]. Это категории нравственного содержания, которые наравне с другими нуждаются в обязательном разъяснении в студенческой аудитории, поскольку, как показывает практика, учащиеся далеко не всегда могут объяснить, что мы понимаем под теми или иными словами или объяснить разницу между ними (в том числе, из перечисленных выше). При этом используются различные формы лексической работы. Концентрируя внимание иностранных студентов на толковании базовых составляющих понятий нравственности, используем, во-первых, словари.

Так, например, тщательная работа со словарями – первый этап осмысления понятия «милосердие». Слово *милосердие* образовано с помощью суффикса –*цј*- от именного прилагательного *милосръдь* – «жалостливый» и является словообразовательной калькой лат. *Misericordia* – «сожаление, сострадание, жалость» [17].

«Большой толковый словарь современного русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова даёт понятие, что милосердие что – это готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается [16].

В «Толковом словаре русского слова» под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, сказано, что милосердие – это готовность помочь кому-нибудь или просить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия [12].

В «Большом энциклопедическом словаре», определение милосердия – это сострадательная любовь, сердечное участие в жизни немощных и нуждающихся (больных, раненых, престарелых и др.); деятельное проявление милосердия – различного рода помощь, благотворительность и т.п. [5].

«Словарь синонимов русского языка» под ред. З.Е. Александровой приводит ряд синонимов к слову милосердие (*жалость, сердобольность, сострадание, сострадательность*) [2].

Таким образом, мы имеем общее представление о значении слова. Теперь можно рассмотреть понятие «милосердие», используя художественный текст, в частности произведения русской литературы о врачах [8].

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Иначе говоря, обсуждение характера персонажей, текста и контекста произведения – ещё одна форма работы над лексикой (по материалам «Хрестоматии по русской литературе о врачах» [11, 7, 8, 4]). Во время самоподготовки по дисциплине «Русский язык и культура речи» иностранные студенты-медики могут проанализировать понятие «милосердие» в различных контекстах художественных произведений, ощутить его ассоциативную связь с другими словами, его эмоциональную наполняемость.

Словарная работа показала, что понятие «милосердие» имеет тесную связь с такими аспектами как духовное сочувствие в виде сострадания; готовность делать добро каждому страждущему; мягкосердечность. Каждый из указанных аспектов значения имеет экспликативные [14]. Можно рассмотреть разные аспекты значения на примере отрывков из повести Н.М. Амосова «Мысли и сердце» [3].

Отрывок №1. Аспект «духовное сочувствие в виде сострадания и жалостливость», его экспликативные – (милосердие, милосердный, жалость, чувство, боль, душевная доблесть, сострадание, любовь к маленьким и слабым, чужие ощущения, основы, правила, инстинкт, страдающий, жаль).

«Милосердие. Это слово совсем вышло из употребления. Наверное, зря. Не нужен «бог милосердный», но «сестра милосердия» было совсем неплохо. Когда-то это проповедовалось, а теперь нет. Никто не говорит о жалости к ближнему как душевной доблести человека.

Жалость, сострадание, как чувство, имеет два источника: от инстинкта продолжения рода – главным образом это касается любви к маленьким и слабым. И от корковых программ воображения переноса чужих ощущений на себя. Даже у собак: одну бьют – другая скулит от боли.

Естественные основы для милосердия есть. Когда человеку – ребенку – прививаются правила общественного поведения, то эти основы можно значительно усилить. Не в равной степени, но всем. Кора должна поддерживать хорошие инстинкты, а не подавлять их.

Больше всего это касается медиков, постоянно имеющих дело со страдающими людьми. Кажется, что сострадание должно у них возрастать с каждым годом работы, за счет упражнения корковых моделей чувств. Но этого в большинстве случаев не происходит. А жаль».

Отрывок №2. Аспект «готовность делать добро всякому страждущему», его экспликативные – (жизнь, люди, спасать, учить, честная работа, моё дело, польза, служить, лечить, воспитывать, мир, верить, беречь себя не буду).

«Смысл жизни. Спасать людей. Делать сложные операции. Учить других людей честной работе. Наука, теория – чтобы понять суть дела и извлечь пользу. Это моё дело. Им я служу людям. Долг. И ещё есть моё личное дело – понять, для чего всё это? Для чего лечить больных, воспитывать детей, если мир стоит на грани гибели? Может быть, это

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка уже бессмысленно? *Очень хочется верить, что нет. Всё равно – насколько хватит, беречь себя не буду. Пусть будет польза людям».*

Отрывок №3. Аспект «мягкосердечность», его экспликативы – (успокоить, уговорить, сильные нервы, ухаживать, любить, волноваться, дети, выстрадать, дороги, становятся родными, вложить часть души).

«В детском отделении есть послеоперационная палата. Здесь работать трудно. В палате лежат дети впервые дни после операции. Как только их состояние улучшится, их переведут в общую палату. Поэтому здесь не бывает лёгких больных. Работают медсёстры и няни. За день они делают массу процедур, инъекций, переливаний крови, ставят банки, промывают желудки, кормят, отвозят на рентген и в перевязочную. И это всё дети. Они плачут, их нужно успокоить, уговорить. Для этого надо иметь сильные нервы, быть милосердным и, конечно, любить свою работу. Больные дети это очень чувствуют. Ухаживать за больными надо уметь. Сегодня в палате относительно тихо. Михаил Иванович обходит всех больных, здороваются, разговаривает, смотрит температурные листы, анализы, делает назначения. Он сильно волнуется за своих ребятшек и делает этот обход ответственно. Они очень дороги ему. Но особенно дороги те дети, которые выстраданы. И не только для родителей, но и для хирургов. Они становятся родными – в них вложена часть твоей души».

Таким образом, становится понятно, что милосердие выступает как единство, духовной и деятельной сторон поведения человека.

Главной целью анализа художественных текстов является осмысление таких понятий, как жизнь и смерть, размышление над смыслом жизни, ценностью жизни, что, разумеется, очень важно для нравственного воспитания будущего врача. Создание врачебного мировоззрения невозможно без осознания высокой нравственности, духовности, милосердия, самоотверженности.

Русская литература учит мыслить образами, ставить себя на место литературного героя, воспринимать мир другого человека, попробовать себя в разных обстоятельствах, испытать чувство любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения и тем самым получить жизненный опыт. Иными словами, она учит переживанию, сочувствию, состраданию, любви и уважению к другому человеку – в этом проявляется воспитательный феномен русской литературы.

Третья форма работы – с использованием художественных фильмов о врачах.

Кафедрой русского языка было издано «Пособие по русскому языку. Подготовка иностранных студентов к просмотру фильмов о врачах» [13], которое рекомендовано для просмотра художественных фильмов иностранным студентам старших курсов. Мы рассматриваем концепт «долг» на примере художественного фильма «Степень риска».

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Перед просмотром фильма иностранным студентам предлагается выполнить грамматические и лексические упражнения, преподаватель беседует со студентами-иностранцами по теме «Долг врача», чтобы они могли усвоить слово «долг» не изолировано, а как единицу, органически связанную с лексической системой языка, с лексико-семантическими и словообразовательными группами, с системой частей речи [9]. Изначально студенты выполняют ряд упражнений, которые должны содержать некоторые пояснения данного концепта, помогающие студентам различить сопоставляемые факты, раскрывающие условия употребления слова «долг» и указывается их стилистическая принадлежность. В ходе беседы со студентами преподаватель предлагает интерпретировать слово «долг», который имеет тесную связь со словом «обязанность». В ходе выполнения упражнения студенты могут определить, какое из двух слов, «долг» или «обязанность», обозначает круг обязательных действий, поступков человека, определяемых его общественным, должностным или семейным положением, и какое – действие, определяется высоким патриотическим и гражданским чувством, связанное с сознанием моральной ответственностью человека перед кем и чем-либо.

Например:

- Прийти на помощь больному – это ваша прямая **обязанность**, это, наконец, ваш **долг** как врача!

- Получая высокое звание врача, и приступая к профессиональной деятельности, я торжественно клянусь: честно исполнять свой **врачебный долг**.

- Помогать родителям – ваша прямая **обязанность**, ваш **долг**.

- Врачу пришлось взять на себя тяжёлую **обязанность** сообщить родителям о смерти дочери.

- Он выполнил свой **долг** перед родиной.

- В **обязанности** старосты группы входит контроль за соблюдением расписания.

Работая в группе преподаватель, для самостоятельной работы студентам предлагает выполнить задание, составить диалоги, где должны употребить в ответах одно из следующих предложений:

- Да, это мой **долг**.

- Да, это моя **обязанность**.

В названном пособии по русскому языку даётся краткое изложение отрывков текста по повести Н.М. Амосова «Мысли и сердце» с наиболее значимыми для понимания фильма эпизодами и содержания фрагментов фильма. Студентам предлагается текстовый материал отвечающим языковым и речевым потребностям при анализе концепта «Долг». Преподаватель в процессе анализа данного концепта, проводит обогащение речи обучаемых студентов-иностранцев с помощью экспликаторов концепта «Долг», что приводит к конкретному результату, который достигается при выполнении

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка заданий. Это даёт студентам возможность в дальнейшем проводить аналогичную работу над словом, предложением, текстом, а также осознать важность значения слова для понимания текста.

Студенты самостоятельно читают отрывки текста, а затем проводится беседа по содержанию:

1. Какую работу выполняет М.И. Седов в клинике?
2. Почему самые тяжёлые операции выполняет сам профессор?
3. Почему считают, что хирургия – тяжёлый труд?
4. Как вы считаете, почему для профессора М.И. Седова служить людям – это долг?
5. Какими чертами характера, по вашему мнению, должен обладать врач-хирург?

При анализе студентами концепта «долг» определяется тесная связь с долгом перед больным, перед родственниками больного, перед коллегами, перед самим собой, перед обществом.

Так, долг перед больным и его экспликативы (больной, тяжелобольной, горечь, риск, жизнь, борьба, страдание, победа); долг перед родственниками, его экспликативы (верит в чудо, спасёт, операция, чувствовать себя виноватым, не сможет спасти, риск большой, утешить, бороться, опасно, небольшая надежда); долг перед коллегами, его экспликативы (ошибки, жестокий, требовательный, не подходите для такой работы, сдержанный, жалость, дружба, аккуратность, внимательность, вежливость, опрятность); долг перед обществом, его экспликативы (жизнь, труд, польза, мир, спасать, учить, воспитывать, лечить, служить, люди). Как видим, группа концептов направлена на осознание окружающего мира, на осмысление нравственных категорий. Рассмотрим концепт «Долг врача перед родственниками больного» и его экспликативы на примере отрывка из текста:

*«Женщина **верит в чудо**, что доктор **спасёт** её единственную дочь. Он знает, что **операция опасна**, и шанс очень маленький, но его надо использовать. Знает, что девочка может умереть на операционном столе. И он будет себя **чувствовать виноватым**, если **не сможет спасти** её. Стоит только выразить маленькое сомнение, как родители сразу же откажутся. Всё будет в порядке. Сами отказались! Но им будет плохо. Им всё равно будет плохо. Отказались – умерла «ах, зачем?» Согласились – умерла – «не нужно было соглашаться..., может быть, прошло бы...» Нет, не пройдёт. Спасти может только операция. **Риск большой**.*

*Лицо профессора угрюмое и сухое. Ему хочется **утешить** её, вытереть слёзы ей, но он не может позволить себе такой слабости. Он врач и он должен **бороться** за жизнь, даже если есть **небольшая надежда** на спасение».*

Вопросы к прочитанному тексту:

1. Какие размышления вызывает у вас данный текст?

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

2. Почему профессор М.И. Седов говорит матери всю правду о предстоящей операции дочери?

3. Как ведёт себя профессор с родственниками своих пациентов?

Слова и выражения, которые можно использовать при ответе на вопросы:

1) моральные обязательства по отношению к родственникам пациента; чувствовать себя виноватым; утешить; волноваться; не позволить себе слабости; бороться за жизнь; надежда на спасение;

2) врождённый порок сердца; оперировать с выключением сердца; умолять спасти; бояться; погибнуть; предупреждать; верить в чудо;

3) слушать; понимать; предупреждать; использовать шанс; выразить сомнение; утешить; вытереть слёзы.

*«Долг врача перед больным»: «Для профессии хирурга слабонервные люди не нужны. Профессор думает о ходе операции, где была допущена ошибка. Не бывает, чтобы врач где-то не сделал хотя бы маленькой ошибки, достаточной, чтобы умереть **тяжёлобольному**. За врачебные ошибки платят **жизнями**. Да, конечно, это стоит дорого людям. И хирургам! Но есть отдача. Незаметно идёт прогресс в медицине. Умирают всё меньше и меньше. Думаешь – достиг! Начинаешь оперировать больных потяжелее – и тут тебе – летальный исход! «Зачем взялся? Почему не остановился?» – ругает себя профессор. Не все же умирают. Сколько детей приходит после операции на осмотр. Выросшие, весёлые, красивые. Смотришь на них, и таает в груди озлобление и **горечь**. И опять берёшься и идёшь на **риск** для спасения жизни. Что же толкает на это? Ощущение **борьбы** за жизнь человека. И ещё **страдание**, ценой которого достигается **победа**».*

Вопросы к прочитанному тексту:

1. Как хирурги готовятся к операции?

2. Почему во время операции профессор М.И. Седов разговаривает с врачами в императивной форме?

3. Почему для профессии слабонервные люди не подходят?

Слова и выражения, которые можно использовать при ответе на вопросы:

1) переодевание; очки; маска; мыть руки; операционное поле; в голове план с разными вариантами;

2) осложнение; командовать; строгим и уверенным голосом; быстрота реакции; чёткость и точность действий;

3) врачебная ошибка; платить жизнями; борьба за жизнь человека; братья и идти на риск; спасение жизни; достигнуть победы.

*«Долг врача перед коллегами»: «Идёт утренняя конференция в клинике – это дело важное. Профессор Седов сидит за столом. Врачи все свои **ошибки** обсуждают честно и открыто. Докладывает дежурный врач:*

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
- Больной Оникко после удаления легкого по поводу рака. За время дежурства ему неоднократно отсасывали воздух из плевральной полости. Он иногда задышался, кроме того, у него повышалось артериальное давление. Вводили пентамин.

Мария Васильевна требует пояснения от дежурного врача. Просит, как он отсасывал воздух. Оказывается, за время дежурства отсос не работал, потому что был неправильно установлен. В легком больного прослушивались хрипы, в трахеи было много вязкой жидкости. Больной долго находился в состоянии кислородного голодания, и сейчас неизвестно, как всё это отразится на сердце. У больного повысилось давление от гипоксии.

В зале наступила полная тишина. Профессору приходится принять серьёзное решение. Он говорит дежурному доктору:

- Я не хочу слушать никаких оправданий. Вам придётся покинуть клинику, так как вы **не подходите для такой работы**. Вам было уже два, серьёзных предупреждения. Я вам предлагал уйти из клиники. Больше терпеть не могу. Человеческая жизнь даётся раз.

- Повторяю для всех. У нас в клинике такой закон. Врач работает столько, сколько нужно для больного. Начало в девять, а конец, когда будет сделана вся работа. Если врач не справляется, он должен уйти.

За врача стали заступаться коллеги:

- Михаил Иванович, давайте оставим Степана ещё. Он исправится. Мы ему поможем. Он хороший.

Профессор:

- Вы хотите его оставить? Пожалуйста, если вы будете за него дежурить и вести больных. Пусть он только получает деньги.

Степан Степанович встал и вышел весь красный. Профессор сделал вид, что не заметил. Ему даже показалось, что его ненавидят в этот момент и считают **жестоким**. Он злился на Степана Степановича, но ему тоже было жалко его. Не каждый может лечить тяжёлых больных. Но надо быть **требовательным и сдержанным** по отношению к своим коллегам».

Вопросы к прочитанному тексту:

1. Как проходит утренняя врачебная конференция в клинике?
2. Почему профессор ругает дежурного врача Степана Степановича?
3. Как вы считаете, почему за врача Степана Степановича заступились коллеги?

Слова и выражения, которые можно использовать при ответе на вопросы:

1) дежурство; осложнение; результат; предупреждение; докладывать; заслуживать внимание; обсуждать честно и открыто;

2) повысилось артериальное давление; неправильно установили; состояние кислородного голодания; принять серьёзное решение; серьёзное предупреждение; человеческая жизнь; врач работает столько, сколько нужно для больного;

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

3) исправиться; помогать; быть требовательным и сдержанным по отношению к своим коллегам.

«Долг врача перед обществом»: «Итак, день окончен. Похоже, что сегодня Саша не умрёт. Я могу поспать. Домой нельзя – вдруг что-нибудь случится. Медицина наука неточная. Сказать тётке Фене, чтобы постелила в кабинете. И неплохо бы чаю. Снова в кабинете. Как он мне надоел сегодня!

Победа. Победа над смертью. Высокопарно. Не люблю фраз, но они сами лезут. Крепко вбито книгами, газетами, радио.

Смысл жизни. Спасать людей. Делать сложные операции. Разрабатывать новые – лучшие. Чтобы меньше умирали. Учить других людей честной работе. Наука, теория – чтобы понять суть дела и извлечь пользу. Это моё дело. Им я служу людям. Долг.

*И ещё есть моё личное дело – понять, для чего всё это? Для чего **лечить** больных, воспитывать детей, если мир стоит на грани гибели? Может быть, это уже бессмысленно? Очень хочется поверить, что нет. Но вера – это не то. Я хочу знать. Хочу пощупать те расчёты, по которым предсказывается будущее.*

Один учёный сказал, что человеку отпущено природой только определённое количество адаптационной энергии. Иначе – способности сопротивляться сильным внешним раздражителям. Наверняка я уже израсходовал её почти всю. А может, ошибается профессор? Разве он мог построить точные модели этих процессов? Всё равно – насколько хватит, беречь её не буду. Пусть будет польза людям».

Вопросы к прочитанному тексту:

1. Какую операцию сделали профессор М.И. Седов и его операционная бригада своему пациенту Саше?

2. Почему профессор М.И. Седов не ушёл домой после операции, а остался ночевать в клинике?

3. Почему профессор М.И. Седов не любит громких фраз о своей работе?

4. В чём заключается смысл жизни для профессора М.И. Седова?

Слова и выражения, которые можно использовать при ответе на вопросы:

1) клапан; каркас из нержавеющей проволоки; вшивать неудобно; коронарные сосуды; сердце беспорядочно сотрясается; дефибриляция; послеоперационный сон;

2) домой нельзя; медицина - наука неточная; опасность; может случиться;

3) победа над смертью; высокопарно; громкие фразы вбиты книгами, газетами;

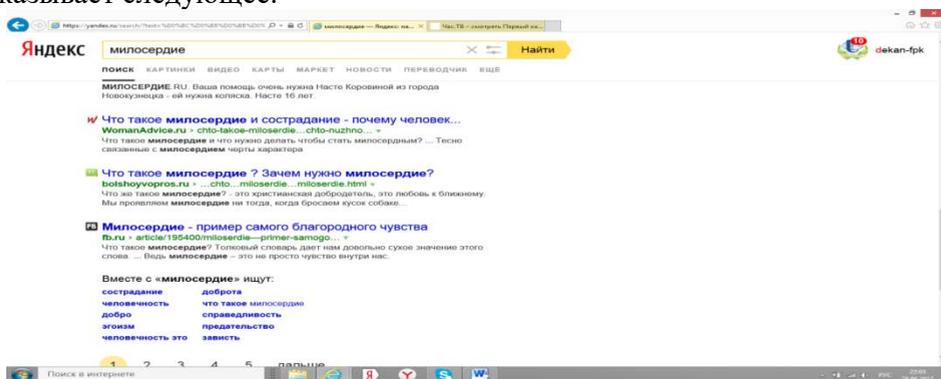
4) спасать; разрабатывать новые операции; учить молодых; служить людям; польза людям; дело не в Саше; был бы на его месте любой другой; в них вкладывается труд.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

После просмотра фильма преподаватель даёт задание на дом: написать сочинение – размышление на одну из предложенных тем, например, «Долг врача – служить людям»; «Работа врача – это героический подвиг».

Уже в словарных определениях названы человеческие качества, сопряжённые с каждым из названных выше понятий. Для понятия «милосердие», например, это: *снисхождение, сострадание, человеколюбие, доброжелательность, забота, любовь*. Работа с художественным текстом позволяет расширить и углубить представление иностранных студентов о милосердии, долге и др.

Ещё одно творческое, или исследовательское задание – анализ ссылок в интернете при запросах типа «милосердие», «милосердие и ...» с целью изучения частотности использования рассматриваемого понятия и поиска сопутствующих ему понятий (см., к примеру, [1]). При этом фиксируем статистику, синонимы, антонимы, современные экспликации, определения, имена собственные, цитаты, устойчивые сочетания. Иначе говоря, выясняем распространённость, ситуации употребления, лексическую сочетаемость слова «милосердие» в наше время в сети интернет. Наблюдения студентов показывает следующее.



Сегодня мы видим проявление милосердия в оказании помощи обездоленным, в подаче милостыни, лечении людей и животных безвозмездно. Можно проследить связь милосердия с разными сферами жизни человека.

Так, например, *милосердие и социальная работа* (милосердие стало возвращаться в жизнь общества, создаются благотворительные фонды для помощи пострадавшим от стихийных бедствий, жертвам войн и межнациональных конфликтов, патронажные службы оказывают помощь детям-сиротам по всем юридическим вопросам, забота за одинокими престарелыми людьми и др.).

Милосердие и медицина: существуют православные фонды милосердия, организовываются Дома Сестринского Ухода по уходу за детьми ДЦП, паллиативные службы помощь ВИЧ-инфицированным больным, за одинокими престарелыми людьми, которые нуждаются не только в заботе и уходе, но и медицинской помощи. Проявление милосердия в День донора –

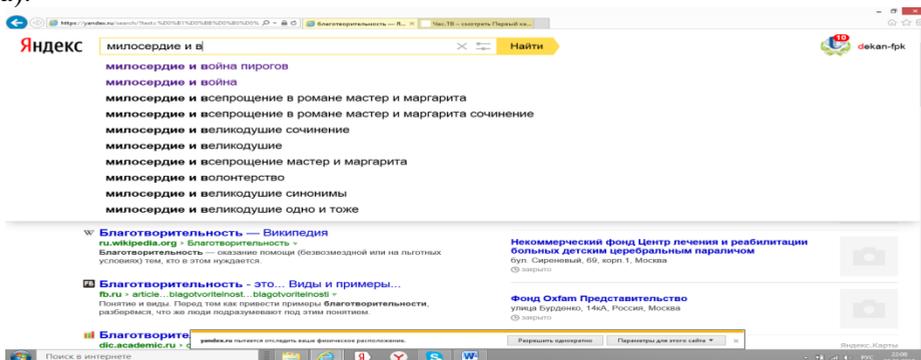
Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка безвозмездная сдача крови. Донорская кровь помогает выздороветь, выжить хотя бы одному человеку, а особенно детям. Для кого-то кровь – это жизнь.

Милосердие и религия: милосердие в христианстве – это отказаться от намерения причинить вред кому-либо, учить делать добрые дела, утешать, прощать и не мстить. Проявлять милосердие к бедным, кормить голодных, поить, давать одежду тем, у кого её нет, помогать тем, кто сидит в темнице, посещать больных, пускать в дом путешественников, которые ищут временный кров. Милосердие – одна из главных христианских добродетелей.

Милосердие и война: во время Крымской войны, доктор Н. И. Пирогов организовал полевой госпиталь, и в этом ему помогали сестры-милосердия, в своих письмах писал: *«Дней пять тому назад приехала сюда Крестовоздвиженская община сестёр, числом до тридцати, и принялась ревностно за дело; если они так будут заниматься, как теперь, то принесут, нет сомнения, много пользы. Они день и ночь непременно бывают в госпиталях, помогают при перевязке, бывают при операциях, раздают больным чай, и вино и наблюдают и за служителями, и за смотрителями, и даже за врачами. Присутствие женщины, опрятно одетой и с участием помогающей, оживляет плачевную юдоль страданий и бедствий»* [1].

Милосердие и благотворительность: в настоящее время создаются фонды милосердия, такие как благотворительный, волонтерский, добровольческий, которые активно помогают нуждающимся в помощи. Организуются центры милосердия: «Центр реабилитации детей ДЦП»; «Кризисный центр Дом для мамы»; Центр помощи бездомным «Ангар спасения» и др. Существует справочная телефонная служба «Милосердие», которая помогает в решении проблем нуждающимся и соответственно передать профильным службам в оказании помощи.

Отрадно видеть, что понятие милосердия в наше довольно-таки жестокое и прагматичное время становится всё более и более востребованным в России (по сравнению с 90-ми годами – началом XXI века).



Подобная работа со студентами-иностранцами в медицинском вузе даёт возможность будущим медикам не только получить знания, но и развивать и формировать личность.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Рассмотрим возможные формы работы с таким словом, как благотворительность (оказание безвозмездной или на льготных условиях помощи тем, кто в этом нуждается) и связанными с ним понятиями «меценатство» (покровительство развитию науки и искусства на добровольной и безвозмездной основе), «попечительство» (одна из правовых форм защиты личных и имущественных прав и интересов несовершеннолетних и других категорий граждан).

Слово меценат происходит от имени египтянина Гая Цильния Мецената, который был покровителем искусств при императоре Августе. Этимология слова благотворительность вполне очевидна, так как оно легко раскладывается на две составляющие – творить благо.

В современном русском языке существуют ряды однокоренных слов: благотворительный, благотворитель, благотворный; попечительствовать, попечение, попечитель, попечительский, попечительница, опека, печься, опекать. Среди них есть существительное – название лица как мужского, так и женского пола, осуществляющего помощь, глагол – наименование действия, прилагательное. Синонимический ряд (по словарям) показывает богатый спектр оттенков значений этих слов в русском языке.

Работа с ресурсами сети интернет показывает, что на сегодняшний день более актуальны такие синонимы как:

- спонсорство (англ. ручаюсь, гарантирую), спонсор – лицо или организация, финансирующие проведение какого-либо мероприятия, сооружение объекта и т.д., происходит от лат. *sponsor* «поручитель», из *spondere* «обязаться, поручительствовать, гарантировать», в русский язык пришло через английский;

- патронат – форма воспитания детей, потерявших родителей, в семьях трудящихся по поручению государственных организаций;

- волонтерство (франц. *voluntarius* добровольный), волонтер – человек, добровольно занимающийся безвозмездной общественно полезной деятельностью.

Эти слова являются интернационализмами, т.е. они используются в большинстве живых европейских языках. Чем более интенсивно используется заимствованное слово в русском языке, тем более оно русифицируется. Например, в разговорной речи участников волонтерского движения употребляется глагол «волонтерить».

Ещё одной – завершающей – формой работы является написание студентами-иностранцами эссе-размышления, например, о милосердии на примере включённых в «Хрестоматию по русской литературе о врачах» произведений писателей-врачей – А.П. Чехова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова и др.

Выборки из студенческих эссе показывает взгляд студентов на проявление высочайших нравственных ценностей, например, милосердия: *беззаветное выполнение своих профессиональных обязанностей;*

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка *самоотверженный человек; облегчать страдания; любить людей; посвятить себя служению людей; душевно и трепетно относиться к больным, независимо от его социального статуса; незамедлительно прийти на помощь; сердечное отношение ко всем больным; человеческий отклик; теплота души; доброта; вселить надежду; не раздумывая протянуть руку помощи; отдать часть своей души; вливать в человека жизнь; поставить себя на место больного; уметь найти слова, обнадежить, утешить, успокоить; самоотверженность; пожертвовать собой ради спасения жизни человека; относиться к больным как к своему близкому, родному человеку; пребывать в постоянном напряжении и ответственности за сотни жизней людей; бескорыстность; доброта; переживания в стиле «быть или не быть?»; требовательный к себе, очень ответственный; «возлюбить ближнего, как самого себя»; требующий от себя и коллег полной отдачи к работе, во имя спасения человека; сочувствие, сострадание.*

Итак, понятия «долг», «милосердие», «благотворительность», будучи сложносоставными, могут быть расшифрованы при работе в аудитории иностранных студентов через словарную работу, контекст художественных произведений, фильмов, наблюдений над текстами в источниках сети интернет, через связь с разными сферами жизни.

Список литературы

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/po-velenyu-serdtsa-i-zovu-chesti-pirogov-i-krestovozdvizhenskaya-obschina-sester-miloserdiya-na-krymskoy-voynе>
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 2001. – 568 с.
3. Амосов Н.И. Повесть. Мысли и сердце. – М.: Молодая гвардия, 1976.
4. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А. Лингводидактическое исследование содержания концептов в когнитивном пространстве текстов конкретной языковой личности // Вестник славянских культур. 2017. Т. 43. – № 1. – С. 196-207.
5. Большой энциклопедический словарь. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. / Д.С. Лихачев // Известия ОРЯ, Серия литературы и языка, т. 52. – №1, 1993.
7. Макарова И.И. Использование нравственно-воспитательного потенциала русской литературы при обучении студентов-медиков русскому языку / Сборник научных трудов. Под редакцией М.И. Макарова. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015.
8. Макарова И.И. Курс «русский язык и культура речи» для студентов-медиков: понятие «милосердие» и его составляющие в русской классической литературе о врачах // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. – № 3 (22). – С. 87-92.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

9. Макарова И.И. Особенности подготовки иностранных студентов-медиков к просмотру фильмов о врачах: концепт «долг». Материалы Всероссийской научно-практической конференции, проводимой в рамках традиционных VII Всероссийских научно-образовательных Знаменских чтений «Духовность как ценность и забота современного общества, родителей и наставников». – Курск, 2011.

10. Матвеева Т.Ф., Макарова И.И. Понятие «врачебный долг» в аспекте обучении воспитания, развития иностранного студента-медика. Международной научно-практической конференции «Русский язык и культура в современном образовательном пространстве». – М.: МГУ, 2014.

11. Матвеева Т.Ф., Макарова И.И., Лишманова Т.Е. Хрестоматия по русской литературе о врачах. – М.: МГМСУ, 2015.

12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4 изд. – М.: Азбуковник, 1999.

13. Перепечина Я.А., Илюкин А.М., Макарова И.И. Пособие по русскому языку. Подготовка иностранных студентов к просмотру фильмов о врачах. – М.: МГМСУ, 2008.

14. Просвиркина И.И. Лингводидактический аспект толерантной речевой коммуникации. Монография. – Оренбург, 2006.

15. Сурина В. Н. Понятие концепта и концептосферы // Молодой ученый. 2010. – №5. Т.2. – С. 43-46.

16. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. – М. Альта-Принт, 2005.

17. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителей. Изд. 2-е. под ред. чл.-кор. АН СССР С.Г. Бархударова. – М.: Просвещение, 1971.

ГЛАВА 3. О ФОРМИРОВАНИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-МЕДИКОВ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ И ИХ ПРОВЕРКЕ В РАМКАХ II СЕРТИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МОДУЛЬ «МЕДИЦИНА. БИОЛОГИЯ»)

Матвеева Татьяна Филипповна
профессор кафедры языковой коммуникации
Московского государственного медико-стоматологического
университета им. А.И. Евдокимова, Москва, Россия
E-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru

Нетёсина Марина Сергеевна
доцент кафедры языковой коммуникации Московского государственного медико-
стоматологического университета им. А.И. Евдокимова,
сотрудник ЛТСО факультета повышения квалификации преподавателей русского
языка как иностранного Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: netesinam@mail.ru

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

По мнению исследователей проблем РКИ, в настоящее время возникла **потребность в углублённом изучении тактики и стратегии осуществления основных видов речевой деятельности иностранцев, овладевающих русским языком, – чтения, письма, аудирования, говорения – в связи с вхождением соответствующих субтестов в практику государственного тестирования по русскому языку как иностранному** (см., например, [1, 2, 5]).

Тестирование II сертификационного уровня (профессиональный модуль «Медицина. Биология») до настоящего времени не проводилось, поскольку не было создано **закрытых вариантов такого теста данного уровня**. Этот вариант был создан на кафедре русского языка (теперь кафедра языковой коммуникации) МГМСУ в связи с потребностью контингента учащихся вуза – будущих врачей – получить сертификат ТРКИ, удостоверяющий достижение получателем такого уровня владения русским языком как средством профессионального общения, который позволяет **вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста медико-биологического профиля**.

При создании закрытого варианта модульных тестов мы опирались на **требования**, изложенные в «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. (Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей)», (авторы И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова). За основу были взяты типовые модульные тесты II уровня («Медицина. Биология», «Строительство. Механика»).

Также нами проводилась **апробация** типового, опубликованного варианта тестов и созданного на кафедре закрытого варианта (всего 19 человек). Большой плюс при апробации, по И.К. Гапочке, – **создание «среды тестирования»** [5]. Такая среда обеспечена наличием места тестирования, необходимых материалов и оборудования, специально подготовленного и заинтересованного персонала – сертифицированных тестеров, выделением времени для тестирования. К минусам проведённой апробации можно отнести относительную малочисленность её участников, отсутствие статистической обработки результатов, некоторую субъективность в оценивании результатов и то, что тестирование проводилось с учащимися, которые занимались по старым программам и учебным пособиям.

Результаты апробации типовых тестовых материалов профессионального модуля и работа над созданием закрытого варианта модульных тестов II уровня поставили перед нами **ряд важных вопросов**. Это вопросы готовности/подготовки иностранных студентов к сдаче сертификационного экзамена II уровня владения РКИ медико-биологического профиля. Одной из актуальных задач является **задача формирования у иностранных учащихся навыков и умений**

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка **аудирования в профессиональной сфере в рамках II сертификационного уровня.** Решить эту задачу невозможно без учёта **особенностей аудирования как вида речевой деятельности, психологических и психолингвистических факторов, субъективных и объективных причин, влияющих на успешность деятельности слушания,** особенно в условиях сертификационного тестирования.

Отметим **особенности аудирования как вида речевой деятельности.** Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, заключающийся в смысловом восприятии и понимании устного сообщения. Исследования аудирования многоаспектны. В работах учёных (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Л.Ю. Кулиш, Н.В. Елухина, Т.М. Балыхина, Г.Н. Шарапкина, Н.И. Соболева и др.) разрабатывались этапы обучения аудированию, структура аудитивных умений и навыков, шкалы оценок понимания, рассматривались типичные ошибки в аудировании в русле лингводидактической теории ошибки и другие аспекты проблемы.

С точки зрения **структуры и психологического содержания** аудирование как вид речевой деятельности характеризуется трёхфазностью. **Ведущим и определяющим деятельность слушания является интеллектуально-познавательный мотив.** Побудительно-мотивационная сторона слушания в значительной степени зависит от деятельности другого участника общения. **Цель слушания** заключается в раскрытии смысловых связей, осмыслении поступающего на слух речевого сообщения, в восстановлении и понимании чужой мысли, а в ряде случаев в восстановлении чужой, сформулированной в высказывании мысли. Обеспечивающий вторую, аналитико-синтетическую, фазу слушания механизм включает операции отбора (выбора), сличения и установления внутрипонятийных соответствий, установление смысловых связей. Слушание не имеет механизма внешнего оформления, поэтому реализующая фаза деятельности в основном определяется её внутренней стороной, смысловым восприятием.

При этом смысловое восприятие, как и любой другой процесс психического отражения, не планируется, ибо содержание слушания задаётся извне. Оно не структурируется слушающим, и **характер протекания этого процесса произвольно не контролируется его сознанием.** **Продукт слушания** – умозаключение или цепь умозаключений, к которым пришёл человек в результате слушания. Продукт этот может осознаваться, а может и не осознаваться человеком. **Результатом** слушания является понимание или непонимание как результат осмысления. Внешний результат – ответное высказывание слушателя или его реакция согласия/несогласия.

Итак, восприятие речевого сообщения – это сложный процесс приёма и переработки информации. Сложность этого процесса обуславливается **целым рядом объективных и субъективных факторов.**

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

В качестве **субъективных (функциональных) факторов** выступают **психологические особенности протекания процесса восприятия звучащей речи у слушателя**: - осмысленность восприятия; - дискретность; - обусловленность прошлым опытом человека; - опережающий характер восприятия; - обусловленность закономерностями функционирования памяти [12].

Названные механизмы речи уже сформированы на родном языке учащихся, но их действие **не переносится механически** на усвоение иностранного языка, вследствие чего необходимо развивать их при обучении русскому языку.

Так, известно, что апперцепция, или влияние прошлого опыта, антиципация, или предвосхищение, объём памяти обуславливаются знанием языка, предмета, личностными особенностями слушателя (общий уровень культуры, образование, возраст и т.д.), практикой слушания, тренировкой. Различие шагов смыслового восприятия (дискретность) у разных слушателей зависит от значимости входного акустического сигнала, соотношения в нём информативных и избыточных элементов, личностной установки или готовности слушающего к воздействию этого сигнала, типа восприятия слушателя (целостного, синтетического или аналитического), широты, глубины личностного опыта, знания темы.

Важно, что **само понимание психологически может характеризоваться разной глубиной, разным качеством**, где: 1) первый уровень характеризуется пониманием слушателем только того, о чём говорится в тексте, т.е. уяснением основной мысли высказывания (слушатель имеет самое общее представление о том, что говорится); 2) второй уровень – уяснением слушателем не только того, о чём говорится, но и того, что говорится в данном высказывании (слушатель ещё не имеет глубоких систематизированных знаний проблемы, он сопоставляет, анализирует полученную информацию, вынося решение о том, что нового сказано по сравнению с уже известным ему); 3) третий уровень понимания речевого сообщения характерен для человека, обладающего глубокими профессиональными знаниями, широким кругозором и богатым жизненным опытом, на основе глубокого знания темы он оценивает во время слушания не только то, что раскрывается в изложении, но и то, как, какими средствами это достигается говорящим (слушатель проникает в самую суть изложения и в определённой мере опережает ход развития мысли говорящего, он имеет своё мнение по излагаемой проблеме, очень чуток к мнению говорящего, к авторской подаче содержания, интерпретации, трактовке материала); 4) четвёртый уровень предполагает понимание слушателем не только того, о чём, что и как сказано говорящим, но прежде всего умением выявить основной смысл высказывания, его главную, ведущую мысль, вне зависимости от того, сформулирована она говорящим или дана в подтексте.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
Очевидно, что II уровню владения РКИ должны соответствовать 3 и 4 уровни понимания слушателем звучащего высказывания на профессиональную тему.

Многоаспектный подход к проблемам обучения аудированию обеспечивает **деление механизмов его протекания на конкретные виды**.

В зависимости от целей восприятия на слух различают: выяснительное; ознакомительное; деятельное аудирование.

По характеру восприятия информации обозначают подвиды: глобальное и глобально-детальное аудирование.

По характеру активности слушания определяют три случая взаимодействия партнёров в ситуации вербального общения: большая продуктивность всех психических процессов, подключение к процессу слушания подготовительных фаз процесса говорения; достаточно высокая степень концентрации внимания вне условий распределения внимания; слушатель удерживает в основном то, что выделено самим говорящим [9].

Таким образом, на процесс восприятия и понимания речи оказывают влияние **направленность внимания**, которое может концентрироваться или на основных моментах высказывания, или на его деталях, а также цель аудирования и **активность слушания**.

В соответствии с Государственным стандартом соответствующего уровня владения РКИ, **при аудировании монологической речи** учащийся может ставить цели: 1) получить только общее представление о содержании высказывания или сообщения без последующего выхода в репродуктивную деятельность; 2) получить полное представление о содержании сообщения с последующим выходом в репродуктивную деятельность: ориентироваться в формально-смысловой структуре сообщения (его части); вычленять все содержательные блоки сообщения; запоминать лингвистическую информацию аудиотекста с целью использовать её при репродукции.

При аудировании диалогической речи учащийся должен уметь: слушать своего партнёра (собеседника) по коммуникации и соглашаться/не соглашаться с ним; слушать своего партнёра (собеседника) по коммуникации и под его влиянием изменять своё научное представление о чём-либо или свои ценностные установки; слушать конфронтационный диалог (спор, дискуссию) и понимать причины его (несоответствие взглядов, различный выбор предмета, различия в когнитивном представлении предмета обсуждения, оценках его объектов относительно их истинности и фактуальности) и др.

Среди **объективных факторов**, влияющих на результат аудирования, исследователями (И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, Т.М. Балыхина, Н.И. Соболева) были выделены:

1) особенности речевого высказывания (текста), представляющего сложное логическое и смысловое образование;

2) условия предъявления материала.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
К **особенностям текста** мы относим следующие моменты.

Тип текста. Успешность аудирования находится в прямой зависимости от трудности текста. Такова, согласно Т.М. Балыхиной, трёхчастная шкала трудности аудиоматериалов:

- лёгкими считаются текстовые материалы устной разговорно-литературной речи, неофициального стиля с эксплицитным выражением смысла, дедуктивно-индуктивные;

- к текстам средней трудности принадлежат полуаутентичные устно-разговорные и литературные материалы неофициального характера, фабульные диалоги и повествовательно описательные монологи с эксплицитно выраженным смыслом и дедуктивно-индуктивной формой изложения;

- к трудным аудиотекстам относят аутентичные тексты книжно-письменной, официальной речи; диаполилогические тексты, повествования и описания информативного характера, главная мысль которых выражена имплицитно.

II сертификационный уровень предполагает использование в качестве индикатора сформированности аудиоумений иностранца **текстов второй и третьей степени сложности**. При этом основными разновидностями диалогической/полилогической речи являются: ситуативный диалог, тематическая беседа, дискуссия (диспут, полемика). Стандартом предлагаются информативно-констатирующие, информативно-эксplikативные и информативно-директивные типы текстов по общей целевой направленности. Возможная **тематика** текстов разнообразна (о предметах; о свойствах; о патологическом состоянии объекта; об организмах как биологических объектах живой природы; о природном процессе; о познавательной деятельности человека и её результатах; о практической (производственной) деятельности человека и её результатах). Примером может служить текст для аудирования, представленный в типовом модульном тесте II уровня, который по своей функционально-смысловой организации и коммуникативной направленности относится к классу текстов-интервью диалого-монологического характера, смешанного типа (сообщения, объяснения).

Объём текста должен соответствовать **психическим возможностям тестируемого**. По мнению учёных, в начале обучения он не должен превышать 1.5-2 минут звучания, увеличиваясь постепенно до 3-5 минут [2, 13]. В типовом модульном тесте прослушивание аудиотекста занимает 7 минут.

Языковой материал и **логико-семантические структуры** определяются Государственным стандартом. Трудности, связанные с формой общения, могут возникать по причине наличия в сообщении неизученного языкового материала и присутствия в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала. Особую трудность

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка представляет синтаксический рисунок фразы (непривычный порядок слов, удалённость друг от друга связанных по смыслу элементов, длина предложения, композиционно-смысловая структура текста) [9].

Содержательная и познавательная ценность. Эффективность восприятия зависит от заинтересованности обучающихся понять содержание речи. Даже отсутствие установки на запоминание не исключает фиксации в долговременной памяти увлекательной информации, сопровождаемой определённым эмоциональным настроем. Градация трудности предполагает переход от интересных текстов к содержательным, информативным.

Аутентичность текста. II сертификационный уровень владения РКИ предполагает использование в субтесте «Аудирование» текстов **аутентичных** (по Т.М. Балыхиной, представляет собой образец реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее чёткая организация в области синтаксиса и др.) и **полуаутентичных** (аутентичный по своей природе текст, обработанный и/или сокращённый [1]), но не специально составленного для учебных целей текста.

Согласно И.К. Гапочке, Стандарт по русскому как иностранному для учащихся негуманитарного профиля представляет **уровень свободного пользования русским языком как средством коммуникации** как в учебной макросфере, так и в социально-профессиональной макросфере, включающей научную и производственно-трудовую сферы. Достижение второго уровня профессионального владения РКИ может свидетельствовать о достаточно грамотном и умелом пользовании языком в различных ситуациях общения, максимально приближенного к уровню образованного специалиста-носителя русского языка. В модульных тестов II уровня («Медицина. Биология», «Строительство. Механика») ставятся цели проверить не столько навыки и умения пользования русским языком как средством получения специальности, сколько **навыки и умения, которые могут использовать специалисты в поствузовский период** – в будущей профессионально-трудовой или научной деятельности при выполнении различных социокоммуникативных ролей. Именно о такой направленности контроля свидетельствуют типовые тесты.

Назовём условия предъявления материала.

Количество прослушиваний. Аудиотекст предъявляется проходящим тестирование II сертификационного уровня владения русским языком как иностранным в учебно-профессиональной сфере один раз, что создаёт едва ли не основную трудность для тестируемого. Ведь в таком случае «понимание смысла речевого произведения может происходить, если слушающие могут одновременно преодолевать трудности аудирования, уметь извлекать нужную им информацию, при этом не сознавая языковую форму предъявляемого высказывания и осуществляя этот процесс синхронно

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка с однократным его предъявлением в этом речевом акте» [6:185]. В случае временного прекращения приёма информации пропущенная часть не может быть восстановлена. По мнению ряда учёных-лингвистов (в частности Н.В. Елухиной), имеет смысл сразу «приучать» психику обучающегося к естественным условиям функционирования, и даже в начале обучения предъявлять тексты только один раз.

Темп речи говорящего. Предпочтительным является средний темп естественной иноязычной речи.

Артикуляционные данные говорящего (отчётливость, громкость, артикуляционная чистота, степень редукции и т.д.), его индивидуально-психологические и коммуникативно-речевые особенности (умение делать правильные интонационные выделения, умение поставить логическое ударение, сделать паузу и др.) в значительной мере влияют на успешность слушания. При выборе аутентичного аудиотекста следует отдавать предпочтение материалу, где артикуляционные данные говорящего приближены к норме.

Степень заинтересованности говорящего в том, чтобы быть понятым проявляется в эмоциональности, чёткости выделения логики изложения и адекватности интонационного изложения мысли и влияет на смысловое восприятие аудиотекста слушателем. По И.А. Зимней, заинтересованность говорящего выявляется в эмоционально повышенном тоне, который, в свою очередь, должен вызвать эмоциональное сопереживание у слушателя [7]. Психологически оправданным является положение, согласно которому то, что вызывает эмоциональное сопереживание у слушателя, запоминается и осмысливается им лучше, чем нейтральное, индифферентное. Безусловно, при дикторской записи аудиотекста у преподавателя есть возможность учесть этот важный фактор.

Наличие установки. Как уже было сказано, в исследованиях, посвящённых аудированию, отмечается связь процесса и качества аудирования с состоянием внимания в момент слушания, зависимость внимания от мотивации, психического и физического состояния человека. Большую роль играет правильная установка, исходящая от преподавателя или данная в задании (**установка – готовность к определённой активности, зависящая от наличия потребности и объективной ситуации её удовлетворения** [1]). Установка должна быть сильной для учащихся и правильной.

По нашему мнению, наличие установки необходимо при тестировании рецептивных видов деятельности. Студент не знает, должен ли он ознакомиться с содержанием аудиотекста, выяснить что-то, запомнить основную информацию или обратить внимание на детали и т.д. Известно, что в практике зарубежного тестирования установка на выяснительное аудирование представляет собой вопросы по содержанию текста, данные до прослушивания.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

По данным Н.И. Соболевой, объём информации, передаваемой учащимся, увеличивается на 25%, если дана установка перед прослушиванием [13].

Источник информации влияет на успешность аудирования, хотя процесс восприятия осуществляется вне зависимости от расстояния и фактора изоляции лиц, участвующих в речевом общении. Источники предъявления информации могут быть **различны** (речь преподавателя в аудитории; речь преподавателя на аудионосителе; речь диктора на аудионосителе; отрывок из телепередачи или кинофильма), **каждый имеет свои преимущества**. Естественно, речь преподавателя, даже записанная на плёнку, легче для восприятия иностранца. Однако данный уровень владения РКИ **не предполагает предъявления аудиоматериала преподавателем**. Наличие зрительной опоры при использовании видеоносителя значительно облегчает приём информации, так как зрительный канал обладает большей пропускной способностью, чем слуховой. Преимущество аудиоисточника информации заключается в том, что, во-первых, такая форма предъявления материала соответствует формату тестирования II сертификационного уровня. Во-вторых, у преподавателя есть возможность в отсутствие аутентичной видеозаписи сделать дикторский аудиовариант имеющегося на бумажном носителе аутентичного текста. В-третьих, имея в виду общую продолжительность сертификационного экзамена, пусть и разделённого на две части, а также необходимость для студента постоянно концентрировать внимание в равной степени при выполнении всех заданий субтестов, представление материала одного субтеста в аудитивной форме вносит в процесс тестирования разнообразие, способствует переключению и активизации внимания. Так, следует приучать студентов воспринимать тексты различного характера, предъявляемые в аудио- и видеозаписи, что требует соответствующего методического и технического обеспечения.

Очевидно, что **формирование навыков и умений аудирования в профессиональной сфере в рамках II сертификационного уровня** – сложная методическая задача. Особое значение для формирования навыков и умений аудирования имеет знание о четырёх уровнях глубины понимания услышанного.

На наш взгляд, в рамках II сертификационного уровня методически целесообразен **дифференцированный подход к структурированию аудитивных умений и навыков на основе учёта трёх стадий слушания как вида речевой деятельности**, предложенного Г.Н. Шарапкиной [14]. В **умении извлекать содержательно-фактуальную информацию** выделяются: а) на стадии прогнозирования: умения предположить тему, подтемы, отдельные факты, детали по заголовку текста, предварительной беседе, началу текста; б) на стадии смыслового анализа: умения выявлять тему, подтемы, основные факты, детали, выделять новую для себя информацию и известную, выделять главное и второстепенное; в) на стадии

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка компрессии и интерпретации: умения соотносить получаемую информацию с воспринятой, устанавливая связь между отдельными фактами получаемой информации, объединять отдельные факты получаемой информации в более крупные смысловые блоки, соотносить получаемую новую информацию с ранее известной.

Умения извлекать содержательно-концептуальную информацию представлены следующими умениями: а) на стадии прогнозирования: умения предположить точку зрения автора, цель сообщения; б) на стадии смыслового анализа: умения определять цель сообщения, выявлять главную мысль, точку зрения автора, определять концепцию, излагаемую в сообщении; в) на стадии компрессии и интерпретации: умения обобщать, делать выводы, устанавливать собственное отношение к воспринимаемой информации, оценивать сообщение с точки зрения его информативной значимости, проблемности, соответствия интересам слушающего.

Как видно, названные умения характеризуют и само слушание, и учебную деятельность слушания лекций, но важно, что они **могут выступать в качестве формируемых действий**.

Актуальность такого подхода подтверждается тем, что **в модульном тесте задания субтеста «Аудирование» направлены на проверку разных уровней понимания текста и имеют разную стоимость**. Так, задания №№1-5, проверяющие умение понимать и извлекать фактуальную информацию (*Покажите, как вы поняли аудиотекст. Выберите правильный вариант ответа*) оцениваются в 5 баллов каждое. За выполнение заданий №6 (*Выберите вопрос, на который в тексте есть ответ*), №7 (*Выберите вопрос, который был задан учёному*), №8 (*Выберите утверждение, которое соответствует содержанию текста*) учащийся может получить по 7 баллов. Задания №9 (*Выберите утверждение, которое не соответствует содержанию текста*), №10 (*Выберите точку зрения учёного, выражающую его отношение к возможности тиражирования людей*) и №11 (*Выберите утверждение, соответствующее точке зрения учёного*), выявляющие умение иностранца понимать и извлекать концептуальную информацию, оценены в 8 баллов каждое.

Согласно методике, аудитивные умения опираются на **навыки**, основными группами которых считаются грамматические, лексические и перцептивные навыки аудирования [8]. Умение аудировать есть способность владения этими навыками в целях понимания на слух **каждый раз новых сообщений в новых ситуациях**, что предполагает **творческое комбинирование навыков. Поэтапному формированию навыков и умений аудирования** способствует целенаправленная и ранжированная система упражнений. Навыки узнавания, дифференцирования, распознавания, различения, выделения формируют подготовительные упражнения, с помощью которых студенты преодолевают фонетические, лексические, грамматические, синтаксические трудности. Речевые

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка упражнения строятся на ситуативной основе и отражают естественные условия коммуникации. При их выполнении внимание студентов направлено на понимание аудиотекста, на выявление общего его содержания или частей, на извлечение содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации.

Важен **материал**, на котором происходит обучение аудированию. Для II сертификационного уровня владения РКИ в профессиональной сфере актуальны **аудиотексты медицинской тематики** – и не только лекции по специальности, которые обычно присутствуют в календарных планах по русскому языку как иностранному.

Сведения об усвоении знаний, становлении умений и навыков студентов даёт **обеспечение действенной обратной связи**. Методистами предлагаются такие **формы контроля аудирования**, как: репродуктивно-продуктивная устная и письменная форма и тестирование. В частности, Н.И. Соболева отмечает, что система тестовых заданий (тесты прогресса и достижений, тесты фактических знаний) как специфическая система упражнений для тренировки обладает преимуществом, поскольку позволяет автоматизировать узнавание за счёт ограничения времени работы.

Результаты теста, несомненно, зависят от **привычности и искущённости испытуемых**. Понятно, что человек, имеющий опыт выполнения тестов, обладает преимуществом перед теми, кто впервые участвует в тестировании. Отчасти эти преимущества складываются из преодолённого чувства неизвестности, развившейся уверенности в себе, в своих возможностях. К настоящему времени в практику преподавания РКИ и обучения аудированию, в частности, прочно вошли различные задания в тестовой форме. Помимо этого, чувство напряжённости, тревожности, сомнения в удачном исходе экзамена снимают разного рода **предтестовые тренинги** [1]. Они помогают механизмам памяти, речи настраиваться на работу в жёстком, лимитированном по времени экзамене.

На наш взгляд, предтестовые тренинги тем более нужны, что в настоящий момент среди желающих пройти тестирование II сертификационного уровня владения русским языком как иностранным и получить сертификат, подтверждающий их расширенные образовательные права в будущей профессионально-трудовой деятельности в своей стране или за её пределами, есть иностранные граждане, прошедшие курс обучения русскому языку и не имевшие возможности сертифицировать свои знания иностранного языка в то время, когда не было стандартов и тестов. Подобные тренинги также очень полезны для студентов-иностранцев, решивших сдать экзамен, например, после летних каникул. Ведь известно, что **деавтоматизации** особенно подвергаются сенсорные навыки, навыки восприятия и понимания при слушания, т.е. больше всего страдают навыки аудирования.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Следует признать, что решение актуальной задачи обучения иностранных учащихся аудированию и подготовке их к сдаче сертификационного экзамена в рамках II сертификационного уровня владения РКИ в профессиональной сфере соответственно конечным целям, представленным в Государственном стандарте, **сопряжено для кафедр с рядом трудностей**. Речь идёт об обеспечении учебного процесса учебными пособиями, отвечающими современным требованиям. Конечно, существуют труды И.К. Гапочки, Т.М. Балыхиной, Л.П. Клобуковой, большая работа в этом направлении ведётся Т.В. Шустиковой, Н.Ю. Царёвой, В.Б. Куриленко, Л.А. Титовой. Прекрасное пособие Т.Г. Мухиной «Обучение аудированию» используется на начальном этапе обучения иностранных студентов-медиков. Однако, на наш взгляд, на сегодня аспект обучения иностранцев аудированию в профессиональной сфере «Медицина. Биология» является наименее оснащённым.

При этом важную и, возможно, труднейшую задачу составляет обучение диалогической речи (в профессиональной сфере общения это диалог с коллегой, диалог врач – пациент). Неотъемлемой частью этого процесса является обучение аудированию, пониманию диалогов и полилогов. Требования к определенному уровню владения русским языком как иностранным, в частности в рамках профессионального модуля «Медицина. Биология», определяются в Государственных образовательных стандартах по РКИ. Обширные требования, предъявляемые госстандартами к аудированию диалогической речи.

Приведём количественные параметры звучащей диалогической речи [2]. *Объём и скорость аудирования* (диалог) составляют: ТЭУ – объём диалога: 8 реплик; темп: 180 слогов в минуту; ТБУ – объём диалога: до 10 реплик; темп: 180-200 слогов в минуту; ТРКИ-1 – объём диалога: 10-12 реплик; темп: 220-250 слогов в минуту; ТРКИ-2 – объём диалога: до 40 реплик; темп: естественный; ТРКИ-3 – объём диалога/полилога: до 400 слов; темп: естественный; ТРКИ-4 – полилог – 7 мин.

В сертификационных тестах, являющихся логическим продолжением стандартов, прослеживается следующая *динамика аудитивных умений по уровням*: от идентификации реплик и понимания основного содержания сообщения и диалога (включая понимание коммуникативных намерений его участников) через восприятие эксплицитно и имплицитно выраженных смыслов, полное понимание сообщения и диалога/полилога к полному пониманию аудиотекста общественно-политического, социально-культурного характера, отражающего социально-культурные и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящих, к восприятию художественной речи на уровне, достаточном для понимания замысла и идиостиля автора.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

В работе с иностранными студентами *различных уровней владения языком* на кафедре русского языка МГМСУ используются *диалоги нарастающей сложности*:

- ситуативные (по ситуации общения, указанные в госстандартах); видеокурса «Для начала достаточно»; мультфильма «Знакомство» – **ТБУ**

- учебника Ю. Г. Овсиенко «Русский язык для начинающих»; тестовые задания (адаптационные, тренировочные, срезовые, контрольные тесты); учебного пособия для ординаторов с нулевым знанием языка – **ТРКИ-1**;

- учебника В.Н. Дьяковой «Диалог врача с больным»; видеофрагменты телепередач медицинской тематики – **ТРКИ-2**.

Среди указанных аудио- и видеозаписей диалогов есть как учебные, т. е. содержащие методически обработанный материал, специально предназначенный для работы на занятиях по языку, так и аутентичные записи, т. е. специально для работы на занятиях по русскому языку не предназначенные. При этом они *разнообразны*: по характеру использованного в них материала (словесный и изобразительный); по видам восприятия, на который этот материал рассчитан (слуховое, зрительно-слуховое); по организационным формам работы (групповая или индивидуальная, под руководством преподавателя или самостоятельно, в специально оборудованном кабинете или нет); по источнику информации (речь преподавателей на аудионосителе, речь дикторов на аудионосителе, отрывок из телепередачи или кинофильма). Таким образом, задействованными оказываются разные каналы восприятия учащихся, а характеристикой предъявляемой к прослушиванию речи может быть как внимание говорящего к своей дикции, так и невнимание (аутентичный диалог). Использование аудио- и видеозаписей диалогов способствует: формированию правильных произносительных и интонационных навыков, адаптации к темпу, интонации и другим характеристикам речи разных людей; обучению смысловому восприятию речи; формированию речевых навыков и умений при подготовке учащихся к говорению в социокультурной и профессиональной сферах общения. Каким образом это происходит?

Значимым методическим моментом являются *способы контроля понимания речевых сообщений* (как традиционные, так и современные).

На низших уровнях владения языком после прослушивания диалогов учащиеся делают пометки с помощью знаков плюс, минус.

Задание: Отметьте знаком плюс ситуацию диалога, где говорящие знакомы.

1) – *Здравствуйте! Как Вас зовут?*

- *Меня зовут Юля. А Вас?*

- *А меня – Пётр.*

2) – *Здравствуй, Олег!*

- *Добрый день, Юрий. Как дела?*

- *Хорошо, спасибо.*

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

3) – *Извините, где здесь метро?*

- *Вот тут, справа.*

- *Спасибо.*

4) - *Привет, Николай!*

- *Привет, Дима! Как дела?*

- *Всё хорошо. А как у тебя?*

- *У меня тоже всё нормально, спасибо.*

5) – *Слушай, парень, скажи, пожалуйста, здесь есть станция метро?*

- *Да, направо, а потом прямо.*

- *Спасибо.*

6) – *Здравствуйте. Вы не знаете, Николай Петрович Ванин здесь работает?*

- *Да, его кабинет номер 15.*

- *Спасибо. До свидания.*

Учащимся предлагается заполнить пропуски в печатном варианте аудиотекста после его двукратного предъявления.

- *Добрый день, доктор! Можно?*

- *Здравствуйте, заходите. Вы уже были (**в смотровом кабинете**)?*

- *Да. Потом я лечился у хирурга, он удалил мне все больные зубы.*

- *Дайте вашу (**медицинскую карту**). Как Ваша фамилия, имя и отчество?*

- *Вот, пожалуйста. Дмитриев Иван Васильевич.*

- *Хорошо. Сейчас посмотрим, что делать дальше. Откройте рот. На верхней челюсти у вас не хватает трёх зубов, двух – слева и одного справа. Я думаю, что мы поставим мост слева и один зуб справа. Коронки будут металлические. Но сначала заполните (**анкету**). Вот, возьмите! Да, вот ещё (**наряд**) на оплату. Будьте добры, заполните (**анкету**) в коридоре. Потом спуститесь в (**кассу**) и оплатите (**наряд**), а потом вернитесь ко мне. Жду Вас.*

Такие специфические моменты работы российских клиник, как наличие смотрового кабинета, медицинской карты, необходимость заполнения анкеты, оплаты наряда через кассу знакомят иностранных учащихся-медиков с организацией работы медицинского учреждения, что уже является адаптацией.

Используются тесты множественного выбора, предполагающие выбор одного правильного ответа из ряда утверждений, либо задания на установление соответствия.

1. Установите соответствие. Следует предъявить

1) талон А) в аптеке

2) справку Б) на работе

3) рецепт В) в поликлинике

2. Выберите правильный вариант.

1) Врач обращается к пациенту

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

А) *Здравствуйте, молодой человек.*

Б) *Здравствуйте, больной.*

В) *Здравствуйте, Николай Иванович.*

Г) *Здравствуйте, Петров.*

2) *Врач просит пациента*

А) *Откройте рот.*

Б) *Не могли бы вы открыть рот?*

В) *Пожалуйста, откройте рот.*

На высших уровнях владения языком задания усложняются.

На кафедре языковой коммуникации (секция русского языка) МГМСУ, помимо других источников, используются (в основном фрагментарно) телепередачи медицинской тематики: интервью с медицинскими работниками, телерепортажи, показывающие работу врачей с пациентами, ток-шоу («Аптека», «Здоровье», «21-й кабинет», «Врачебная ошибка» и др.). Не останавливаясь на других преимуществах этих материалов, отметим только, что они по уровню сложности, аутентичности, тематике, форме предъявления **соответствуют требованиям**, заявленным в Государственном стандарте. Использование телепередач медицинской тематики в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам преследует не только такую цель, как обучение аудированию, но и обучение репродуцированию текста, обучение продуцированию текста по аналогии, обучение ведению беседы.

Фрагмент телепередачи «Аптека» (тема «Обезболивание в стоматологии») включает диалог врача с пациентом. Студенты пересказывают фрагмент, комментируют диалог, повторяют и заучивают. Будущим врачам предлагается ответить на вопросы: *Как вы можете охарактеризовать интонацию врача в разговоре с пациентом? Можно ли назвать их разговор доверительным? Как вы понимаете слово «доверительный»? Попробуйте объяснить с помощью однокоренных слов. Встречали ли вы подобную интонацию у врачей в вашей стране? Или она является российской спецификой? Чем вызвано использование такой интонации врачом?*

Диалог ведущего телепередачи «Тема», посвящённой проблемам трансплантологии, с известным в России и во всём мире врачом, выстроен в форме интервью. Рассматриваются медицинские, финансовые, правовые аспекты данной проблемы в России. Студенты, посмотрев отрывок телепередачи, содержащий диалог, делают краткий пересказ его, выделив указанные выше аспекты. Среди вопросов для беседы такие, как: *Является ли применение указанного препарата российским ноу-хау? Как в России получают предварительное согласие будущего донора или его родственников на удаление органов и тканей?*

Таким образом вырабатываются социокультурные стратегии поведения и общения в каждой конкретной ситуации межкультурного диалога в

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка зависимости от ситуации общения. На наш взгляд, подобная работа способствует адаптации иностранных студентов-медиков к различным ситуациям в социокультурной и профессиональной сферах общения. С каждым новым диалогом студенты становятся более уверенными в определении стилистической принадлежности ситуации, адресата, намерений говорящего, а также в выборе той или иной стратегии общения.

Такие звучащие диалоги становятся, помимо прочего, средством социокультурной и профессиональной адаптации иностранных учащихся медицинского вуза.

При взаимодействии с людьми разных национальностей значимым является не только знание языка и культуры партнёра по общению, но умения реализовать таковые для успешного решения деловых и личных проблем.

Различные сферы жизнедеятельности человека предполагают широкомасштабную адаптацию будущего специалиста к социуму, социализацию личности. Правильно войти в контакт и осуществить взаимодействие с людьми другой культуры – важнейшее качество студента, в нашем случае – студента-медика, как личности и как профессионала.

В общесоциологическом аспекте адаптации под социализацией личности понимают процесс становления и развития индивида на новом качественном уровне, процесс вхождения его в новую «социальную среду, приспособление к ней, освоение определённых ролей и функций с целью творческого преобразования, как окружающего социального мира, так и самого себя» [8:57]. Среди признаков и качеств адаптированности индивида к социальному окружению следует отметить: обретение статуса, места в социальной структуре общества; свободное владение вербальными и невербальными средствами социального взаимодействия; принятие социальной роли; эмоционально-насыщенные связи с людьми и др.

Адаптацию иностранного студента исследователи обычно рассматривают либо как социально-культурную адаптацию, либо как адаптацию к будущей профессии [8:11\$ 3]. Иными словами, успешность адаптационного процесса зависит от познания средствами языка культуры, особенностей ментальности, традиций речевого этикета и обычаев страны, где иностранному студенту придётся не только жить и вступать в межличностную коммуникацию, но и получать и использовать профессиональные знания на русском языке.

Аналогичные традиции существуют и в медицинской сфере. Например, запрещение обращения к пациенту «больной», вошедшее в обязательное обращение по имени и отчеству, уход от авторитарности (при которой используются чаще всего императивные формы) к просьбам, рекомендациям, советам (где достаточно часто используется сослагательное наклонение). Как известно, интонацию называют «царицей коммуникации». Важно не только то, что говорить, но и то, как говорить. Необходимой составляющей

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка коммуникативной личности медика является владение интонацией (в рамках 1 сертификационного уровня – ТРКИ-1 – смысловозначительные возможности интонационных конструкций русского языка, далее – нюансы значений, выражаемых интонацией, например, категоричная и некатегоричная просьба).

Медицинский профессиональный дискурс сравнивают с перекрёстком, на котором встречаются разные культуры. В их составе традиции и обычаи наций, народностей, этносов. Для студентов-медиков это правила и нормы профессионального поведения, принятые в разных медицинских организациях; сложный мир личностных приоритетов и ценностей врача и больного [10]. Для успешного общения с больным врачу приходится преодолевать национально-культурные стереотипы и предубеждения. Врач – та профессия, где «культурные» ошибки особенно дорого стоят, ведь это уже не простые затруднения в общении. По причине таких ошибок возможны ухудшение состояния больного, снижение эффективности лечения. Развитие коммуникативной личности врача продолжается на протяжении всей жизни специалиста, всей его профессиональной деятельности. Однако основы профессионально-коммуникативного поведения, базовые свойства коммуникативной личности иностранного студента-медика закладываются в среде российского вуза.

Лингвокультурная адаптация на довузовском этапе – это процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку и изучение русской культуры, в том числе культуры поведения. На последующих этапах обучения происходит формирование основных навыков и умений продуктивного межличностного и профессионального общения.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М., 2004.
2. Балыхина Т.М. Что такое русский тест?: Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL). – М.: Русский язык. Курсы, 2006.
3. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учебное пособие. – М., 2006.
4. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. – М., 2006.
5. Гапочка И.К. Стандарты по русскому языку как иностранному с профессиональной направленностью II уровня обучения. Проблемы и пути их решения // Материалы Всероссийской учебно-научно-методической конференции «Обучение языку специальности в системе непрерывного языкового образования (подготовительный факультет, основные курсы,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка (постградуальное обучение) иностранных студентов медицинских вузов. – М., 2003.

6. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М., 1991.

7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М., 1989.

8. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России. Дис. д.п.н. – М., 2003.

9. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М., 1991.

10. Куриленко В.Б., Чехонина И.Е. Умения толерантного общения как условие успешности профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков в российском вузе/Материалы 1 Международной научно-практической конференции, посвящённой Международному дню толерантности. – М., 2009.

11. Лобас М.А. Адаптация мигрантов к русскоязычной школе. Дис. к.психол.н. – Ярославль, 2001.

12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

13. Соболева Н.И. Обучение аудированию русской речи (I сертификационный уровень) // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография /Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М., 2002.

14. Шарапкина Г.Н. Совершенствование аудитивных умений студентов старшего этапа обучения в языковом педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л. 1984.

ГЛАВА 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ПРОФИЛЯ

*Решетникова Валентина Валентиновна
старший преподаватель*

*Московского государственного университета путей сообщения
Императора Николая II (МГУПС МИИТ), Москва, Россия
E-mail:valentina_ros@mail.ru*

Владение русским языком открывает будущему специалисту, выпускнику российского вуза, доступ к оригинальным источникам информации, без которой в настоящее время немислима деятельность дипломированного инженера. Умение работать с литературой по специальности включает в себя получение информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, обобщение, анализ и оценку достоверности. Современные технологии позволяют реализовать одну из

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка основных целей обучения русскому языку (развитие коммуникативной личности), то есть дают возможность перейти от изучения языка как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а учебно-познавательную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень.

Базу развития и формирования терминологической компетенции будущих инженерных кадров составляют лингводидактические основы. Среди основных подходов выделим компетентностный, личностно ориентированный, коммуникативно – деятельностный подходы.

Необходимость включения компетентностного подхода в систему образования, его соответствующее этому преобразование определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы, как совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества. Основанный на компетентности подход характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса[2, с. 1,3]

Компетентность в сфере иноязычной коммуникации обеспечивает готовность выпускника вуза реально использовать полученные знания в условиях профессиональной деятельности. Как указывается в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, специалист в любой сфере должен уметь осуществлять иноязычное общение в устной и письменной форме, т.е. обладать высоким уровнем готовности к эффективному общению с российскими партнерами на русском языке.

Одним из важнейших путей обновления содержания образования является ориентация обучающих программ подготовки специалистов на приобретение ключевых компетентностей и на создание эффективных механизмов их достижения.

В проекте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения выделяются два типа компетенций: общие (ключевые, базовые, универсальные, личностные) компетенции, являющиеся широкими, «метапрофессиональными» концепциями в образовании; а также компетенции определенной предметной области, ориентированные на предмет (знания, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям). При этом отмечается, что специализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций является основанием для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы.

Критерием качества подготовки выпускника высшей школы выступает профессиональная компетенция, под которой в отечественной методике

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка понимают уже существующее качество, реальная демонстрация приобретенных знаний и соответствующих умений, навыков человека как субъекта профессиональной деятельности, владение соответствующими компетенциями и способность применять их в соответствующих ситуациях.

Еще одно определение профессиональной компетентности дают Крупченко и Кузнецов, которые рассматривают ее как «профессионально значимые качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной компетенции на уровне данной квалификации, способность решать определенную профессионально значимую задачу»[4, с. 63].

Существует много подходов к определению структуры профессиональной компетенции, в составе которой выделяют:

- общекультурную,
- обучающе – познавательную,
- информационную,
- коммуникативную,
- социально – трудовую,
- личностного самосовершенствования,
- речевую,
- языковую (лингвистическую),
- прагматическую,
- предметную,
- социолингвистическую,
- терминологическую.

Остановимся на терминологической компетенции. Мы выделяем ее, поскольку именно свободное владение терминологией является залогом успешной коммуникации. Под терминологической компетенцией будем понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств человека, которая отражает не только уровень знаний, умений и навыков, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и высокую социально – моральную позицию профессионала.

Любая языковая система, представляющая ту или иную область знания, включает в себя собственно терминологию, то есть совокупность имен существительных и именных словосочетаний, называющих понятия данной области, и такие словоформы с терминованными значениями, как глаголы, причастия, наречия, прилагательные, с помощью которых реализуются наши знания о данной области науки или техники. Такие слова позволяют связывать в предложения имеющиеся термины, характеризуют присущие им признаки, терминологизируют предикаты в предложении и т.д.

Термины составляют главную специфику лексики языка науки, это наиболее информативная его часть. Они делают лексический состав языка науки принципиально отличным (но не изолированным) от лексики общелитературного языка по нескольким направлениям: семантически,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка функционально, по сфере распространения, по источникам, способам и средствам создания, и наконец, по семиотическому составу единиц наименования.

Специальная лексика составляет большую часть массива слов современных языков. По своему строению и по функции специальная лексика неоднородна (многоаспектна, многопланова), представляет собой совокупность лексических единиц, в первую очередь терминов, выражающих научные и технические понятия специальных областей знания. Номенклатурные единицы (номены) рассматриваются как термины низшего уровня классификации и выражают частные понятия. Кроме того, выделяют предтермины, прототермины, терминоиды, квазитермины. Принадлежат специальной лексике, но не являются терминами профессионализмы и профессиональные жаргонизмы. Термины составляют семантическую основу содержания научно-технических и производственных текстов, являются главными смысловесущими, информационными, ориентирующими и структурообразующими элементами.

Знания каждой предметной области формируются в терминах логико-понятийной системы этой области, или с точки зрения когнитивного подхода в терминах концептуализации предметной области. Понятия, как единицы смысла, отражают общие существенные и отличительные признаки и связи предметов и явлений, классифицируют объекты в соответствии с их характеристиками, указывают место данного терминологического понятия среди других понятий данной области знаний.

Можно выделить следующие классы терминов: научные, технические, узкопредметные, отраслевые, узкоспециальные. Многие из них могут пересекаться в своих объектах и связях.

Функция передачи знаний включает в себя информационную и учебную (дидактическую) функцию. Большая часть информации в научно-технических текстах передается специальной лексикой, и большинство информационных процессов носят преимущественно терминологический характер (например, современные автоматизированные системы, базы знаний).

Формирование терминологической компетентности является неотъемлемым компонентом в обучении, поскольку для будущих инженеров условием успешной коммуникации является свободное владение терминологией.

Изучение терминологии необходимо в процессе всего обучения, что облегчает ориентацию студента в системе специальных понятий, усвоение материала, развивает творческие способности.

Вещества, материалы, изделия, устройства, приборы, аппараты, агрегаты, системы, установки, сооружения, машины и др. выступают в качестве понятийных категорий, представляющих собой зафиксированное

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка средствами языка понимание и осмысление специалистами определенного рода технических объектов.

Данные технические единицы характеризуются высокой степенью абстрактности и входят в группу общенаучных, общетехнических терминов, проявляют в качестве основных свои конститутивные, классифицирующие, ориентирующие и номинативные функции. Выполняя важную роль в структурировании понятий предметной области, термины-категории служат опорой профессионального мышления и деятельности и являются обязательным элементом научных и технических специальных текстов предметных областей, имеют высокую частотность. Объекты предметных областей воспринимаются и вербализуются специалистами в понятиях-образах указанных терминов-категорий. (*Пластинчатые теплообменники – это аппараты, поверхность которых образована из тонких гофрированных пластин.*) Указанные термины-категории в качестве родовых понятий группируют классы объектов, объединенных общностью категориальных признаков, и конкретизируются посредством сочетания с другими лексическими единицами: *установка воздушного запуска, система опрессовки, электроаппарат.*

Мастерское владение терминологической лексикой свидетельствует о глубоком понимании профессиональных понятий и явлений, является показателем культуры профессионального высказывания, залогом успеха специалиста на современном рынке труда и обеспечения его конкурентоспособности. Стандартизация, упорядочение современной профессиональной терминологии, а также свободное владение выпускниками вузов профессиональным языком являются насущной проблемой обучения русскому языку в неязыковом вузе.

Профессиональная направленность учебного процесса осуществляется как на занятиях по русскому языку, так и на занятиях по специальным дисциплинам, например таким, как история железнодорожной техники, введение в специальность и др., на которых иностранные учащиеся получают знания по железнодорожной терминологии. Эти знания расширяются и углубляются с каждым курсом.

Обучение в техническом университете иностранных студентов на передний план выдвигает овладение профессией, а так как получение профессии иностранцами осуществляется на русском языке, то в центре учебного процесса стоит овладение научным стилем, приобретение терминологической компетентности, предполагающей усвоение терминологии в прямом, номинативном значении. Для того, чтобы иностранные студенты могли правильно использовать термины в своей речи в процессе коммуникации, у них должны быть сформированы соответствующие лексические и лингвострановедческие умения, обеспечивающие в свою очередь необходимые коммуникативные умения в говорении, чтении, слушании.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Подготовка высококвалифицированных профессионалов всегда остается важнейшей задачей высшей школы. Завершая курс обучения, выпускник вуза должен приобрести такую совокупность качеств, благодаря которым он может быть конкурентоспособным на рынке труда. Выпускники российских вузов должны быть готовы к участию как в отечественных, так и в международных инновационных проектах, а также к использованию передовых научных достижений российских и зарубежных учёных, информация о которых доступна в сети Интернет для тех, кто владеет аутентичной терминологией по специальности[1, с. 1].

Русский язык закономерно выступает одним из основных компонентов профессиональной коммуникативной компетентности иностранного студента, поскольку это предмет интегративный и обучение иностранному языку предполагает концентрацию и интеграцию языкового и специального знания.

Владение русским языком является не только показателем культурного развития человека, но и условием его успешной деятельности в различных сферах производственной и общественной жизни. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов.

Адекватное речевое поведение в любом профессиональном формате требует освоения студентами не только системно-языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, так как несовпадение деловых культур в процессе взаимодействия означает дисбаланс в работе механизмов принятия решений, самоорганизации, разрешения конфликтов.

Необходимость включения культурологических знаний в содержание обучения иностранному языку в учебных заведениях разного профиля отмечается ведущими отечественными методистами, которые говорят о качественно новом подходе к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в условиях как языкового, так и неязыкового вуза. Владение языковыми средствами, беглость и правильность речи при отсутствии представлений о культурном компоненте значения не гарантируют взаимопонимания и результативного общения с представителями других культур. Получая в процессе обучения знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка, о социальных явлениях, о культуросообразной деятельности, студент сопоставляет полученные знания и приобретает навык адекватной речевой и поведенческой реакции в различных коммуникативных ситуациях, формирует свое отношение к ним, свои убеждения. Кроме того, иностранный язык, являясь средством приобретения знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях, сходстве и различии с родным языком, способствует формированию у студентов речевой и языковой культуры.

Обучение иностранным языкам и в том числе русскому как иностранному заключается не только в научении оперированию языковым и

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка культурологическим наполнением материала, но и требует формирования навыков межличностного общения. Задачей преподавателя является организация такого взаимодействия, в котором студенты смогут выступать в качестве участников процесса восприятия и производства иноязычной информации в определенной ситуации, с определенной целью, с определенным партнером. Для успешной реализации такого общения необходимо усвоить необходимые способы взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. В процессе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения. Благодаря этому студенты получают возможность обсуждать актуальные современные события, учатся выражать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение.

Такое взаимодействие способствует приобретению социального опыта общения, функциональной грамотности, усвоению этики трудовых и гражданских взаимоотношений.

Рассмотрение общих вопросов интерпретации узкоспециальных терминов, изучение теории корректного их использования в разных видах практической деятельности должны быть неотъемлемой составляющей языковой подготовки технического специалиста-иностранца.

Формирование терминологической компетенцией специалиста железнодорожной отрасли – это систематическая, хорошо организованная, целеустремленная работа, связанная со всеми разделами и темами курса русского языка как иностранного в высшей школе.

Практика преподавания иностранных языков в Институте транспортной техники и систем управления Московского государственного университета путей сообщения свидетельствует о том, что наиболее эффективным способом изучения иностранного языка специальности является сочетание профессионально-ориентированного подхода с методом интерактивной коммуникации. Режим интерактивного общения между студентами и преподавателем во время занятия по иностранному языку позволяет эффективно использовать и превратить недостаток на преимущество гетерогенность реальной студенческой группы с разным уровнем профессиональных и языковых знаний, моделировать реальные жизненные ситуации. Реализация учебных заданий чрезвычайно облегчается за счет использования современных информационно-коммуникативных технологий, которые дают ряд преимуществ по сравнению с традиционными методиками. Доступные в Интернете учебные материалы по специальности студенческой группы могут быть эффективно и с минимальными изменениями использованы в курсе профессионально-ориентированного языка, в частности для отработки техники перевода профессиональных текстов с языка-посредника, каковым является чаще всего английский, на русский язык.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Работа с реальными материалами требует от студентов не только понимания информации как таковой, но также ее объяснения и оценки, развивает их аналитические и систематические способности, склонность к критическому мышлению. Учебные материалы, непосредственно связанные со специальностью студентов, дают больше возможностей для практического взаимодействия с языком, облегчают процесс запоминания специальных терминов, раскрывают их настоящий смысл, создают ассоциативные связи и способствуют реализации в полной мере предпосылки контекстного перевода, обеспечивают творческую и деловую атмосферу учебного процесса.

Компетентностный подход к определению целей и содержания образования позволяет определить значение формирования профессиональной коммуникативной компетентности в подготовке специалиста не только как основы для становления грамотного, культурного профессионала, но и как инструмента для приобретения навыков будущей профессиональной деятельности, позволяющих применять полученные в различных отраслях знания на практике. Профессиональная коммуникативная компетентность предполагает способность специалиста реализовать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки для обеспечения эффективного непосредственного (понимание речи на слух и говорение) и опосредованного (чтение и письмо) профессионального общения.

Теоретической основой разработки и обоснования процесса развития терминологической компетенции являются закономерности обучения, которые традиционно рассматриваются как объективные, стойкие и существенные связи в учебном процессе, обуславливающие его эффективность и отображающие взаимосвязи между деятельностью преподавателя и студентов и содержанием обучения. Выделим закономерности, которые способствуют формированию и развитию терминологической компетентности:

- воспитательный характер развития профессиональной речи, который способствует развитию соответствующих черт характера и поведения;
- зависимость от условий, профессиональной ситуации речи, поскольку именно ситуация речи обуславливает мотивы общения;
- подбор языковых средств в зависимости от ситуации профессионального общения; сопоставление устной и письменной речи студентов – нефилологов;
- развитие профессиональной речи;
- взаимозависимость методов и приемов обучения русскому языку как иностранному с целью развития профессиональной речи.

Терминологический анализ проблемы позволяет утверждать, что терминологические знания должны формироваться на общедидактических принципах (коммуникативности, научности, систематичности,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка ситуативности, текстосоответствия, наглядности, принципу связи теории с практикой, индивидуальном подходе к студентам) и конкретизироваться специфическими принципами обучения (междисциплинарности, модульности, креативности, индивидуализации, ориентации на будущую профессиональную деятельность).

Для формирования терминологической компетентности будущих специалистов наиболее эффективными являются интерактивные методы, а именно деловая и ролевая игры. Из методических приемов отметим следующие:

- приглашение к дискуссии специалиста;
- проблемные задания;
- индивидуальные и групповые тренинги;
- творческая работа в малых группах (эффективна при выполнении заданий по построению дефиниций терминов);
- «мозговой штурм» (при выполнении аналитических упражнений);
- «учебный полигон»;
- «дерево решений»;
- «займи позицию»;
- моделирование (семантической структуры текста, определение круга устойчивых словосочетаний);
- оценка действий участников;
- анализ проблем, ошибок, коллизий (рассмотрение терминологической несогласованности);
- метод наблюдения (для выявления ошибок в речи).

Продуктивность усвоения терминов и их активное использование в устной и письменной профессиональной речи во многом зависит от соответствующей системы упражнений, последовательно направленных как на основательное усвоение терминологии, так и на активизацию умений говорения и слушания, необходимых для употребления этой терминологии в конкретных ситуациях. Эффективным является объединение упражнений как репродуктивного характера, которые выполняют ознакомительную функцию, так и творческих, которые способствуют активному самостоятельному использованию терминологической лексики в соответствии с ситуацией. Среди множества репродуктивных упражнений эффективным является использование следующих:

- дать устно толкование профессиональных терминов на русском языке;
- подобрать термины к предложенным определениям;
- составить терминологический словарь к тексту из оригинального профессионального источника, приведя пояснения терминов.

На повышение эффективности формирования терминологической компетентности влияет правильное использование средств обучения. К основным средствам обучения относятся: учебники, пособия, словари, сборники упражнений, наглядные (схемы, модели, карты, иллюстрации) и

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
технические средства (компьютер, магнитофон, DVD), которые помогают усвоению нового материала, обеспечивают доступность понимания, способствуют активизации умственной деятельности и обобщению материала.

Выбор принципов, методов, приемов и средств обучения зависит от формы занятия. Основными формами организации учебного процесса в высшей школе являются:

- лекции (лекция-информация, проблемная лекция, лекция-визуализация);
- практические занятия;
- семинарские занятия (просеминар, собственно семинар, семинар-исследование);
- самостоятельная работа (под руководством преподавателя, без руководства преподавателя);
- инновационные формы организации учебного процесса (дискуссии, экскурсии, разбор документации, игровое проектирование).

Все проанализированные лингводидактические основы развития формирования терминологической компетентности выступают не изолированно, а во взаимосвязи, дополняя и обуславливая друг друга.

Этапы введения и семантизации терминов и терминологических сочетаний соответствуют подготовительному и ознакомительному этапам формирования навыка. Активизация же терминологической единицы в речи достигается путем многократного повторения и имитации высказывания на основе тренировочных и речевых упражнений. Вслед за этапом семантизации и предъявления сочетаемостных и других характеристик термина следует снова перейти к тексту, проанализировать сферу его употребления, продемонстрировать степень функционирования текста в сходных ситуациях, а затем организовать на самостоятельном уровне репродуктивные речевые действия студента. Отметим, что в качестве организующего стержня всех этапов формирования терминологического навыка служит именно текст.

Работа с текстами и прослушивание подготовленных студентами информационных сообщений на железнодорожную тематику, проведение тематических уроков, посвященных различным аспектам железнодорожной отрасли России и стран, откуда прибыли на учебу иностранные студенты также обеспечивают профессиональную направленность обучения русскому языку как иностранному.

Большое значение при этом имеет составление словарей терминов-минимумов по различным техническим дисциплинам железнодорожной направленности, которые введены в практику учебного процесса в Московском университете путей сообщения и которые являются основной лексической базой языка специальности. Именно они, начинаясь на подготовительном отделении и увеличиваясь, усложняясь с каждым курсом,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка на каждом следующем этапе обучения, определяют тот основной запас терминологической лексики, который необходим иностранным учащимся при изучении ими специальных дисциплин. Знакомясь на занятиях по русскому языку со специальными терминами, изучая их, определяя их значение, они лучше воспринимают, понимают и усваивают материал по специальным дисциплинам.

Методистами определено место терминологии в регистре научной речи как основного семантического элемента конкретной научной области. Установлена возможность отбора терминологии путём её классификации на базовые, основные, производные и прочие термины. Такой способ позволяет осуществлять компетентностный подход к обучению лексике, что заложено в способе её отбора и презентации, ориентированные на профессиональные цели.

Терминологическая лексика в подъязыке специальности имеет свои специфические особенности. Для сознательного усвоения технической терминологии студентами национальных групп требуется глубокое знание этимологии и значения наиболее употребительных греческих, латинских и арабских заимствований, т.е. постоянных терминообразующих единиц, которые конкретизируют термин и определяют его содержание.

Знание технической лексики способствует расширению и углублению профессиональных знаний обучаемых иностранцев, основывающихся на их владении технической терминологией, основой языка специальности, в которой значительное место занимает интернациональная техническая терминология, употребляющаяся во многих языках мира.

Ученые справедливо отмечают, что коммуникативное значение терминологии состоит не только в удовлетворении внутреннего, национального контактирования, но и контактирования внешнего, причем отмечается, что в настоящее время интернациональная функция научной терминологии значительно возросла.

Вне занятий профессиональную направленность имеют тематические экскурсии, проводимые с иностранными студентами не только с познавательной целью, но и для получения ими необходимых знаний по специальным дисциплинам. С такой целью в МГУПС МИИТ проводятся экскурсии в Музей истории МИИТа, Политехнический музей, Музей современной истории России, Еврейский музей и центр толерантности, Мемориальный музей космонавтики, Железнодорожный музей под открытым небом у Рижского вокзала и многие другие.

Такие экскурсии требуют большой подготовительной работы, в процессе которой основное внимание уделяется лексическому аспекту, пояснению значений незнакомых слов, среди которых немало технических терминов, составление словарей-минимумов, необходимых для понимания в музеях новой для иностранных учащихся информации. Профессиональная

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
направленность таких мероприятий тесно переплетается с культурологической направленностью.

Методическая работа по усвоению терминов должна рассматриваться как одна из важнейших составляющих учебного процесса. Основная цель - усвоение терминологической лексики данной подсистемы языка, позволяющей не только правильно воспринимать научный текст, но и активно использовать слова-термины при построении собственных высказываний в коммуникативном плане. Данная работа должна быть включена в целостную систему работы по формированию языковых (лексических) и речевых умений и навыков. Работа с терминологией должна начинаться на этапе, когда студенты уже обладают определенным уровнем компетентности, сформированными языковыми умениями и навыками в отношении к общеупотребительной лексике.

Усвоенное ранее слово-термин необходимо включать в новые контексты, в новые ситуации, в разную сферу предметно-логических отношений для многократного повторения. При этом важно предусмотреть, как отмечает А.Ф. Колесникова, а) чтобы изменяемое слово повторялось не в одной какой-либо форме, а во всех наиболее употребительных формах; б) чтобы нетематические и общеупотребительные, межстилевые слова повторялись в разных речевых сферах, максимально мобилизовались при работе над разными темами, способствуя созданию сознательного навыка переноса; в) чтобы тематические и ситуативно закрепленные слова актуализировались в возможных сочетаниях в рамках определенной темы или ситуации, но чтобы было обращено внимание на невозможность переноса их в другие речевые сферы, если он по языковым нормам невозможен [3, с. 49].

Лексический навык при любом уровне владения единицей языка предполагает разработку прочной двусторонней связи между формой и значением. Осознание и понимание являются важными детерминантами накопления знаний и формирования на их основе соответствующих навыков, которые достигаются многократным повторением.

Работа по формированию терминологических умений и навыков по отношению к терминологической единице должна проводиться в несколько этапов, каждый из которых включает в себя:

- усвоение определенного количества терминов, их распознавание, выделение и семантизация в тексте, активное использование в процессе самостоятельного высказывания;

- формирование комплекса умений и навыков, связанных со спецификой данной группы терминов.

Основной целью первого этапа является усвоение терминологической лексики. Для её достижения необходимо создать условия для переноса уже имеющихся лексических навыков на терминологические единицы. Основными задачами данного этапа являются формирование умений

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка отличать термин от нетермина, создание условий для усвоения терминологии технической специальности. Для решения этих задач необходимо тщательно отобрать тексты по специальности с позиции представленности в них терминов и терминологических сочетаний, провести их лексикографическую разработку, которая способствовала бы комплексной семантизации терминологических слов, демонстрации ее сочетаемости. Кроме того, следует разработать систему упражнений и заданий, которые помогли бы эффективному решению поставленных задач.

Второй этап является более сложным как по целям и задачам, так и по количеству усваиваемых в нем терминологических единиц. Основной целью данного этапа мы считаем усвоение основных лексико-семантических терминологических парадигм с родовидовым значением. Основной задачей на этом этапе является формирование специфических терминологических умений и навыков, связанных с освоением данных единиц, формирование умений и навыков по выделению терминологического сочетания в тексте, дифференциация их от свободных словосочетаний и типовой сочетаемости термина, а также умений самостоятельного раскрытия терминологического сочетания на основе анализа его составляющих, употребления терминосочетаний в речи; знакомство с основными лексико-семантическими парадигмами данного терминологического поля, их внутренним устройством (родовидовые отношения, синонимия и полисемия терминов, антонимия); усвоение закономерностей функционирования термина в контексте, позиция терминологической единицы в процессе высказывания.

Для успешного решения задач необходимо, помимо тщательного отбора текстового, лексикографического и другого иллюстративного материала, представить основные объединения терминологических единиц на идеографической основе; представить составные терминологические сочетания на основе синтаксических конструкций; ознакомить студентов с основными типами высказываний научного стиля речи (повествованием, описанием, рассуждением) и функциями термина в данных типах. Достижение поставленной цели возможно при условии разработки системы упражнений.

Основная цель третьего этапа - это овладение узкоспециальными терминами технической специальности, а также профессиональными оборотами речи. Задачами этого этапа являются: формирование умений и навыков по использованию узкоспециальных терминологических единиц в речи; знакомство с устройством терминологической системы подязыка инженерии, иерархическими связями внутри терминосистемы, пронизывающими ее сверху донизу; формирование умений и навыков анализировать морфологическую структуру производного термина; выводить значение термина на основе знания его составляющих и усвоение наиболее продуктивных словообразовательных моделей; знакомство со

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка спецификой функционирования термина, определение основных сфер их применения.

Е.А. Быстрова отмечает, что знание языка предполагает не столько знания определенного количества слов, сколько усвоение типичных сочетаний слов [5, 222]. Важно, чтобы у студентов были выработаны рецептивные навыки, так как, прежде чем продуцировать научную речь, они путем чтения или восприятия чужой речи со слуха должны накопить определенный материал для высказывания. С точки зрения современной методики крайне важен учет субъектного опыта обучающихся. Использовать личный опыт в процессе познания и усвоения - значит организовать учебную деятельность, постоянно опираясь на личностные интересы, стремления и потребности будущих специалистов железнодорожного профиля. Личный опыт обучающихся, их чувства и эмоции влияют на выбор интересующих их тем и текстов, побуждая студентов к выражению собственного мнения, и, следовательно, к использованию терминологии в активной коммуникативной деятельности.

Интеграция русского языка и специальных дисциплин, в первую очередь, связана с их предметной соотнесенностью. Межпредметные связи обеспечивают перенос навыков и умений, сформированных в процессе развития и совершенствования студентами коммуникативной компетенции, в учебную профессионально-ориентированную деятельность. Специальная терминология, приобретенная в процессе овладения иностранным языком, сознательно интегрируется студентом в профилирующие дисциплины. Данный тип лексических единиц оказывает существенное влияние на развитие различных умений в сфере профессионального общения.

Как видим, терминологическая компетенция будущих инженеров охватывает комплекс знаний, умений и навыков правильной организации общения, который должен обеспечивать эффективный обмен информацией, давать возможность глубже узнать собеседника, прогнозировать особенности профессионального взаимодействия с партнером.

Таким образом, формирование терминологической компетентности будущих инженерных работников предполагает: овладение терминологической подсистемой профессиональных дисциплин, профессионально – техническую грамотность в устной и письменной речи, умение вести беседу, анализировать, убеждать, доказывать, то есть решать коммуникативные задачи в ситуациях профессионального общения. Терминологическая компетентность, которую приобретают студенты в высших технических учебных заведениях, является базовой в их дальнейшей профессиональной и научной деятельности.

Список литературы

1. Андрианова С.В. Методика обучения профессиональной англоязычной терминологии студентов-физиков: Автореф... дис. канд. филол наук. – М., 2008. – 25 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004. – 40 с.
3. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М.: Русский язык, 1977. – 80 с.
4. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. – М.: Academia. 2015. – 230 с.
5. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / [Акад. Н.М. Шанский, д-ра пед. наук, профессора И.В. Баранников, Н.З. Бакеева и др.] ; Под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой; Науч.-исслед. ин-т преподавания рус. яз. в нац. школе Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1977. – 248 с.

ГЛАВА 5. УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК "УПАКОВКА" СМЫСЛА: СПЕЦИФИКА ПОИСКА И ЯЗЫКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ

Черкашина Татьяна Тихоновна

доктор педагогических наук, профессор,

зав. кафедрой русского языка Российского государственного университета

им. А.М. Косыгина, Москва, Россия

E-mail: ttch2004@yandex.ru

Для прикладной русистики, традиционно рассматривающей текст в качестве ведущей дидактической единицы обучения, одной из основных проблем является, на наш взгляд, отбор учебных текстов, которые бы в полной мере стали "ключом", открывающим дверь в мир грамматики, по сути, организующей некое тематическое единство языка и культуры [4, с.154]. Неоценима роль текста в обучении РКИ всем видам речевой деятельности (РД), поскольку связный текст, выражая законченную мысль, позволяет изучить, проанализировать, закрепить соответствующий лексико-грамматический материал, решая целый комплекс образовательных задач, одной из которых является формирование языковой личности научного исследователя, обладающего, в соответствии с ФГОС ВО, следующими практико-ориентированными умениями [7, с. 513]:

1) способностью и готовностью участвовать в составлении и оформлении научных отчётов, исследований, выступлений, способность представлять результаты исследовательской работы с учётом особенностей потенциальной аудитории;

2) владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

3) способность свободно владеть навыками научной речи, анализировать логику научных рассуждений и высказываний.

Как показали результаты устного опроса иностранных учащихся, а) не только студенты-первокурсники, но и магистранты испытывают затруднения в понимании и трансформации текста-источника; б) не владеют одним из важных видов речевой деятельности – техникой чтения как совокупности интеллектуально-познавательных приемов работы с текстом научного стиля; в) признают, что не умеют читать учебную литературу, монографии, научные статьи, слушать и конспектировать лекции, составлять конспекты, писать рефераты; г) при этом понимают важность приобретения навыков компрессии и трансформации научного текста, таких, как: постановка вопроса к абзацу, номинирование проблемы, выделения тезиса и др.; д) не знают специфики языка конспектов, рефератов, аннотаций, рецензий и поэтому не умеют использовать определенные стандартные языковые клише для оформления вторичных учебно-научных текстов указанных речевых жанров (РЖ).

Внимание ученых пограничных наук к тексту продиктовано стремлением расширить привычное понимание дефиниции *текст*. Оставим за рамками статьи варианты толкования термина *текст* и сконцентрируем свое внимание на главной "интриге" удивительного свойства текста – быть "упаковкой смысла", а также рассмотрим справочный материал, минимальный, но достаточный для формирования аналитико-синтетической компетенции у иностранного учащегося, которому необходимо понимать научный текст уже на первом курсе программ бакалавриата. Уточним: именно в тексте аккумулируются, объединяются и трансформируются языковые единицы разных уровней, внося свой логико-семантический вклад в образование текста на конкретную тему, различаясь: а) объемом информации, представленной в главном продукте речемышлительной (РМД); б) постановкой проблемы; в) выбором языковых средств, используемых автором для реализации замысла автора текста и др.

Научный текст является сложным вариантом учебного дидактического материала, и уроки работы над ним требуют от преподавателя серьезной филологической подготовки. Работа с текстом на уроках является не целью, а средством для развития связной речи у студентов. Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста имеют и самостоятельное значение, и вспомогательную ценность как ступень формирования умения создавать собственные тексты. Именно в тексте все единицы языка представлены в естественной ситуации, в естественном положении и окружении. В идеале любое занятие по русскому языку должно включать в себя работу с текстом. Каждая синтаксическая тема, каждое явление языка должно изучаться на материале текстов: теория проверяется на практике, студенты видят, как правила и законы синтаксиса реализуются

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка на практике, то есть в тексте. Один и тот же текст можно использовать неоднократно, каждый раз отыскивая в нем что-то новое.

Коммуникативный синтаксис, отвечая посылам коммуникативно-деятельностной концепции преподавания иностранных языков, позволяет преподавателю, работающему на уроке с текстом, выделять "знаемое" – тему и "незнаемое", новое – рему. Студенту предстоит понять, что содержащаяся в теме информация из предыдущего предложения выполняет роль связующего звена для восприятия новой информации, которая развивает, обогащает смысл высказывания. Эта стадия уяснения связной речи связана с выявлением и интерпретацией ориентиров-понятий, репрезентирующих структурно-смысловое членение текста: *темы, коммуникативной задачи текста, микротемы, данной и новой информации текста, текстообразующих функций предложений, способов развития информации в тексте*. Данные понятия необходимы для понимания логики строения первичного текста и продуцирования собственного. *Текст* представляет собой стройную систему с особыми законами строения и развития мысли. Правильно построенный текст обладает композиционной четкостью, логикой изложения, информативностью [8, с. 83]. Так, тема научного текста – это предмет или явление, которые в нем рассматриваются. Часто слово, обозначающее тему, в тексте повторяется. Его называют *слово-тема*.

Работая над формированием у иностранных учащихся умения находить тему текста, необходимо акцентировать внимание на том, что обычно тему обозначают существительным, в тексте оно встречается в различных падежах. Слово-тема может заменяться местоимением или синонимичным выражением. Чаще всего тема обозначается в первом предложении, иногда она может быть обозначена во втором предложении. Очень редко встречаются случаи, когда тема обозначается в виде слова-темы в конце текста или ближе к концу данного речевого целого. Название любого текста дается в соответствии с темой. Как правило, название текста формулируется очень кратко: одним словом-существительным или словосочетанием. Названия учебных текстов, как правило, соответствуют их теме, т.е. предмету рассмотрения, например: *стратегический/финансовый менеджмент; аналитическая алгебра, статистика и др.* Так чаще всего называются части учебников или учебных пособий, их разделы, главы. Фрагменты текста внутри главы также могут иметь свои названия. Они соответствуют коммуникативной задаче текста. Микротемы научного текста – это части общей темы, состоящие из одного или нескольких предложений, объединенных по смыслу и раскрывающих с разных сторон коммуникативную задачу текста в целом.

Важно, на наш взгляд, научить студентов дифференцировать понятия *тема* и *проблема*. Как известно, при формулировании проблемы текста, можно допустить следующие типичные ошибки: а) сузить или б) расширить формулировку проблемы, чтобы их избежать, предлагаем студентам задания,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка формирующие умения точно определять тему текста и с этой целью анализируем соотношение темы текста и способов формулировки его проблем [9, с. 65]:

Тема текста	Формулировка проблем		
	Точная	Узкая	Широкая
История становления научного стиля речи	Традиции функционирования и перспективы развития научного стиля речи	Использование специальной лексики в научном стиле речи	Язык науки как специальная лингвистическая категория

В тексте могут быть две или более микротемы. Каждая из них может быть представлена одним или более предложениями. Например, в микротемах о строении предмета рассматриваются части предмета; в микротемах о составе предмета раскрывается, из каких компонентов состоит предмет; в микротемах текстов о свойствах предмета дается характеристика конкретных признаков, составляющих его отличительную особенность; в микротемах текстов о функции предметов дается характеристика того, для чего служат эти предметы, что они выполняют; в микротемах текстов о классификации предметов содержится краткая характеристика объектов по определенным классам (отделам, разрядам, видам, родам, типам, группам и т.д.). Студентам предлагается найти *данную и новую информацию текста*, выявить элементы развития мысли и связности речи. Преподаватель уточняет, что *данная информация текста* (данное) – это исходная информация, от которой начинается развитие мысли. Она содержится в предложении, передающем коммуникативную задачу текста. *Данное* передается словом или словосочетанием, которое наиболее точно отражает коммуникативную задачу. Оно способствует развитию текста. *Новым* текста (новое) называется неизвестная, новая информация текста, которую необходимо узнать. Работая с текстом, преподаватель подчеркивает, что *данная* информация текста обычно имеет обобщенное значение (характеризуется в общих чертах). *Новая* информация текста раскрывает, конкретизирует *данное*, влияет на развитие смысла в тексте. Количество новой информации в одной микротеме может быть разным в зависимости от содержания текста.

Предлагаем студентам рассмотреть роль предложения в тексте. Предложение может выполнять ряд текстообразующих функций (ролей). Знание механизма действия этих функций помогает учащимся понять не только структуру текста, но и его смысл, разобраться, каким образом развивается в нем информация, а следовательно, имеет большое значение для понимания внутритекстовых связей. *Прогрессия текста* – увеличение его объема и количества информации. Функцию обеспечения прогрессии текста выполняет предложение, в котором заявлено коммуникативное задание всего текста или одной из его частей. Предложение, выполняющее

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка функцию прогрессии текста, обычно расположено в начале всего текста или в начале микротемы. *Прогрессия текста может быть с однонаправленным данным.* Информация текста может развиваться в одном или нескольких направлениях. *Данное* текста *однонаправленное*, если в предложении, содержащем коммуникативную задачу, *один смысловой центр* (только одно данное). Информация текста в таком случае развивается в одном направлении. *Прогрессия текста* может также быть *с разнонаправленным данным.* Чтобы понять, каким образом может быть выбрана данная информация текста и как от этого зависит его структурно-смысловое развитие, необходимо снабдить студентов знанием не только об однонаправленном данном, но и о разнонаправленном.

На конкретных учебных текстах преподавателю следует организовать наблюдение студентов над *разнонаправленным данным* текста и показать, это на предложениях, в которых *несколько смысловых центров.* Информация текста в таком случае развивается *в нескольких направлениях.* Студенты усваивают: информация текста может развиваться *параллельным* или *цепным* способом. По способу параллельности могут быть связаны части простого или сложного предложения, представляющие две или более *независимые* друг от друга ситуации действительности. Параллельный способ развития информации наблюдается и при раскрытии значения *разнонаправленного данного* текста, которое содержит *несколько смысловых центров.* В отличие от параллельного способа информация текста может развиваться *последовательно, по цепочке.* Это *цепной* способ развития новой информации внутри предложения. При этом *последующая* новая информация вытекает *из предыдущей.* Явление описывается с одной какой-либо стороны и ситуации, и при этом они оказываются взаимосвязанными. Логико-грамматические отношения цепного способа развития информации могут разворачиваться как *причинно-следственные* или *условно-следственные.* Чтобы понять развитие их в тексте, необходимо разобраться, как они отражаются в предложении на лексико-грамматическом уровне.

Студенты усваивают, что при параллельной связи слова, называющие тему или рему, расположены аналогично. При цепной связи то, что было последним в первом высказывании, становится первым во втором. Цепная связь имеет более широкое применение. Именно на ней в основном строится текст. Цепная связь отражает последовательное развитие мысли, поэтому она динамична по своему характеру. При цепной связи «новое» первого предложения становится «данным» во втором, «новое» второго – «данным» в третьем и т.д. Предложения как бы цепляются одно за другое, последующее подхватывается предыдущим и тем самым осуществляется развертывание мысли, ее движение. Получается, что предложения тесно спаяны между собой, и, будучи изолированными, они лишаются способности самостоятельного употребления, так как в них есть лексико-грамматические показатели связи с предшествующими предложениями (повтор ключевого

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка слова, замена его синонимом, синонимическим оборотом, местоимением, повтор того или иного члена предложения), например:

Быстрый рост промышленности, сопровождающийся глобальным загрязнением окружающей среды, небывало остро поставил проблему сырьевых ресурсов (новое). Из всех видов ресурсов (данное) на первом месте по росту потребностей на него и по увеличению дефицита стоит пресная вода. Хотя, на первый взгляд, воды на земном шаре в общем-то много (данное), воды, пригодной к потреблению, насчитывается всего 2% (новое).

При цепной связи последующее высказывание содержит повтор того, что было в предыдущем. Это один самых распространенных способов оформления связи частей текста. Повтор может быть разный: 1) прямой (лексический) – точное повторение слова, 2) повтор – перифраз, 3) местоименный.

Параллельная связь отражает перечисление, сопоставление или противопоставление. При параллельной связи между обычными предложениями устанавливаются отношения простой смежности, соположения. Тема каждого последующего предложения не заимствуется из предыдущего, а предопределяется тем, что они находятся в одной плоскости, например, раскрывают деталь одной общей картины, описание ряда сменяющихся событий, действий, состояний, картин. Иными словами, предложения не сцепляются, а сопоставляются и представляют собой одинаковые синтаксические конструкции (одинаковый порядок слов, члены предложения выражены одинаковыми формами), например:

Искусство (данное) преобразует жизнь (новое) Художник (данное) не только воспроизводит в своих творениях окружающую его действительность (новое). Произведения искусства (данное) содержат и оценку тех или иных сторон жизни (новое).

Вывод, к которому приходят учащиеся с помощью преподавателя: объединяющим началом всех этих отдельных предложений является логико-смысловое единство – соотношение общего (*Искусство преобразует*) и частного (*Художник воспроизводит...; Произведения искусства содержат...*) в характеристике искусства. Из структурных показателей объединения можно назвать лишь параллелизм строения предложений (двусоставность, одинаковый порядок расположения членов грамматической основы – подлежащего и сказуемого), а также совпадение видо-временных форм глаголов-сказуемых (*преобразует, воспроизводит, содержат*).

Цепная и параллельная связь могут совмещаться в пределах одного текста, образуя смешанный тип, например:

Произведения искусства (данное) содержат и оценку тех или иных сторон жизни (новое). Жизнь не стоит на месте (данное), она неуклонно, непрерывно развивается, происходит отмирание старого, неизбежное утверждение нового (новое). Великая сила искусства состоит в том (данное), что творцы произведений искусства, воспроизводя

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка *действительность, показывают тенденцию, направление ее развития (новое). И подлинно великие творения искусства (данное), в какую бы эпоху они ни были созданы, неизменно служат движению общества вперед (новое).*

Между первым предложением и вторым, а также между вторым и третьим – цепная связь, между третьим предложением и четвертым – параллельная связь. *Цепной способ* развития информации отражает взаимосвязь явлений, процессов. Он может наблюдаться не только внутри одного предложения, но и между предложениями, соединенными причинно-следственной или условно-следственной связью. Развитие цепной связи информации текста может начинаться причинно-следственными или условно-следственными отношениями. Логико-структурная композиция текста диктует выбор лексико-грамматических упражнений на всех этапах работы с текстом.

Рассмотрим некоторые виды методических приемов трансформации научного текста, которым следует овладеть иностранным учащимся. Компрессия – это основной вид переработки текста. На основе определенных операций с текстом-источником можно построить тексты новых речевых жанров – планы, конспекты, аннотации, тезисы, рефераты, резюме. Для этого необходимо четкое понимание содержания текста, понимание смысловой связи частей текста между собой. Главное – правильно "организовать" процесс смысловой компрессии, в результате которого образуется *мини-текст*, содержащий в себе основной смысл исходного текста. Работа над *компрессией* текста способствует более глубокому его пониманию. Она необходима при составлении тезисов, реферата, аннотации, рецензии, а также при написании курсовой, дипломной, магистерской работ. Компрессия (сжатие) основана на раскрытии смысловой структуры текста-первоисточника и выделении в нем основной информации. Текст, созданный в результате компрессии, по отношению к тексту-первоисточнику, называется *вторичным*. Компрессия текста основана на трех главных правилах:

1. *Внимательное чтение текста и выделение ключевых слов и предложений.* Ключевые слова – это слова, которые содержат основной смысл высказывания. Каждый абзац имеет зачин и комментирующую часть, в которой раскрывается утверждение главной абзацной фразы, где обычно находятся ключевые слова. Заканчивается абзац выводом.

2. *Написание вторичного текста.* Для выявления своих позиций автор вторичного текста по отношению к первоисточнику использует специальные стандартные выражения (клише), выбор которых не только раскрывает и отражает структуру текста-первоисточника, но и "сигнализирует" о смене авторства, например: *В монографии обосновывается принцип..., статья представляет собой обзор..., в работе анализируются различные подходы*

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка ..., в статье обобщается опыт..., в диссертации использованы следующие методы исследования, авторитетные ученые настаивают на ...

3. В планах, тезисах, аннотации и при реферировании для называния основных положений текста используются ключевые слова и словосочетания или слова с обобщенно-конкретным значением для краткой передачи основного содержания абзацев или частей текста. Таким образом, основными операциями с текстом-источником являются: а) структурно-смысловый анализ текста; б) трансформация информативного содержания текста в соответствии с коммуникативным заданием; в) комбинирование и комментирование информативного содержания текста.

План – самый короткий вид записи научной информации. План отражает порядок, последовательность в изложении научного текста, статьи, речи. Форма записи в виде плана чрезвычайно важна для восстановления в памяти содержания прочитанного текста, для развития навыков четкого формулирования мыслей. Удачно составленный план помогает понять и запомнить прочитанный материал, говорит об умении анализировать текст – его содержание и композицию, поскольку план всегда отражает структуру текста и вскрывает структурные отношения между частями текста. Работа над планом предполагает следующие этапы: осмысление темы, определение микротем и их следования. Планы бывают простые и сложные. Простой, или номинативный, назывной план состоит из перечня основных пунктов в виде заглавий. Такой план, как правило, бывает тематическим, где все пункты представлены *назывными* предложениями в форме отглагольного сказуемого, приложения с союзом *как* или существительными в И.п., связанными сочинительной связью. Главное назначение номинативного плана – зафиксировать информативные центры текста, например: *Определение рыночной экономики; Речь как своеобразный паспорт человека; Финансы и кредит* и др. *Вопросный план* позволяет читателю акцентировать свое внимание на информативных центрах текста с учетом их причинно-следственных связей. При составлении вопросного плана используются вопросительные слова (*что, когда, почему, с какой целью* и др.), а не словосочетания с частицей *ли*: *Существует ли однозначное определение рынка?* План может быть тезисным, т. е. каждый пункт плана представлен двусоставным предложением и передает основную мысль части текста. Тезис обычно совпадает с информативным центром абзаца, из которого исключены все блоки обеспечения: примеры, авторские замечания и комментарии. Выделяя подтемы, раскрывающие и детализирующие основную тему, вы получите *сложный план* текста. Раскрывая пункты сложного плана с опорой на текст, можно написать подробный конспект текста.

Тезирование текста предполагает деление его на смысловые части, нахождение в самом тексте тезисной формы изложения, выявление основной информации и обобщение каждой части текста в виде тезисов. Тезис, по

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
определению – это положение, истинность которого должна быть доказана. Тезисы – один из наиболее сложных видов сокращения, это кратко сформулированные основные положения абзаца, текста лекции, доклада. Количество тезисов совпадает с количеством информативных центров текста.

Умение задать вопрос к тексту – это свидетельство понимания его смысла. *Формулировка проблемы* – это сформированное умение коротко назвать суть обсуждаемого в тексте вопроса. *Тезис* представляет собой главную мысль абзаца, из тезиса исключаются примеры и комментарии. Постановка вопроса, номинация проблемы, тезирование, т.е. обобщенно-аналитическая компрессия текста, сжатие информации – это важные умения и навыки иностранного бакалавра. Для обоснования профессиональной значимости полученных навыков для будущей профессиональной деятельности предлагаем студентам принять участие в деловой игре, в которой студенты, выбирая социальные роли "руководитель-подчиненный", действуют в соответствии с ними: один "сотрудник" по поручению "руководителя" компании, присутствовавший на совещании, должен доложить, какие вопросы на нем обсуждались. Для этого нужно всего лишь перечислить пункты своего вопросного плана. Другого сотрудника руководитель может попросить назвать наиболее важные проблемы, которые обсуждались на данном совещании. Для выполнения этого поручения достаточно представить номинативный план. Если руководителя интересует, к каким выводам пришли в результате переговоров, вы должны предложить его вниманию тезисный план. Таким образом, работа с текстом, умение подвергать информацию компрессии – это профессионально значимая компетенция любого работника, которому предстоит обрабатывать большой объем информации. Обучая студентов компрессии текста, необходимо познакомить их с основными способами его трансформации [10, с. 12-13]:

<i>Постановка вопроса (Вопросный план)</i>	<i>Номинация проблемы, или ее название (Назывной/номинативный план)</i>	<i>Тезис – выражение основной мысли абзаца (Тезисный план)</i>
<i>Грамматические способы выражения вопроса, номинации и тезиса</i>		
Использование вопросительных слов: что такое? почему? с какой целью? и др., н-р: 1) Что такое экономика? 2) Почему экономическая наука играет	I. Отглагольное существительное в И.п., н-р: 1) Определение экономики (от глагола <i>определить</i>); 2) Причина интереса людей к экономической науке. и др. II. Конструкция со	1) Что (I) есть что (I) 2) Что (I) – это что (I), н-р: Экономика – это особая сфера общественной жизни со своими законами, проблемами и противоречиями. 3) Что (I) представляет собой что (IV), н-р:

важную роль в развитии цивилизации?	словом <i>как</i> , н-р: Экономика как наука. III. Сочинительная связь, т.е. использование союза <i>и</i> , н-р: Экономика <i>и</i> история развития общества	Экономика представляет собой особую сферу общественной жизни со своими законами, проблемами и противоречиями. 4) Что (I) является чем (V) и др.
-------------------------------------	--	--

В методике РКИ работа над текстом осуществляется на основе речеведческих понятий, которые усваиваются в виде умений производить учебные действия с этими понятиями и правилами [2, с. 39]. В названии статьи мы позволили себе перефразировать высказывание Ю.М. Лотмана: "Текст – это упаковка для объекта интересов"[9, с. 175], чтобы подчеркнуть: учебный текст можно рассматривать как "упаковку смыслов", поскольку на уроке РКИ текст – это не просто дидактическая единица, но универсальная дидактическая единица, позволяющая слить воедино два важнейших направления текстуально-диалогического способа постижения смысла, с учетом того, что любая работа с текстом носит диалогический характер: а) познание системы формально-языковых средств языка и б) познание норм и правил коммуникации. Неоценима роль текста в обучении всем, без исключения, видам речевой деятельности. Связный текст выражает законченную мысль, дает материал для речевой практики, позволяет показать источник информации, расширяет словарный запас учащихся, позволяет системно развивать все виды речевой деятельности, решает обучающие и воспитывающие цели занятия, формирует профессионально значимые компетенции иностранных студентов.

Список литературы

1. Авдоница Л.Н., Гусева Т.В. Письменные работы научного стиля / Л.Н. Авдоница, Т.В. Гусева. – М.: Форум; НИЦ ИНФРА-М, 2012. – 72 с.
2. Балыхина Т.М., Куриленко В.Б. Краткая грамматика научной речи: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2006. – 42 с.
3. Балыхина Т.М. Содержательно-композиционная специфика устной профессионально-деловой речи: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 218 с.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: 2010. – 188 с.
5. Буре Н.А., Быстрых М.В., Вешнякова С.А. Основы научной речи. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
6. Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: учеб, пособие для студентов. – Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2002. – 192 с.
7. Черкашина Т.Т., Ефанова Л.Д. Формирование культуры научного исследования как лингводидактическая задача / Сб. материалов XXI Международной научной конференции "Риторика и культура речи в

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка современном научно-педагогической практике" 1-3 февраля 2017 г. – М.: ГИРЯП, 2017 – С. 513-529.

8. Черкашина Т.Т. Речевой жанр как модель формирования инструментальной коммуникативной компетенции. – М.: Вестник РУДН *Серия Вопросы образования: языки и специальность*, 2016, № 3 Актуальные вопросы языкового образования, лингводидактика, методика. – С. 76-85.

9. Черкашина Т.Т., Тартыньских В.В. Язык научного исследования: от реферата до диссертации: гриф УМО. – М.: Издательский дом ГУУ, 2015. – 245 с.

10. Черкашина Т.Т. и др. Язык экономики и менеджмента: работа с текстом. Гриф УМО. – М.: Издательский дом ГУУ, 2013. – 218 с.

ГЛАВА 6. ОБУЧЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЮ СУФФИКСОВ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ЧЕРЕЗ РАБОТУ СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ

Шонтукова Ирина Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель министра образования, науки и по делам
молодежи Кабардино-Балкарской республики, Нальчик, Россия
E-mail: shonirina@yandex.ru

На работу по повторению орфографии в старших классах и на базовом, и на профильном уровнях отводится, как правило, не так много времени. Однако в задания Единого государственного экзамена включены темы по проверке основных орфографических знаний, не говоря уже о том, что выполнение части С ориентировано в том числе на проверку орфографической (правописной) компетентности.

Включение в образовательную практику работы по построению моделей словообразовательных типов (СТ) позволяет более эффективно использовать учебное время, отведенное на отработку орфографических, морфологических, лексических и словообразовательных компетентностей учащихся. Причем формирование и закрепление названных компетентностей может проходить параллельно и одновременно, что обусловлено самой сущностью работы с моделями и схемами словообразовательных типов.

Особенно остро проблемы в освоении основных разделов русского языка встают перед учащимися, для которых русский язык не является родным. В то же время введение новой формы итоговой аттестации (ЕГЭ) приравнивает в требованиях всех выпускников, независимо от их языкового статуса. В решении названной проблемы также может помочь обращение к словообразовательному типу как лингводидактической единице. Причем, построение моделей СТ позволяет решать проблему комплексно, формируя компетентности не только в области словообразования, но и орфографии, морфологии, лексики.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Так, при подготовке заданий по словообразованию учащиеся должны правильно определить способ образования слов. Если для слов, образованных неморфологическим способом, необходимо обращение к их синтаксической функции, то приставочный, приставочно-суффиксальный, суффиксальный способы и сложение требуют обращения к производящему слову (словам), что часто вызывает у учащихся сложности, поскольку, как уже было сказано выше, сформирован неправильный алгоритм действий по характеристике словообразовательного процесса. Так, видя слово БЕЗОТВЕТСТВЕННОСТЬ, учащиеся определяют способ образования слова как приставочно-суффиксальный, на том основании, что слово имеет приставку и суффикс. В данном случае не принимается в расчет то, что слово «безответственность» образуется от слова «безответственный», которое уже имеет приставку *без-*, при помощи суффикса существительных женского рода *-ост(ь)*. Соответственно, и способ образования слова будет суффиксальным. Работа же по построению моделей словообразовательных типов способствует отработке навыка обращения к производящему слову, доведенного до автоматизма, исключая подобного рода ошибки.

Задания по орфографии в подавляющем большинстве проверяют знания по правописанию различных частей слова: корней, приставок, суффиксов. Осуществляя моделирование слов, учащиеся могут вывести самостоятельно правило написания той или иной части слова (и соответственного всего слова), а не запоминать это правило.

Систематическая и целенаправленная работа по построению моделей образования производных слов является одним из оптимальных путей в обогащении и активизации словарного запаса обучаемых (причем, расширение словарного запаса означает не только его количественный прирост, но и качественный, т.е. углубление знаний о словах), в расширении навыков правильного словоупотребления и построения предложения, она способствует грамотному и точному выражению мыслей. Особенно велика роль работы по словообразовательным моделям в умении определять значение незнакомых производных слов на основе значений составляющих их компонентов. Таким образом, знакомство со структурой и значением словообразовательных моделей при значительной экономии сил и учебного времени создает прочную базу для пополнения словарного запаса учащихся, способствуя «догадке» при узнавании и понимании нового слова.

Кроме того, работа по построению моделей СТ требует постоянного обращения к словарям, в частности, к словообразовательному и толковому. Это представляется очень важным, поскольку отсутствие серьезной, систематической работы со словообразовательными словарями в традиционной школьной практике приводит к тому, что учителя, помня свой школьный опыт, не сверенный с современным

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка состоянием русского словообразования, переносят его на собственных учеников. Наиболее часто ошибкой при этом является смешение словообразовательного и этимологического анализа. Так, одной из распространенных школьных ошибок является обозначение слов «красный», «красивый» и «прекрасный» (в значении «*восхитительный, очень красивый, великолепный*») как однокоренных на основании того, что когда-то слово «красный» употреблялось в современном значении слова «красивый». Это, в свою очередь, приводит к тому, что слова «красный», «красивый» и «прекрасный» (в обозначенном выше значении) начинают рассматриваться как производные однокоренные слова с корнем *крас-*. Если же мы обратимся к словообразовательному словарю, то увидим, что каждое из названных слов является непроизводным и образует свое собственное словообразовательное гнездо. Это также вполне объяснимо, если обратиться к толковым словарям современного русского языка, где мы увидим непересекающиеся значения названных слов.

Незнание этого факта формирует ошибочный навык разбора данных слов по составу и определения их способа образования. Так, в разборе слова «прекрасный» часто выделяют приставку *пре-*, корень *крас-*, суффикс *-н-* и окончание *-ый*. В то время, как оно имеет только корень *прекрасн-* и окончание *-ый*. А способ образования данного слова соответственно определяется как приставочный (в лучшем случае), а то и приставочно-суффиксальный, поскольку в слове есть, как считает ученик, приставка и суффикс. Это также формирует неправильный словообразовательный навык, поскольку, как уже было сказано, в современном русском языке слово «прекрасный» является непроизводным. Кстати сказать, подобная ошибка характерна для анализа многих слов не только начинающихся на *пре-* и *при-*, но и имеющих другие омонимичные части с различными словообразовательными аффиксами.

Содержание статьи включает три блока (правописание суффиксов *-ов-*, *-ев-*, *-ив-*, *-чив-*, *-лив-*; правописание суффиксов *-н-*, *-ан-*, *-ян-*, *-ин-*, *-онн-*, *-енн-*; правописание суффиксов *-к-*, *-ск-*). Каждый блок содержит описание моделей и схем словообразовательных типов, выходящих на отработку названных орфографических навыков, перечни производных слов, образованных по приведенным СТ, перечни непроизводных слов, содержащих омонимичные части слов, упражнения для отработки основных орфографических, морфологических, словообразовательных и т.д. навыков через моделирование производных слов.

Таким образом, в структуру статьи входит описание технологии построения моделей и схем словообразовательных типов на основе Обобщенного инварианта СТ, модели и схемы СТ, выходящие на основные орфографические правила написания суффиксов имен прилагательных,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка списки производных слов данных типов, перечни непроизводных слов с омонимичными частями, разные типы заданий, ориентированных на работу с моделями словообразовательных типов, словарик ключевых понятий.

Упражнения выстроены таким образом, что их выполнение можно делить на базовый и профильный уровни. Базовыми и общими для всех являются задания по построению моделей (как правило, первое или первое и второе задания в упражнении). Остальные задания можно давать на выбор или выполнять при углубленном (профильном) изучении.

Материал предназначен для учителей русского языка, работающих в старших классах, и имеет целью через освоение ими новой технологии помочь в организации работы по комплексному повторению орфографических, словообразовательных, морфологических и лексических знаний и формированию на их основе соответствующих компетентностей у учащихся.

Описание технологии работы по построению моделей словообразовательных типов

Работа по построению моделей словообразовательного типа связана с выведением лингводидактической единицы Обобщенный инвариант словообразовательного типа (СТ) Шекихачевой М.Ш. В Инварианте в обобщенной форме описан процесс образования производных слов всеми возможными морфологическими способами.

<p>Обобщенный инвариант СТ [Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / М.Ш.Шекихачева, Н.В.Бочоришвили, Р.Х.Варквасова и др; Под ред. М.Ш.Шекихачевой. – М.: Высш.шк., 1993. – 496 с.]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • принадлежность производящего(-их) слова (слов) или основы (основ) производящего (-их) слова (слов) к одной и той же части речи • участие в словообразовательном акте форманта, конкретного а) по форме и б) по содержанию • принадлежность производящего слова к одной и той же части речи • выводимость абстрагированного словообразовательного значения путем соотношений конкретных лексических единиц: производное слово – производящее слово
---	--

Поэтому любая словообразовательная модель будет повторять алгоритм, заложенный в Инварианте.

Структура словообразовательной модели состоит из четырех частей-операций, обозначаемых римскими цифрами I, II, III, IV. Между операциями и внутри второй операции имеют место полуоперации: между I и II ставится тире; внутри II – плюс; между II и III – равенство; между III и IV – тире; в IV операции значение производного слова заключается в кавычки.

Первая операция выглядит следующим образом:

- записывается производящее слово определенной части речи;

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

- если слово относится к изменяемой части речи и имеет звуко-буквенное выраженное окончание, то это окончание заключается в скобки;
- основа производящего слова готовится к словообразовательному акту путем обозначения имеющихся морфонологических изменений: **чередование, усечение, наращение, совмещение.**

Чередование надписывается над чередующейся буквой

I	II	III
ч		
нау ^к (а)	- науч + н(ый) =	научный

Усечение обозначается заглавной буквой

I	II	III
фамил И (я)	- фамиль + н(ый) =	фамил ь ный

Наращение надписывается со смещением

I	II	III
ат		
дра ^м (а)	- драмат + ическ(ий) =	драматический

Вторая операция содержит сам словообразовательный акт, заключающийся в сложении (обозначается знаком +) подготовленной производящей основы и словообразовательного форманта. Если в словообразовательном акте участвует суффикс, то присутствующее при нем окончание также заключается в скобки. Если окончание выполняет функцию форманта, то, как и любой другой словообразовательный формант, такое окончание присоединяется знаком +.

В **третьей операции** после знака равенства записывается произведенное, т.е. производное слово. **Четвертая операция** дает словарное значение, которое заключается в кавычки, свидетельствующие о том, что значение взято из толкового словаря.

Все одномодельные слова можно обобщить в схеме данного словообразовательного типа. Структура конкретной схемы СТ строится по образцу Обобщенного инварианта СТ, состоит, как и модель СТ, из четырех частей и отражает конкретные характеристики этапов процесса словообразования. Левая часть схемы указывает порядковый номер СТ, параграф Грамматики-80, которому он соответствует, а также продуктивность: ВП (высокопродуктивный), П (продуктивный), ОП (обнаруживающий продуктивность), ПП (проявляющий продуктивность), СП (слабо продуктивный), ПО (продуктивность ограничена), НП (непродуктивный) – и сферу употребления. Данные характеристики в предлагаемом пособии приводятся по книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» (под ред. М.Ш. Шекихачевой).

Пример модели СТ

I	II	III	IV
<i>кòж(а)</i> -	<i>кож+ан(ый)</i>	= <i>кòжанный</i> -	«сделанный из кожи, обтянутый кожей»
<i>кòсть(ф)</i> -	<i>кост+ян(ой)</i>	= <i>костяной</i> -	«сделанный из кости; добываемый из костей животных»
<i>ед'</i>			
<i>лèд(ф)</i> -	<i>лед+ян(ой)</i>	= <i>ледяной</i> -	«состоящий из льда; очень холодный»

Пример схемы СТ

<p>§ 62⁴ СТ 436^{**} НП</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы существительного • при помощи суффикса <i>-ан-</i> или <i>-ян-</i> • образуем прилагательное • со значением «относящийся к тому, что названо производящим словом»
---	---

* - номер параграфа соответствует параграфу Грамматики-80, в котором дается описание данного СТ. При работе на уроке не указывается.

** - номер СТ приводится по книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» под редакцией М.Ш.Шекихачевой. В работе на уроке данную часть схемы можно заполнять условной или самостоятельно выстроенной нумерацией.

На первых трех этапах (операциях) построения модели словообразовательного типа требуется обращение к словообразовательному словарю [1] для определения производящего слова, выделения производящей основы, нахождения словообразовательного форманта. На четвертом этапе (операции) требуется обращение к толковому словарю (любому академическому из имеющихся в наличии, в том числе и электронному) для определения точного лексического значения произведённого слова. Для описания схемы СТ можно обратиться к книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» под редакцией М.Ш.Шекихачевой [2], но можно, условно обозначая номер СТ, выстраивать это описание самостоятельно, ориентируясь на Инвариант словообразовательного типа.

При этом, технологически важно, чтобы каждая операция проговаривалась, а не записывалась механически, поскольку проговаривание процесса является показателем осознанности того, что учащийся совершает, и позволяет контролировать эту осознанность учителем. Работа по описанной технологии требует комплексного подхода к характеристике

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка языковых явлений, происходящих в процессе словообразования. Здесь учащиеся формируют и развивают сразу несколько лингвистических компетентностей: словообразовательную (как основную, базовую), орфоэпическую (поскольку обязательным действием является постановка ударения в производящем и производном словах), орфографическую (причем на осмысленном уровне), морфонологическую (мы отмечаем изменения в производящей основе, в частности, чередование), морфологическую (при словесном описании модели делается акцент на морфологических характеристиках производного и производящего слова), лексико-семантическую (поскольку мы обязательно обращаемся к лексическому значению производного слова и устанавливаем его связь со значением производящего через словообразовательное значение форманта, участвующего в словообразовательном акте).

Комплексное повторение орфографии, словообразования и морфологии суффиксальных прилагательных через работу с моделями словообразовательных типов

Правописание суффиксов -ов-, -ев-, -ив-, -чив-, -лив- имен прилагательных.

Правописание суффиксов *-ов-, -ев-* можно отрабатывать по СТ:

§628 СТ 440 ВП	• от производящей основы существительного
	• при помощи суффикса <i>-ов-</i> или <i>-ев-</i>
	• образуем прилагательное
	• со значением «относящийся к тому (или свойственный тому), что названо (кто назван) производящим словом»

I	II	III	IV
алыч(à) –	алыч+ов(ый) –	алычòвый –	«прил. к <i>алыча</i> ; сделанный из алычи, свойственный алыче»
горòх(ø) –	горох+ов(ый) –	горòховый –	«прил. к <i>горох</i> ; включающий в состав горох, свойственный гороху»
ситЕц(ø) –	ситц+ев(ый) –	ситцевый –	«прил. к <i>ситец</i> ; сделанный из ситца»

По данному СТ образуются прилагательные: ежовый, грошовый, камышовый, кокосовый, парчовый, плащòвый, свинцовый, столовый, китовый, моржовый, столбовой, пластиковый, грушòвый, гуттаперчевый, грушевый, плюшевый, вещево́й, плащевòй, кольцевой, ключевой, мочево́й, полево́й, стилевой, дождевой, алюминиевый, дюралевый, глянцево́й, зорево́й, ландышево́й, лицево́й.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
 Правописание суффиксов **-ив-**, **-лив-**, **-чив-** можно отрабатывать по следующим СТ:

§643	• от производящей основы существительного
СТ 449	• при помощи суффикса -ив- , или -лив-
III	• образуем прилагательное
разг. и худ. речь	• со значением «характеризующийся отношением к тому, что названо (кто назван) производящим словом»

I	II	III	IV
лОж(ь) –	лж+ив(ый) –	лживый –	«говорящий ложь, проврававшийся»
спес(ь) –	спес+ив(ый) –	спесивый –	«высокомерный, надменный, проявляющий спесь в общении»
талант(ø) –	талант+лив(ый) –	талантливый –	«имеющий талант, одаренный»
пот(ø) –	пот+лив(ый) –	потливый –	«часто потеющий»

В рамках данного СТ будут образованы прилагательные: блошливый, боязливый, верезгливый, вшивый, вьюжливый, гневливый, добычливый, дождливый, удоилывый, досадливый, досужливый, дурашливый, жалостливый, ужимчивый, забиячливый, завистливый, незадачливый, запасливый, изворотливый, кокетливый, ленивый, льстивый, слезливый, милостивый, моросливый, неряшливый, обычливый, памятливыи, паршивый, плаксивый, плешивый, плодливый, погодливый, непогодливый, поворотливый, порядливый, правдивый, приветливый, прихотливый, похотливый, ревнивый, ройливый, непоседливый, сиротливый, скучливый, слезливый, смешливый, совестливый, сопливый, сонливый, стыдливый, суматошливый, засушливый, счастливый, расчетливый, тоскливый, трусливый, угодливый (от угоды), удачливый, уродливый, услужливый (от услуга), фальшивый, охотливый, червивый, чудачливый, шаловливый, шепотливый, юродивый, юродливый.

§661	• от производящей основы глагола
СТ 463	• при помощи суффикса -лив- или -чив- , -ив- и др.
II	• образуем прилагательное
разг. и худ. речь	• со значением «склонный к действию, названному производящим словом»

I	II	III	IV
р' игрА(ть) –	игр+ив(ый) –	игривый –	«любящий играть, затейливый»
р говорИ(ть) –	говор+лив(ый) –	говорливый –	«любящий поговорить»

о
 перебирА(ть) перебор+чив(ый) переборчивый «перебирающий все варианты, разборчивый»

По данному СТ образованы прилагательные: бережливый, визгливый, доверчивый, придирчивый, дремливый, завидливый, разговорчивый, суетливый, задумчивый, вдумчивый, заботливый, сметливый, затейливый, податливый, угодливый (от угодить), изгибчивый, догадливый, докучливый, услужливый (от услужить), радивый, разгарчивый, брезгливый, сбивчивый, блудливый, разборчивый, брыкливый, брюзгливый, брезгливый, сбывчивый, увальчивый, улыбчивый, ворчливый, восприимчивый, угадливый, глумливый, приглядливый, приглядчивый, сговорчивый, гулливый, гнусливый, задирчивый, раздумчивый, удушливый, егозливый, уживчивый, прозорливый, забывчивый, заметливый, отзывчивый, извёртливый, наклончивый, уклончивый, укорливый, вкрадчивый, крикливый, куражливый, ломливый, влюбчивый, заманчивый, приманчивый, переметчивый, перемётчивый, переменчивый, изменчивый, приметливый, мочливый, молчаливый, надоедливый, находчивый, выносливый, заносчивый, пронырливый, обидчивый, обманчивый, оборотливый, опасливый, переимчивый, прискливый, повадливый, понятливый, предприимчивый, придирчивый, привячивый, прокудливый, противоречивый, пугливый, устойчивый, пытливый, срывчивый, ропотливый, рыскливый, сварливый, усидчивый, служивый, насмешливый, усмешливый, поспешливый, сторожливый, настойчивый, устойчивый, рассудливый, терпеливый, тревожливый, трусливый, увёртливый, уступчивый, участливый, хвастливый, хлопотливый, всходчивый, доходчивый, отходчивый, переходчивый, хохотливый, храпливый, хрипливый, чванливый, шутливый, щекотливый.

СТ 481a	• от производящей основы прилагательного
НП	• с помощью суффикса <i>-лив-</i>
	• образуем прилагательное
	• со значением «отношение к признаку, названному производящим словом»

I	II	III	IV
гадК(ий) –	гад+лив(ый) –	гадливый –	«Исполненный отвращения, брезгливости»
осòб(ый) –	особ+лив(ый) –	особливый –	«1. Устар. и простор. То же, что особенный. 2. Устар. Отдельный, особый»

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
Также по этому СТ образованы прилагательные: дотошливый, горделивый, щепетливый.

Непроизводные с -ив-, -чив-, -лив-: благочестивый, вежливый, гугнивый, застенчивый, запальчивый, злочестивый, незлобивый, нерадивый, кропотливый, назойливый, нечестивый, неурядливый, отчетливый, прозорливый, опрометчивый, привередливый, ретивый, смазливый, справедливый, строптивый, уветливый, учтивый, шелудивый.

Примеры заданий для повторения правописания суффиксов -ов-, -ев-, -ив-, -чив-, -лив- имен прилагательных.

Упражнение 1. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов.

Игривый, говорливый, переборчивый, брезгливый, сбивчивый, блудливый, разборчивый, раздумчивый, удушливый, егозливый, уживчивый, прожорливый, забывчивый, пугливый, устойчивый, пытливый, усидчивый, служивый, насмешливый, участливый, хвастливый, хлопотливый.

2. На основе особенностей построения моделей опишите схему построения всех этих слов по заданному в Инварианте СТ алгоритму, останавливаясь на морфологических характеристиках производящих и произведенных слов. 3. Опишите морфонологические явления, происходящие с производящей основой при подготовке к словообразовательному акту.

Упражнение 2. 1. От слов

блоха, боязнь, верезг, вошь, вьюга, гнев, добыча, дождь, удой, досада, милость, морось, неряха, обычай, память, фальшь, охота, червь.

по схеме СТ

§643	• от производящей основы существительного
СТ 449	• при помощи суффикса -ив-, или -лив-
ПП	• образуем прилагательное
разг. и худ. речь	• со значением «характеризующийся отношением к тому, что названо (кто назван) производящим словом»

пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели производных слов. 2. Сделайте их полных словообразовательный разбор, опираясь на модель. 3. Опишите морфонологические явления, происходящие с производящей основой при подготовке к словообразовательному акту.

Упражнение 3. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов.

ежовый, грошовый, камышовый, кокосовый, парчовый, плащовый, свинцовый, столовый, китовый, моржовый, столбовой, пластиковый, грушовый, гуттаперчевый, грушевый, плюшевый, вещево́й, плащевóй, кольцевой, ключевой, мочево́й, полево́й, стилевóй, дождево́й, алюми́невый, дюралево́й, глянцево́й, зорево́й, ландышево́й, лицево́й.

2. На основе особенностей построения перечисленных слов выведите правила написания суффиксов данных слов.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Упражнение 4. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов.

гневливый, добычливый, дождливый, бережливый, визгливый, доверчивый, придирчивый, завистливый, незадачливый, неряшливый, заносчивый, пронырливый, обидчивый, обманчивый, плаксивый, плешивый, слезливый, смешливый, совестливый, засушливый, счастливый, расчетливый, терпеливый, трусливый, увёртливый.

2. Распределите слова на две группы по отнесенности к словообразовательному типу, подтверждая ответ построением схемы словообразовательного типа. 3. На основе особенностей построения данных слов выведите правила написания их суффиксов.

Правописание суффиксов прилагательных -н-, -ан-, -ян-, -ин-, -енн-, -онн-.

Прилагательные с суффиксом **-ин-** образуются по следующему СТ:

<p>§616 СТ 433 П</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы существительного (названия животного, живого существа) • при помощи суффикса <i>-ин-</i> • образуем прилагательное • со значением «свойственный тому, кто назван производящим словом»
---	---

I	II	III	IV
Ш			
блòх(à) –	блòш+ин(ый) =	блòшинный –	«свойственный блохе; такой, как у блохи»
журàвль(ø) –	журàвл+ин(ый) =	журàвлиный –	«свойственный журавлям; такой, как у журавля»
лòшадь(ø) –	лòшад+ин(ый) =	лòшадинный –	«свойственный лошади; такой, как у лошади»

По данному СТ образованы прилагательные: бекасиный, волчиный, гоголиный, голубиный, гостиный, грачиный, гусиный, дрофиный, дупелиный, звериный, змеиный, индюшиный, кобелиный, козлийный, комариный, крысиный, львиный, лосиный, лебединый, мулиный, муравьиный, мушиный, мышиный, орлиный, осиный, ослиный, паучиный, петушиный, пуделиный, пчелиный, ремезиный, совиный, соколиный, соловьиный, соминый, стрекозиный, стрепетиный, стрижиный, сурчиный, сычиный, тетеревиный, тигриный, тополиный, ужиный, утиный, хориный, чижиный, ястребиный.

Прилагательные с суффиксами **-ан-, -ян-** образуются по СТ:

<p>§624 СТ 436</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы существительного • при помощи суффикса <i>-ан-</i> или <i>-ян-</i>
--------------------------------------	--

НП	<ul style="list-style-type: none"> • образуем прилагательное • со значением «относящийся к тому, что названо производящим словом» 		
-----------	---	--	--

I	II	III	IV
в'			
дров(à) –	дров+ян(ой) =	дровяно́й –	«предназначенный для дров; производимый дровами»
ко́ж(а) –	кож+ан(ый) =	ко́жаны́й –	«сделанный из кожи; обитый, обтянутый кожей»
ед'			
ле́д(ø) –	лед+ян(ой) =	ледяно́й –	«состоящий из льда; очень холодный»

По данному СТ образованы прилагательные: берестяной, верфяной, верфяный, водяной, волосяной, власяной, ворсяной, глиняный, дебряный, дощаной, земляной, избяной, конопляный, костяной, кровяной, лубяной, льняной, нефтяной, нитяный, ногтяной, оспяной, очеретяный, песчаный, платяной, полотняный, сельдяной, серебряный, сливяной, смоляной, соляной, сурьмяный, сусяный, тафтяной, толокняный, торфяной, травяной, тростяной, тундряный, холстяной, шерстяной, юфтяной.

Правописание суффиксов **-н-**, **-енн-**, и **-онн-** можно отрабатывать через СТ 434:

§617-622 СТ 434	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы нарицательного существительного • при помощи суффикса -н- или -енн-, -онн-, -очн-, -ичн-, -овн-, -евн-, -ебн-, -йн-, -ональн-, -тельн-, -ительн- и др. • образуем прилагательное • со значением «признак, относящийся к тому, кто назван (что названо) производящим словом» 		
----------------------------	---	--	--

I	II	III	IV
ж			
кни́г(а) –	книж+н(ый) =	кни́жны́й -	«прил. от книга; относящийся к книге»
о			
окн(ò) –	окон+н(ый) =	оконны́й –	«прил. от окно; относящийся к окну»
ста́нцИ(я) –	станции+онн(ый) =	станцио́нный –	«работающий на станции, относящийся к станции»
сле́дствИ(е) –	следств+енн(ый) =	сле́дственны́й –	«осуществляющий следствие, относящийся к слествию»

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

В рамках данного СТ будут образованы прилагательные с *-н-*: аукционный, аттракционный, басенный, башенный, баянный, беременный, бетонный, временный, гортанный, дёсенный, доменный, законный, знамённый, именной, каменный, карманный, магазинный, пламенный, племенной, семенной, стремённой, таможенный, телефонный, тепличный, фонарный и др.

Прилагательные с суффиксом *-онн-* образуются от существительных женского рода, оканчивающихся на *-ция*, *-зия* и *-сия*: авиационный, акционный, аппликационный, вакационный, вегетационный, гравитационный, градационный, декларационный, делегационный, демонстрационный, деривационный, диверсионный, дивизионный, диспозиционный, диссертационный, дистанционный, дистрибуционный, дифракционный, диффузионный, импровизационный, инверсионный, инвентаризационный, ингаляционный, индикационный, инерционный, инквизиционный, инспекционный, инструкционный, инсurreкционный, интеграционный, интервенционный, интеръекционный, интродукционный, инфекционный, инфляционный, информационный, инъекционный, кассационный, квалификационный, квитанционный, классификационный, коллекционный, коллизионный, коллимационный, колонизационный, комиссионный, коммуникационный, компрессионный, конвекционный, конвенционный, конверсионный, кондиционный, консигнационный, конструкционный, консультационный, контрибуционный, концессионный, коррекционный, корреляционный, коррозионный, коррупционный, котонизационный, кристаллизационный, культивационный, лактационный, лекционный, ликвидационный, лицензионный, локационный, манипуляционный, манифестационный, мерсеризационный, миграционный, иммиграционный, мобилизационный, модификационный, модуляционный, мотивационный, мультипликационный, мутационный, навигационный, облигационный, обструкционный, оккупационный, оппозиционный, организационный, пастеризационный, пенсионный, плантационный, позиционный, порционный, посессионный, провизионный, проекционный, проскрипционный, протекционный, публикационный, пульверизационный, радиационный, реакционный, реабилитационный, реализационный, реанимационный, ревизионный, регенерационный, регистрационный, регуляционный, редакционный, редукционный, резекционный, рекламационный, рекреационный, релаксационный, репетиционный, репродукционный, реставрационный, реформационный, рецензионный, секционный, селекционный, сенсационный, сессионный, ситуационный, станционный, странгуляционный, сублимационный, сцинтилляционный, традиционный, трансляционный, транспозиционный, трансформационный, триангуляционный, фабрикационный, фигурационный, фиксационный, флотационный, формационный, фортификационный, фракционный, фузионный, цивилизационный, эвакуационный, эволюционный,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
эдиционный, эжекционный, экскурсионный, экспедиционный, эксплантационный, эксплуатационный, экспозиционный, экстирпационный, экструсионный, эманационный, эмансипационный, эрозионный.

Прилагательные с суффиксом *-енн-*: барственный, бедственный, бедренный, благоденственный, божественный, братственный, бритвенный, брюквенный, буквенный, величественный, государственный, девственный, естественный, качественный, клюквенный, клятвенный, кожевенный, листовенный, молитвенный, множественный, мысленный, охренный, подошвенный, потомственный, почвенный, преимущественный, продовольственный, промышленный, пространственный, родственный, свойственный, семейственный, следственный, соломенный, существенный, таинственный, тождественный, торжественный, тыквенный, убийственный, утренний, хозяйственный, художественный, численный, эскадренный.

Непроизводные прилагательные с *-н-*, *-ин-*, *-ан-*, *-ян-* (*-янн-*), *-енн-*, *-онн-*: аграрный, банальный, бедный, безалаберный, безвестный, безвозмездный, беззаветный, безобразный, безразличный, беспечный, бесшабашный, бесчинный, бледный, бренный, верный, вероломный, вероятный, взаимный, взбалмошный, внятный, выспренный, гласный, гнусный, гуманный, деликатный, довольный, достоверный, достойный, древний, дурной, душный, ехидный, жадный, жеманный, злополучный, злорадный, известный, изрядный, изящный, изысканный, интимный, искренний, искусственный, исправный, истошный, кратный, косвенный, легальный, летальный, ликвидный, лишний, медленный, мобильный, модальный, мутный, надменный, наивный, недурственный, нежный, непреклонный, непосредственный, непременный, неприкаянный, нечаянный, ненастный, нравственный, нужный, обаятельный, обильный, обоюдный, обыденный, обычный, окаянный, основной, осторожный, ответственный, откровенный, отменный, официальный, очевидный, плотный, подлинный, позитивный, популярный, порожний, портативный, порядочный (честный), последний, посредственный, посторонний, постоянный, постепенный, преданный, претенциозный, приватный, прилежный, приличный, примитивный, пристойный, пристрастный, приятный, противный, путный, равнодушный, радушный, раздольный, разный, ранний, распутный, реальный, регулярный, рукопашный, серьезный, скромный, скудный, сложный, смятенный, собственный, совершенный, сокровенный, солидный, солидарный, сообразный, социальный, состоятельный, специальный, способный, средний, стабильный, степенный, стерильный, странный, subtilный, суженый, суеверный, сходный, тесный, токсичный, толерантный, точный, трудный, тщедушный, тучный, удобный, укромный, усердный, хищный, центричный, цивиличный, чопорный, явственный, ясный.

Примеры заданий для повторения правописания суффиксов *-н-*, *-ин-*, *-ан-*, *-ян-* (*-янн-*), *-енн-*, *-онн-*

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Упражнение 5. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов.

гусиный, дрофиный, змеиный, индюшиный, козлийный, комариный, крысиный, львиный, лосиный, лебединый, мышиный, орлиный, осиный, ослиный, пчелиный, ремезиный, совиный, соколиный, соловьиный, соминый, стрекозиный, стрепетиный, стрижиный, сурчиный, сычиный, тетеревиный, тигриный, ужиный, утиный.

2. К какому классу относятся животные, названные производящими словами в первой операции модели? Какие из названных животных проживают в вашем регионе, селе, городе? Каких из них мы можем увидеть только в зоопарке и почему? При затруднении в ответе можно обратиться к дополнительным источникам информации.

Упражнение 6. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов:

барственный, бедственный, бедренный, благоденственный, божественный, братственный, бритвенный, брюквенный, буквенный, величественный, государственный, девственный, естественный, качественный, клюквенный, клятвенный, кожевенный, листовенный, молитвенный, множественный, мысленный, охренный, подошвенный, потомственный, почвенный, преимущественный, продовольственный, промышленный, пространственный, родственный, свойственный, семейственный, следственный, соломенный, существенный, таинственный, тождественный, торжественный, тыквенный, убийственный, утренний, хозяйственный, художественный, численный, эскадренный.

2. Выведите общую схему описания построения данных слов. 3. Проанализируйте основы производящих слов и выведите общие морфологические черты, характерные для всех производящих основ.

Упражнение 7. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов:

авиационный, акционный, аппликационный, вакационный, вегетационный, гравитационный, градационный, декларационный, делегационный, демонстрационный, деривационный, диверсионный, дивизионный, диспозиционный, диссертационный, дистанционный, инфекционный, инфляционный, информационный, ликвидационный, лицензионный, локационный, манипуляционный, манифестационный, реставрационный, реформационный, рецензионный, секционный, селекционный, сенсационный, сессионный, ситуационный, станционный, традиционный, трансляционный, цивилизационный, эвакуационный, эволюционный.

2. Выведите общую схему описания построения данных слов. 3. Проанализируйте основы производящих слов. Какие морфологические признаки и морфологические особенности их объединяют?

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Упражнение 8. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов:

аукционный, аттракционный, басенный, башенный, баянный, беременный, бетонный, временный, гортанный, дёсенный, доменный, законный, знамённый, именной, каменный, карманный, магазинный, пламенный, племенной, семенной, стремянной, таможенный, телефонный.

2. Ориентируясь на словообразовательные модели данных слов, объясните в них удвоенное написание -НН-. 3. Охарактеризуйте все морфологические явления, имеющие место в производящих основах данных слов при подготовке к словообразовательному акту.

Упражнение 9. 1. От перечисленных ниже слов:

береста, верфь, вода, волос, ворс, глина, дебри, доска, земля, изба, конопля, кость, кровь, луб, лён, нефть, нить, ноготь, оспа, очерет, песок, платье, полотно, сельдь, серебро, слива, смола, соль, сурьма, сусло, тафта, толокно, торф, трава, трость, тундра, холст, шерсть.

По заданной схеме СТ:

§624 СТ 436 НП	<ul style="list-style-type: none">• от производящей основы существительного• при помощи суффикса -ан- или -ян-• образуем прилагательное• со значением «относящийся к тому, что названо производящим словом»
----------------------	--

образуйте производные прилагательные. 2. Обратите внимание на морфологические характеристики производящих слов. Что у них общего, а чем они отличаются? 3. Охарактеризуйте все морфологические явления, имеющие место в производящих основах данных слов при подготовке к словообразовательному акту.

Правописание суффиксов прилагательных -к-, -ск-:

Отрабатывать правописание суффиксов прилагательных -к-, -ск- можно по следующими СТ:

§ 630-635 СТ 441 ВП	<ul style="list-style-type: none">• от производящей основы существительного• при помощи суффикса -ск- или -еск-, -ическ-, - овск-, - евск-, -ческ-, -инск-, -енск-, -анск-, -ийск-, -нск-, -вск-• образуем прилагательное• со значением «относящийся к тому (или свойственный тому), что названо (кто назван) производящим словом»
---------------------------	---

I	II	III	IV
завòд(ø) –	завод+ск(ой) =	заводскòй –	«прил. к завод»
р			
мòр(е) –	мор+ск(ой) =	морскòй –	«прил. к море; 1. происходящий, совершающийся в море, на море; живущий, растущий в море.

2. связанный с мореплаванием
или военным флотом»

автор(∅) – автор+ск(ий) = авторский – «прил. к *автор*»

По данному СТ образуются прилагательные с суффиксом *-ск-*: аббатский, абиссинский (1, 2), абитуриентский, аболиционистский, абонентский, абсолютистский, абстракционистский, абхазский (1, 2), авангардистский, авантюристский, аварский, августовский, авиаторский, австрийский (1, 2), автографский, автолюбительский, автономистский, авторский, агентский, агнатский, агульский, адский, адвокатский, аджарский, администраторский, адмиральский, адмиралтейский, адъютантский, адъютантский, адыгейский (1, 2), адыгский, азербайджанский (1, 2), азиатский, айсорский, акмеистский, актёрский, активистский, акушерский, акционерский, алармистский, албанский (1, 2), алеутский, алтайский, альпинистский, амазонский, аманатский, американский, анабаптистский, анализаторский, анархо-синдикалистский, анахоретский, ангельский, архангельский, английский, англоманский, англофильский, англофобский, андийский, аннамитский, аннамский, аннексионистский, антрепренёрский, антропософский, апостольский, арабский, арамейский, аратский, арендаторский, арестантский, арийский, армейский, армянский, артиллерийский, архитекторский, арчинский, ассессорский, аспидский, аспирантский, ассимиляторский, ассирийский, ассистентский, атаманский, аудиторский, афганский, африканский, бабувистский, байский, балетмейстерский, балкарский, бандитский, банкирский, банкротский, баптистский, барский, баронский, басурманский, медсанбатский, башкирский, бедуинский, беженский, белорусский, берберский, беркширский, бесовский, библейский, битниковский, боенский, бойцовский, богословский, богатырский, бойкостистский, болгарский (1, 2), большевистский, бомбардирский, бондарский, боцманский, боярский, бракодельский, браконьерский, брахманский, бретёрский, бретонский, бригадирский, британский, буддистский, будёновский, бузотёрский, буквоедский, бундесверовский, бурбонский, бургомистерский, бурмистрский, бурятский, бутафорский, буффонский, бухгалтерский, бушменский, бытовистский, бюргерский, валансьенский, валашский, варварский, поварской, варяжский, вассальский, ватманский, вахтёрский, вегетарианский, ведьмовской, великанский, великорусский, венгерский, венецкий, вепсский, верхоглядский, водительский, письмоводительский, ветеранский, визионерский, властительский, вогульский, воинский, вольтеровский, вольтижёрский, волонтаристский, воспитательский, втэковский, вредительский, членовредительский, вульгаризаторский, вымогательский, вузовский, вятский, гаванский, гаванский, гагаузский, галльский, гангстерский, гардемаринский, гвардейский, гвардионский, гегельянский, гегемонистский, геенский, гектографский, гелертерский, генеральский, германский, геройский, герольдский, герцогский, гетманский,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка гешефтмахерский, гиперборейский, гладиаторский, верхоглядский, гобеленовский, голландский, головотяпский, гончарский, горский, городской, государский, готский, готтентотский, грабарский, гравёрский, гражданский, графский, гренадерский, грузинский, грюндерский, губернаторский, гувернёрский, гувернантский, гугенотский, гуннский, гурманский, гусарский, гуситский, гуцульский, дагестанский, далматинский, далматский, датский, дантистский, дарвинский, даргинский, дармоедский, законодательский, дворянский, дедовский, декабристский, декабрьский, декадентский, деканский, декламаторский, декораторский, делегатский, департаментский, деповский, депутатский, депонентский, дервишский, детерминистский, детский, дехканский, злодейский, чародейский, джентльменский, джигитский, джингоистский, диверсантский, дилетантский, директорский, дирижёрский, диспетчерский, диссертантский, докторский, доминиканский, домостроевский, донской, донкихотский, донжуанский, доцентский, дравидский, драгоманский, драгунский, драконовский, дублёрский, дулебский, думский, дуганский, самодурский, дьяконский, евангельский, евангелистский, еврейский, европейский, егерский, епископский, есаульский, естествоиспытательский, заезжательский, женский, поджигательский, живодёрский, житейский (от житьё), общежитский, жонглёрский, журналистский, заводской, заседательский, зверский, земский, злодейский, злопыхательский, зрительский, зулусский, зырянский, игдырский, идольский, иеговистский, иезуитский, иерейский, иждивенский, издательский, изобретательский, изуверский, имажинистский, имитаторский, империалистский, императорский, импрессионистский, импровизаторский, ингушский, индейский, индивидуалистский, индийский, индусский, инженерский, инициаторский, инкассаторский, инквизиторский, инспекторский, институтский, инструкторский, инсургентский, интеллигентский, интендантский, интервенционистский, интернатский, интриганский, дезинфекторский, ипокритский, иранский, ирландский, ирокезский, искариотский, искательский, исламистский, исландский, испанский (1, 2), исполинский, исполнительский, исследовательский, истребительский, истязательский, итальянский (1, 2), ительменский, иудейский, июльский, июньский, йоркширский, кабардинский, кабинетский, каботинский, кавалерский, кавалерийский, кавалергардский, кавказский, кадетский, казанский, казахский, каинский, кайзерский, каковский, календарский, каллиграфский, кальвинистский, кампанейский, камчадальский, канадский, канальский, кандидатский, каннибальский, канонерский, кантианский, кантонистский, канцелярский, канцлерский, капельдинерский, капельмейстерский, каперский, капитанский, капитулянтский, капральский, караибский, караимский, каракульский, карачаевский, карельский, кармелитский, каролингский, картезианский, картвельский, карьеристский, кассирский, кассаторский, каталонский, каутскианский, цацапский,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка кашмирский, квакерский, квартирьерский, квартирмистрский, квартирмейстерский, келарский, кельнерский, кельтский, кесарский, кизлярский, киммерийский, кирасирский, киргизский, каракиргизский, китайский, кладбищенский, складской, клиентский, клиперский, уклонистский, клоунский, книгоиздательский, кобзарский, коллективистский, коллекционерский, коллекторский, колонистский, колонизаторский, колчаковский, командирский, командорский, комбинатский, комедиантский, комендантский, комендорский, коми-зырянский, комиссариатский, комиссарский, комисионерский, чекистский, комитетский, коммерсантский, коммунарский, компанейский, компаративистский, композиторский, компрадорский, конгресси́стский, кондитерский, кондукторский, консерваторский, консисторский, конспираторский, конституционалистский, конструктивистский, конструкторский, консульский, конторский, контрабандистский, контрагентский, конфуцианский, концептуалистский, конский, конармейский, королевский, корпорантский, корректорский, корреспондентский, корсарский, корчмарский, коряжский, космополитский, кредиторский, кремлёвский, креольский, крестьянский, критиканский, кроманьонский, кронверкский, культуртрегерский, кумовской, кумыкский, кунктаторский, курсантский, курфюрстский, курьерский, кухмистерский, кучерской, кхмерский, кюринский, лаборантский, лазский, лакский, лакейский, ламаистский, ламаитский, ламаркистский, лангобардский, ламутский, лапландский, латвийский (1, 2), латинский, лауреатский, левитский, легитимистский, лейбористский, лейтенантский, лекторский, ленинский, лекарский, лидерский, ликвидаторский, лилипутский, литовский (1, 2), литераторский, литографский, лиходейский, лицедейский, лицейский, лоббистский, лоцманский, луораветланский, любительский, людской, лютеранский, ляшский, мавританский, маврский, магараджский, магистрантский, магистерский, магистратский, магнатский, магометанский, мадьярский, мазурский, майский, первомайский, майорский, майоратский, македонский (1, 2), маклерский, максималистский, малайский (1, 2), малороссийский (1, 2), малорусский, мальтузианский, маниловский, меломанский, манчестерский, маньчжурский (1, 2), марафонский, марийский, маркёрский, маркграфский, маркитантский, марксистский, маркшейдерский, мародёрский, марокканский (1, 2), мартинистский, маршальский, масонский, материалистский, матросский, материнский, мегрельский, мингрельский, медицинский, мексиканский (1, 2), меланезийский (1, 2), менонитский, менторский, меньшевистский, меркантилистский, мессианский, месткомовский, металлографский, механистский, меценатский, мецанский, иммигрантский, эмигрантский, милитаристский, милиционерский, миллиардерский, богомильский, минималистский, министерский, мирской, мироедский, миссионерский, мичуринский, мичманский, могоканский, модернистский, мокшанский (1, 2),

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка молдавский, молдаванский, комсомольский, молоканский, монархистский, монгольский (1, 2), монтаньярский, монтёрский, морганистский, мордовский, морской, поморский, мормонский, морфинистский, московский, мужской, музыкантский, мулатский, мусульманский, смутьянский, мушкетёрский, наблюдательский, нанайский, нанимательский, наймитский, настоятельский, натуралистский, националистский, неандертальский, негодяйский, негоциантский, негрский, негритянский, нивхский, нигилистский, нищенский, нищенский, новаторский, ноздрёвский, норвежский (1, 2), норманнский, ноябрьский, нубийский, нымылланский, обломовский, преобразовательский, приобретательский, обскурантский, обследовательский, обструкционистский, общежитский, объективистский, обывательский, одульский, ойротский, океанский, оккупантский, октябрьский, олимпийский, опекунский, операторский, ополченский, оппортунистский, оракульский, ораторский, организаторский, орденский, ординаторский, оркестрантский, осетинский, османский, остзейский, островской, офицерский, официантский, очеркистский, очковтирательский, пампасский, панский, панамский, паникёрский, панибратский, пансионский, папистский, папуасский, парикмахерский, парламентский, партизанский, партнёрский, парфянский, пасквилянтский, пассажирский, пассаистский, пастырский, пасторский, патагонский, пахарский, пацифистский, педантский, пейзажистский, пейзажистский, пенсионерский, персидский, перуанский (1, 2), першеронский, пехлевийский, пехотинский, попечительский, пилигримский, пионерский, пиратский, писарский, писарской, письмоводительский, пифагорейский, плагиаторский, плантаторский, пластунский, плебейский, плотский, повстанский, подстрекательский, позёрский, позитивистский, показательский, полотёрский, полицейский, польский, помпадурский, пономарский, поповский, протопопский, попугайский, попустительский, португальский (1, 2), посетительский, потребительский, почтальонский, почтамтский, пошехонский, правительский, управский, управительский, практикантский, прасольский, предательский, предпринимательский, председательский, предъявительский, президентский, прелатский, премьерский, преподавательский, прериальский, пресвитерианский, престижитаторский, преторианский, преформистский, прихлебательский, приютский, приятельский, прожектёрский, прозелитский, прокурорский, пропагандистский, просвещенческий, просветительский, упрощенский, упростительский, протекционистский, протестантский, профессорский, прудонистский, прыгунский, псаломский, публицистский, пуристский, пуританский, путчистский, пфальцский, пушкинский, рабский, раввинский, разгильдяйский, расистский, распекательский, распорядительский, реваншистский, ревизионистский, ревизский, ревизорский, регбистский, регентский, регистраторский, резидентский, резонёрский, рейтарский, рекордистский, рекрутский, ректорский, ренегатский, рентгеновский,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
репортёрский, республиканский, реставраторский, ретроградский, реформистский, реформатский, рецензентский, ригористский, римский, риторский, рождественский, романистский, великорусский, российский, роялистский, ротмистрский, ругательский, руководительский, русофобский, русистский, рыцарский, рядской, саамский, сабейский, садистский, сакский, саксонский, самодурский, самнитский, самодийский, самоедский, самурайский, санаторский, санкюлотский, сарацинский, сарматский, сатанинский, сватовской, сванский, светский, свидетельский, свинский, свитский, сегрегационистский, секретарский, сектантский, секторский, селекторский, сельский, сельджукский, селькупский, семинарский, семитский, семейский, сенаторский, сепаратистский, сераскирский, серафимский, сербский, сержантский, сиамский, сибаритский, сибирский, сиенский, сизальский, символистский, симулянтский, сингальский, синдикалистский, синдикатский, синодский, сионистский, сипайский, сирийский (1,2), сказительский, скандинавский, скаутский, скитский, скифский, скотский, скульпторский, славянский, посольский, следовательский, слободской, службистский, служительский, слушательский, слунтяйский, смотрительский, снайперский, советский, соглашательский, содомский, сойотский, сокольский, солдатский, сомалийский (1, 2), соседский, составительский, социнианский, спартанский, спекулянтский, спиритский, спортсменский, спринтерский, стайерский, стажёрский, старательский, старшинский, стахановский, стилизаторский, сотский, столярский, интуристский, строительский, структуралистский, студийский, стяжательский, субъективистский, судейский, судоводительский, суннитский, сутенёрский, суфражистский, табасаранский, таджикский, тамильский, тангутский, тарабарский, теософский, термидорианский, террористский, тибетский, типографский, тиранский, тирольский, титанский, тиунский, тореадорский, тренерский, трибалистский, тувинский, туристский, туркменский, тюменский, тюркский, угорский, угрорусский, финно-угорский, удальской, удмуртский, удэйский, удэгейский, узбекский, узурпаторский, уйгурский, украинский (1, 2), уланский, ультиматистский, ультрамонтанский, ульчский, универсантский, университетский, униатский, урартский, урбанистский, уругвайский, урянхайский, успенский, утилитаристский, утилизаторский, ухажёрский, ухарский, заушательский, учительский, фабианский, фабрикантский, фавновский, факирский, факторский, фантазёрский, фанфаронский, фараоновский, фарисейский, фармазонский, фатский, фатовской, фашистский, февральский, федералистский, фейрбахсианский, фейрбаховский, фейрверкерский, фельдфебельский, феллахский, фельдцейхмейстерский, фельдшерский, фельдъегерский, феминистский, фермерский, фиглярский, филателистский, филёрский, филиппинский (1, 2), филистерский, филистимлянский, философский, финикийский (1, 2), финский, фихтеанский, флагеллантский, фламандский, фланёрский,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
 флибустьерский, флотский, формалистский, форштадтский, фразёрский, франкофильский, франтовской, французский, фрейлинский, фригийский, фризский, фритредерский, фрондёрский, фряжский, фурлейтский, фурьеристский, футуристский, хакасский, халдский, халдейский, халифский, хамский, хамелеонский, хамитский, ханский, харьковский, хасидский, хватский, хвостистский, хедивский, хеттский, хлебозаводский, хлеборобский, хлестаковский, приходский, приходской, хозарский, хозяйский, холопский, холуйский, хорватский, христианский, хроникёрский, хулиганский, хунхузский, хуторской, царский, цахурский, цейлонский, цесарский, цензорский, центристский, цинкографский, цыганский, чабанский, чартистский, чародейский, чеботарский, чемпионский, черкасский, черкесский, чертовский, чешский, чеченский, читательский, членский, чувашский, чукотский, чухонский, шаманский, шантажистский, шапирографский, шарлатанский, шаферский, шахский, шахиншахский, шахер-махерский, шахтёрский, швабский, шведский, швейцарский (от швейцар), швейцарский (1, 2), шеллингианский, шельмовской, шефский, шиитский, шинкарский, шкиперский, школярский, шлюзовский, шляхетский, шовинистский, шорский, шотландский, шофёрский, шпильманский, шпионский, шталмейстерский, штрейкбрехерский, штукарский, штундистский, штурманский, шулерский, шумерский, шутовской, щегольской, эвенский, эвенкский, эволюционистский, эдемский, экзаменаторский, экономистский, экономский, экскурсантский, экспансионистский, экспедиторский, экспериментаторский, эксплуататорский, экспрессионистский, экстремистский, элеатский, эллинский, эмансипаторский, эмиссарский, эпигонский, эпикурейский, эротоманский, эрцгерцогский, эскимосский, эсперантский, эстонский, эфиопский, ювелирский, югославский, югорский, юдофильский, юдофобский, юитский, юкагирский, юнкерский, юннатский, юрский, юродский, яванский, якобинский, якутский, ямской, январский, японский, ятвяжский, яхт-клубский.

Данный СТ будет иметь разновидности:

§ 630-635	• от производящей основы существительного
СТ 441a	• при помощи суффикса -к-
П	• образуем прилагательное
	• со значением «относящийся к тому (или свойственный тому), кто назван (что названо) производящим словом»

I	II	III	IV
нѐмец(ø) – ец	немец+к(ий) =	неме́цкий –	«имеющий отношение к немцам»
ту́рок(ø) –	турец+к(ий) =	туре́цкий –	«имеющий отношение к туркам»

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

По данному СТ образованы прилагательные: батрацкий, бедняцкий, наборщицкий, босяцкий, бурлацкий, бурсацкий, вахлацкий, гайдамацкий, гайдущий, гияцкий, гребецкий, извозчицкий, перевозчицкий, дворницкий, дворецкий, денщицкий, донецкий, дурацкий, заговорщицкий, игрецкий, сыщицкий, исправницкий, кабацкий, казачий, калмыцкий, кержацкий, кимряцкий, киргиз-кайсацкий, княженецкий, козлецкий, коми-пермяцкий, коряцкий, кулацкий, кунацкий, купецкий, левацкий, ловецкий, лужицкий, мертвецкий, мещеряцкий, молодецкий, моряцкий, мужицкий, мясницкий, наглецкий, ненецкий, носачий, остяцкий, остряцкий, отецкий, пермяцкий, коми-пермяцкий, плотницкий, покойницкий, полковницкий, половецкий, помещицкий, поручицкий, пошляцкий, прапорщицкий, приказчицкий, разбойницкий, ратницкий, резчицкий, рыбацкий, сапожницкий, середняцкий, скорняцкий, сотницкий, стрелецкий, табунщицкий, удалецкий, улицкий, урядницкий, хитрецкий, холостяцкий, охотницкий, хохлацкий, художницкий, церковницкий, чумацкий, шельмецкий, юнацкий, ямщицкий.

§ 630-635	• от производящей основы существительного
СТ 4416	• при помощи суффикса -к-
НП	• образуем прилагательное
	• со значением «характеризующийся признаком, обозначенным производящим словом»

I	II	III	IV
звòн(ø) –	звон+к(ий) =	звòнкий –	«1. Звучный, громкий, отчётливо звучащий. 2. Способный громко отражать звуки; гулкий»
гүл(ø) –	гул+к(ий) =	гүлкий –	«1. Громкий, далеко слышный, не сразу смолкающий. 2. Усиливающий звуки, имеющий сильный резонанс»

По данному образованы также прилагательные: ёлкий, жаркий, копоткий, слизкий, хрусткий, шёрсткий.

§ 655	• от производящей основы глагола
СТ 457	• при помощи суффикса -ск- или -еск-, -тельск-
ПО	• образуем прилагательное
	• со значением «относящийся к действию, названному производящим словом»

I	II	III	IV
колдовÀ(ть) -	колдов+ск(ой) =	колдовскòй -	«такой, с помощью которого совершается

воровА(ть) - воров+ск(ой) = воровско́й - колдовство»
 «тот, при помощи которого воруют»

По названному СТ образуются следующие прилагательные с суффиксом -ск-: ведовской, гадский, мытарский, сплавской, наплевательский.

<p>§ 656 СТ 458 П разг. и худ. речь</p>	<ul style="list-style-type: none"> • от производящей основы глагола несовершенного вида • при помощи суффикса -к- • образуем прилагательное • со значением «склонный к действию, названному производящим словом; способный вызвать это действие, будучи его субъектом (объектом)»
--	---

I	II	III	IV
бросА(ться) -	брос+к(ий) =	бро́ский -	«такой, который бросается в глаза, заметный, яркий»

р			
варИ(ть) -	вар+к(ий) =	ва́ркий -	«тот, который хорошо варится»

зя́бНУ(ть) -	зяб+к(ий) =	зя́бкий -	«(разг.) чувствительный к холоду»
--------------	-------------	-----------	-----------------------------------

В рамках данного СТ образованы прилагательные: валкий, вёрткий, веский, вязкий, гибкий, гнуткий, громоздкий, едкий, жалкий, зыбкий, каткий, качкий, клейкий, ковкий, колкий, копкий, лепкий, липкий, ломкий, мазкий, манкий, маркий, ноский, паркий, плавкий, пылкий, робкий, садкий, склизкий, скользкий, стойкий, терпкий, ткацкий, топкий, торопкий, тряский, хваткий, хлёсткий, хлипкий, хлюпкий, хлябкий, хрусткий, хряский, цапкий, цепкий, чуткий, шаткий.

Работая с перечисленными СТ можно освоить не только правописание суффиксов прилагательных -к-, -ск-, но и правописание глухих и звонких согласных в корнях слов. Например, в словах *вязкий, гибкий, громоздкий, едкий, зыбкий, плавкий, робкий, скользкий, хлябкий* и других происходит оглушение корневого согласного перед суффиксом. При построении моделей словообразовательного типа формируется навык обращения к производящей основе, который исключает ошибки, связанные с различием произношения и написания.

Непроизводный прилагательные с -к-, -ск-: близкий, бойкий, высокий, гадкий, гладкий, глубокий, горький, громкий, далекий, дерзкий, ёмкий, жесткий, жестокий, жидкий, жуткий, зоркий, крепкий, короткий, кроткий, лёгкий, ловкий, мерзкий, меткий, мягкий, низкий, плоский, прыткий, редкий, резкий, романский, русский, сладкий, стрюцкий, тонкий, тяжкий, хлипкий (2), хронический, чёткий, шибкий, широкий, юркий, яркий.

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка

Примеры заданий для повторения правописания суффиксов -к-, -ск-

Упражнение 10. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов:

аббатский, абиссинский (1, 2), абитуриентский, аджарский, администраторский, адмиральский, адъютантский, адыгейский (1, 2), адыгский, азербайджанский (1, 2), азиатский, архангельский, английский, англоманский, афганский, африканский, бондарский, боцманский, боярский, бухгалтерский, бушменский, варяжский, вассальский, венгерский, вятский, гаванский, гагаузский, галльский, гангстерский, гардемаринский, гвардейский, гуцульский, дагестанский, ингушский, индийский, итальянский (1, 2), ительменский, иудейский, йоркширский, кабардинский, карачаевский, карельский, кизлярский, киргизский, китайский, кондукторский, консерваторский, креольский, крестьянский, литовский (1, 2), литературский, македонский (1, 2), маклерский, скандинавский, скаутский, филиппинский (1, 2), черкасский, черкесский, югославский, югорский.

2. Распределите приведенные слова на три группы: образованные от названий национальностей (народностей), образованные от названий географической местности, образованные от названий профессий (рода занятий и т.п.). 3. Представители каких национальностей (народностей), названные производящими словами, проживают в нашей стране? Покажите на карте регионы традиционного проживания этих народов. 4. Представители каких национальностей (народностей), названных производящими словами, являются жителями зарубежных стран? Покажите эти страны на карте. 5. Покажите на карте географические местности, названия которых приведены в производящих словах. 6. Какие из приведенных названий профессий (занятий и т.п.) вам были известны ранее, а о каких вы узнали впервые, работая со словообразовательными моделями? Заинтересовала ли вас какая либо профессия из вновь узнанных?

Упражнение 11. 1. От слов:

гул, звон, ель, жара, копотня, слизь, хруст, шерсть

по приведенной ниже схеме:

§ 630-635

СТ 4416

НП

- от производящей основы существительного
- при помощи суффикса -к-
- образуем прилагательное
- со значением «характеризующийся признаком, обозначенным производящим словом»

постройте словообразовательные модели. 2. Какие морфологические характеристики производящих слов совпадают, а какие отличаются? 3. Какие морфологические признаки производных прилагательных не совпадают? Подумайте, с чем это может быть связано.

Упражнение 12. 1. От слов:

батрак, бедняк, босяк, извозчик, дворник, дворец, сыщик, исправник, кабак, казак, калмык, молодец, моряк, мужик, мясник, остряк, отец, пермяк,

Раздел 5. Коммуникативно-речевые и лингвистические аспекты преподавания языка
половец, помещик, поручик, ратник, резчик, рыбак, сапожник, скорняк,
табунщик, удалец, холостяк, охотник, художник.

по приведенной ниже схеме:

§ 630-635	• от производящей основы существительного
СТ 441а	• при помощи суффикса -к-
П	• образуем прилагательное
	• со значением «относящийся к тому (или свойственный тому), кто назван (что названо) производящим словом»

постройте модели производных слов. 2. Какое морфонологическое явление происходит в первой операции с производящей основой большинства слов? Как это явление соотносится с орфографическим правилом написания суффикса -к- в относительных прилагательных?

Упражнение 13. *1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов:*

вязкий, гибкий, громоздкий, едкий, зыбкий, плавкий, робкий, слизкий, скользкий, хлябкий.

2. Все ли слова относятся к одному и тому же словообразовательному типу? Как вы это определили? Какие морфологические признаки производных слов определяют разную отнесённость к СТ? 3. Ориентируясь на словообразовательные модели, объясните написание согласных перед суффиксом -к-. Как это соотносится со знакомым вам орфографическим правилом написания согласных в корнях слов?

Упражнение 14. *1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов:*

азиатский, батрацкий, бедняцкий, бурятский, вятский, датский, донецкий, дурацкий, заводской, иезуитский, кабацкий, казацкий, кельтский, пиратский, плотницкий, покойницкий, рыбацкий, сапожницкий, скорняцкий, солдатский, университетский, холостяцкий, охотницкий, якутский.

2. Прочитайте перечисленные слова и обратите внимание на произношение стыка корня и суффикса. Отличается ли это произношение? Почему? 3. Как, ориентируясь на словообразовательную модель, объяснить различие произношения и написания?

Список литературы

1. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. Ок. 145000 слов. – М.: Рус. яз., 1983-1985.

2. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бочоришвили, Р.Х. Варквасова и др; Под ред. М.Ш. Шекихачевой. – М.: Высш.шк., 1993. – 496 с. – (Научно-исследовательский институт структурной методики преподавания языков при Кабардино-Балкарском гос. ун-те).

РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

ГЛАВА 1. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Никитина Елена Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент Центра русского языка*

Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: elenanik1@mail.ru

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ Петра Великого) является многофункциональным государственным высшим учебным заведением и одним из ведущих участников процессов в области международного образования. В 2010 году вуз получил статус национального исследовательского университета, что явилось признанием его роли и возможностей, как в области подготовки кадров, так и в проведении широкого спектра мультидисциплинарных научных исследований. В настоящее время СПбПУ Петра Великого участвует в Программе «5-100-2020», направленной на обеспечение вхождения не менее пяти российских вузов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно QS World University Rankings [18].

Каждый год в СПбПУ Петра Великого получает образование свыше 30000 студентов и аспирантов, из них более 3000 иностранных граждан из 96 стран мира. В текущем году доля иностранных студентов, обучающихся на основных образовательных программах (включая программы дополнительного образования) составляет 11,5%. К 2020 году прогнозируется увеличение доли данного контингента до 15%.

С 1965 года в Высшей школе международных образовательных программ СПбПУ (ВШ МОП СПбПУ Петра Великого) реализуется программа довузовской подготовки, обучение по которой ежегодно проходит более 500 иностранных абитуриентов из различных регионов мира.

Содержание и направленность высшего профессионального образования естественным образом требует пересмотра системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Качество подготовки специалистов в Санкт-Петербургском политехническом университете не нуждается в дополнительных рекомендациях, поэтому, совершенно естественно, что абитуриенты зарубежных стран стремятся получить высшее техническое образование в России. Эта задача, приобретает особое значение при

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики подготовке иностранных студентов, которые, получая диплом о высшем образовании в России, будут работать у себя на родине.

Двадцать первый век существенно изменил социокультурный контекст обучения русскому языку иностранных студентов в вузах России. Значительно возросли их образовательная и самообразовательная функции в вузе, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала.

Русский язык, таким образом, как инструмент познания в условиях коммуникативно-ориентированного обучения иностранных студентов является также средством социокультурного образования. Коммуникативно-ориентированное обучение означает формирование у студентов - иностранцев коммуникативной компетентности, когда студент готов использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. Существующий опыт обучения иностранным языкам, позволяет с уверенностью утверждать, что основой методического содержания современного урока должна быть коммуникативность.

Обучение иноязычной форме вербального общения как понятие и как терминологическое сочетание заняло прочное место в методической литературе. Однако оно лишь заменило собой понятие обучения иноязычной речи или является синонимом такового. Предмет обучения иноязычному общению еще не исследован должным образом, хотя уже имеется достаточно богатый опыт методической организации коммуникативно-ориентированного обучения иноязычной речи.

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса, является составной частью всей системы организации процесса обучения, наиболее гибко реагирующей на достижения научно-технического прогресса и позволяющей учесть инновационные процессы в обучении. Современное состояние теории обучения иностранному языку и накопленные знания требуют резкого увеличения часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, что в свою очередь предполагает в рамках организации учебного процесса пересмотреть, а более точно, уточнить содержание и направленность учебно-методического обеспечения всей системы подготовки будущих иностранных специалистов.

Сегодня обучение русскому языку как иностранному в России не ограничивается только вузовскими формами языковой подготовки. Развитие рыночных отношений, целенаправленная интеграция России в мировую экономику выдвинули в качестве актуальной задачи обучение русскому языку как средству делового общения. В практике преподавания РКИ появились такие контингенты учащихся, как бизнесмены, менеджеры,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
специалисты по маркетингу, политологи, работники дипломатических и торговых служб, представители различных религиозных конфессий.

Таким образом, в настоящее время весьма актуальной является разработка новых учебных коммуникативно-ориентированных курсов разного содержания и различной длительности, а также оснащение их соответствующими учебными пособиями.

Разработка подобных пособий связана с решением ряда методических проблем, таких, как создание прочной мотивационной основы обучения появившихся новых категорий учащихся, соотношение базового и специализированных курсов на начальном этапе, соотношение инвариантных и вариативных параметров содержания обучения и др.

Выявление коммуникативных потребностей указанных выше контингентов учащихся, а также осмысление экстралингвистической ситуации (обычно учащиеся данных категорий весьма ограничены во времени) позволяют сделать вывод о необходимости создания максимально сжатых, грамматически минимизированных и прагматически направленных (профессионально ориентированных) курсов русского языка как иностранного.

Следует отметить, что в изменившихся условиях необыкновенно возросла роль начального этапа обучения, поскольку практически все вышеуказанные категории учащихся нуждаются в изучении русского языка «с нуля». В то же время нельзя не заметить, что характеристика этого этапа в настоящий период существенно изменилась. На протяжении многих лет начальный и средний этапы обучения русскому языку были ориентированы, прежде всего, на студентов подготовительных факультетов, которые изучали русский язык для получения высшего образования в российских вузах. С учетом этих целей содержание начального этапа было выверено и минимизировано на основе большого опыта работы. Однако произошедшие за последние годы перемены в общественно-политической жизни требуют в настоящее время существенных изменений традиционных форм довузовской подготовки учащихся.

Основной контингент учащихся, получающих довузовскую подготовку сегодня, существенно изменился. Он далеко не так однороден, как это было несколько лет назад. Традиционно необходимым принципом обучения на начальном и среднем этапах считалось освоение учащимися только кодифицированного литературного языка. Однако сегодня, как видим, актуальным является создание учебных курсов, включающих речевой материал, обеспечивающий возможность выхода в реальную коммуникацию и содержащий, в частности, разговорную лексику. Из всего этого следует, что курс русского языка в период довузовской подготовки должен быть более универсальным и объемным, нежели в прежние времена, поскольку спектр языковых потребностей современных учащихся значительно расширился.

Впервые в разрабатываемых программах изучения русского языка на этапе довузовской подготовки с необходимостью должен быть представлен не только языковой материал (включен лексический минимум начального этапа), но и тематико-ситуативный минимум, набор общекоммуникативных и ситуативно закрепленных интенций, умение реализовать которые, должно обеспечить учащемуся адекватное вербальное поведение.

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса подразумевает обеспечение средств дистанционного обучения соответствующими учебно-методическими материалами на электронных носителях. Совершенно естественно, что при изучении русского языка иностранными студентами на этапе довузовской подготовки необходимо учитывать их будущую специализацию.

Можно сделать вывод о том, что содержание учебного процесса при изучении русского языка иностранными студентами на этапе довузовской подготовки состоит в: увеличении доли самостоятельной работы студентов с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий и вынесением текущего контроля знаний (тестирование) за рамки аудиторных занятий и использовании освободившегося времени аудиторных занятий для развития коммуникативной компетентности (речевой коммуникативности), как основного фактора влияющего на уровень знания русского языка иностранным студентом.

Для значительной части контингента иностранных студентов процесс изучения русского языка осложняется сменой образовательных и лингвометодических традиций, включающих отношение к авторитарности / демократичности преподавателя, представлении о трудности / легкости изучения языка, взгляды на роль «текста» и его запоминания при изучении языка, представления о степени возможного личностного самовыражения и креативности в процессе обучения и т.д.

Национальные образовательные традиции определяют учебные и коммуникативные стратегии, лежащие в основе стратегической компетенции иностранных учащихся, т.е. способности использовать усвоенные стратегии для решения различного рода учебных и коммуникативных задач. При аудиторном овладении русским языком как иностранным особенно сильно педагогическая интерференция проявляется на начальном этапе, когда навыки учения, соответствующие предлагаемой технологии, еще не приобретены, а использование предшествующего учебного опыта не приносит ожидаемых результатов [4, с. 104-105].

В настоящее время все больше молодых людей получают высшее образование за границей. Подготовка кадров для зарубежных стран имеет важное геополитическое, экономическое, социальное значение, а также способствует обогащению национальной системы образования. Россия имеет значительный опыт обучения иностранцев и традиционно занимает одну из ведущих позиций на международном рынке образовательных услуг.

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

Подготовка кадров для зарубежных стран находится в центре государственного внимания, о чем свидетельствует разработка «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг».

Ежегодно в отечественных вузах обучается свыше 120 тысяч иностранных студентов как на коммерческой основе, так и за счет средств федерального бюджета. В последние годы Российская Федерация выделяет для иностранных граждан 10000 государственных стипендий, при этом почти половина стипендий приходится на долю выходцев из бывших советских республик, а другая половина предназначена представителям стран дальнего зарубежья [14, с. 3]. В ближайшем будущем планируется увеличение бюджетных мест для иностранных граждан до 15000 [16].

Принципы, основные цели и задачи в области предоставления образовательных услуг иностранным гражданам внутри страны и за ее пределами изложены в Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации. Среди приоритетных стратегий развития международного сотрудничества в сфере образования, усиления позиций России на мировом образовательном рынке в Концепции декларируется увеличение доли иностранных студентов до 5% от общего числа обучающихся к 2020 году [15].

По показателю численности студентов, стажеров, аспирантов, докторантов, получающих образование в вузах России по очной форме, лидирующее положение занимают выходцы из стран СНГ (Казахстан, Украина, Белоруссия, Узбекистан, Азербайджан и др.), а также граждане Китайской Народной Республики.

Контингент учащихся из КНР представляет несомненный интерес при анализе долгосрочных перспектив развития двустороннего сотрудничества в сфере образования с учетом численности населения данного региона и темпами его экономического развития. Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО, КНР занимает лидирующее положение в мире по числу граждан, обучающихся в зарубежных вузах (более 420 тысяч человек) [21]. По данным Центра стратегических исследований Китая, мобильные студенты из КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке еще в течение нескольких десятилетий. К 2025 году численность китайских студентов, получающих образование за рубежом, может достичь 645 тысяч человек [17, с. 1].

В настоящее время образование в России получает около 25 тысяч китайских студентов [22].

В Российской Федерации граждане КНР обучаются более чем в 70 городах, свыше 90% учащихся получает образование в мегаполисах и столицах национальных республик, областей и краев. Отмечается, что

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
каждый второй из них приезжает на учебу в Москву или Санкт-Петербург [1, с. 57].

Китайская Народная Республика представляется одним из наиболее перспективных потребителей образовательных услуг, предлагаемых вузами Российской Федерации. Но потенциал двусторонних отношений в сфере образования в настоящее время реализуется далеко не в полной мере.

Можно констатировать, что ежегодно на обучение по программе довузовской подготовки в Высшую школу международных образовательных программ СПбПУ Петра Великого приезжает более 230 граждан КНР. Численность данного контингента учащихся на протяжении последних лет характеризуется устойчивой стабильностью.

За последние 10 лет учащиеся из КНР распределялись по профилям обучения следующим образом: самым многочисленным был экономический профиль, по нему обучалось 972 студента; на втором месте – технический профиль (740 человек); на третьем месте – гуманитарный профиль (641 человек). По медико-биологическому профилю за указанный период времени прошло обучение 50 студентов из КНР.

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов, получающих образование в Российской Федерации, во многом определяется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся при организации их академической деятельности в российских вузах, значительными трудностями в овладении русским языком, серьезными проблемами адаптационного характера в условиях новой образовательной среды.

Специфика организации учебного процесса в современной системе образования Китая, организована на принципах субъект-объектной образовательной парадигмы. Учащийся выступает в роли пассивного объекта обучения, активное взаимодействие преподавателя и студента в ходе учебных занятий практически исключено. В китайской аудитории ценится способность усваивать знания, т.е. прежде всего, запоминать наизусть большой объем информации, не выражать свои чувства, переживания, что часто воспринимается носителями других культур как замкнутость, необщительность китайцев. Принципы педагогики сотрудничества, действующие в европейском (и российском) образовании, базирующиеся на принципах субъект-субъектной образовательной парадигмы, для китайских учащихся непонятны и чужды [10, с. 140-141].

В китайской классической педагогике выделяются следующие принципы обучения:

— принцип инь цай ши цзяо («обучать, учитывая способности учащегося»), сформулированный неоконфуцианцами Чжу Си и братьями Чэн;

— принцип вэнь гу чжи синь («учиться у прошлого»), ассоциирующийся с изречением Конфуция: «Кто повторяет старое и узнает новое, тот может быть учителем»;

— принцип ю бо фань юэ («из сложности рождается простота»), первоисточником которого является философский трактат Мэнцзы: «При расширенном изучении и детальном обсуждении изученного цель благородного мужа – вернуться к началу и вкратце изложить самое важное»;

— принцип цзяо сюэ сян чжан («ученики учатся у учителя, а учитель учится у учеников»), подразумевающий постоянный процесс совершенствования собственных знаний учителем в процессе обучения;

— принцип ци фа ю дао («управление эвристической деятельностью обучаемых»), относящийся к изречению Конфуция: «Неретивых я не просвещаю, не сгорающим нетерпением получить разъяснения не объясняю и своих уроков не повторяю тем, которые по одному приподнятому углу не отгадывают трех остальных на основании одной, сообщенной им о предмете идеи, не в состоянии объять остальных его сторон» [2, с. 140-141].

Педагогические принципы конфуцианства и традиционные дидактические стереотипы легли в основу существующей системы обучения в Китае. Исследователи подтверждают, что идеи конфуцианства актуализированы в учебном процессе современных образовательных учреждений КНР [20, с. 348].

В традиционной культуре Китая выделяется ряд феноменов, определяющих этнопсихологические особенности представителей китайского этноса, специфику их коммуникативного поведения, стратегии учебно-познавательной деятельности студентов из данного региона

В связи с этим при обучении студентов из КНР уже на самом начальном этапе представляется необходимым уделять существенное внимание изучению этнопедагогических традиций представителей китайского этноса, специфики их учебно-познавательной деятельности, когнитивных стилей и поведенческих стереотипов, выявлению различий национальных образовательных систем, исследованию особенностей адаптации китайских учащихся в условиях поликультурной образовательной среды российских вузов.

Начальный этап обучения в условиях иноязычной образовательной среды является наиболее сложным для адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни и учебы в России. Перед иностранными учащимися встают проблемы универсального характера, связанные с обучением на неродном (русском) языке и изменившимися условиями проживания, а также специфические проблемы, обусловленные этнопсихологическими особенностями представителей разных стран и культур.

Иностранные студенты с самого первого дня пребывания в России испытывают влияние огромного количества внешних факторов, они сталкиваются с совершенно непривычными для них ситуациями. Например,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
они вынуждены привыкать к самостоятельности в повседневной жизни, к тому, что родителей нет рядом и невозможно обратиться к ним за помощью. Также обучающиеся могут переживать трудности, связанные с особенностями возраста, и сложности, возникающие в процессе обучения (слабая базовая подготовка, языковые трудности и др.)

Адаптация студентов к обучению в зарубежных университетах является актуальной проблемой международного образования. Ее значение постоянно возрастает в связи с ростом академической мобильности, а также в связи с ухудшением общих показателей физического и психического здоровья современной молодежи.

Процесс адаптации иностранных студентов сложен по своей структуре и представляет собой взаимосвязь различных видов адаптации. Выделяются следующие составляющие процесса адаптации иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России:

- информационно-мировоззренческая адаптация к учебному процессу (адаптация к изучению новых дисциплин, к иному способу организации учебного процесса, к методам и формам воспитательной работы, применяемым преподавателями);

- адаптация к системе вузовского контроля (в т.ч. к системе оценки знаний);

- адаптация к системе вузовской самоподготовки;

- адаптация к студенческому коллективу (психологическая атмосфера в учебной группе, комфортность нахождения в ней, эмоциональное самочувствие студентов в учебной, зачастую многонациональной, группе);

- коммуникативная адаптация (подразумевает включение в новую социальную и педагогическую среду с её специфическими особенностями, незнакомыми и непривычными для иностранного гражданина, необходимость установления взаимоотношений с незнакомыми людьми, в том числе и иностранцами, стиль общения с преподавателями и группой);

- адаптация к внешней среде (атмосфера города);

- адаптация в целом к образу жизни (в т.ч. к иному способу организации отдыха);

- экологическая и биологическая адаптация;

- адаптация к образу жизни студенчества;

- социально-психологическая адаптация [6].

Следует особо выделить две области адаптации, которые проходит иностранец, приезжая на обучение в другую страну, в данном случае Россию. Этими сферами являются адаптация к новой культуре (социокультурная адаптация) и адаптация к системе обучения в вузе.

Процесс адаптации иностранных учащихся к новой социокультурной среде можно рассмотреть с различных точек зрения. Во-первых, студент, прежде всего, является представителем своей родной страны, носителем

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики национальных традиций, обычаев, норм поведения, системы ценностей и т.п. Он трепетно относится к своему этническому происхождению и тому статусу, который будет ему отведен в новой стране. Во-вторых, учащийся – молодой человек, обладающий определенными личностными качествами и в силу своего возраста склонный к определенным переживаниям. В-третьих, он является студентом, т.е. субъектом образовательного процесса и одновременно объектом воздействия образовательной среды.

Для облегчения прохождения адаптационного периода учащимся должна быть оказана психологическая поддержка. Однако не каждый студент может самостоятельно обратиться за помощью к незнакомому человеку (специалисту-психологу, работающему в ВШ МОП СПбПУ Петра Великого). Следовательно, необходимо, используя различные психодиагностические методики, выявлять так называемые «группы риска», т.е. группы студентов, нуждающихся в психологической помощи. Выявление таких групп поможет преподавателям определенным образом формировать свой стиль поведения с учащимися и, учитывая особенности каждого, вырабатывать коммуникативные стратегии и корректировать учебный процесс с учетом психологических особенностей и личностных установок обучаемых.

Исследование процесса адаптации иностранных студентов важно, т.к. от успешного прохождения начального адаптационного этапа напрямую зависит решение студентов о дальнейшем обучении в России, эффективность учебного процесса, образовательные результаты, формирование позитивного отношения к русским людям и России в целом.

В Высшей школе международных образовательных программ СПбПУ Петра Великого было проведено исследование внутреннего психического состояния китайских студентов на начальном этапе их адаптации к условиям обучения и жизни в России. Объектом исследования стали граждане КНР, приехавшие в ВШ МОП СПбПУ на обучение по программе подготовки в вузы Российской Федерации.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

- проанализировать психодиагностические методики, применяемые в высшей школе;
- выбрать и обосновать методику исследования психоэмоционального состояния китайских студентов на этапе предвузовской подготовки;
- адаптировать выбранную методику для применения;
- провести исследование;
- оценить полученные результаты.

Для изучения психоэмоционального состояния учащихся из КНР использовался цветовой тест Люшера. Выбор данной методики был определен рядом факторов, связанных с трудностями использования вербальных методов психодиагностики учащихся на этапе предвузовской

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики подготовки, а также особенностями контингента (закрытость представителей китайского этноса, повышенная тревожность и др.)

Методика цветowych выборов Люшера представляет собой психологический тест, относящийся к проективным методикам и изобретенный швейцарским психологом Максом Люшером. По мнению М. Люшера, восприятие цвета является объективным и универсальным, в то время как цветowe предпочтения характеризуются субъективностью. Данное различие позволяет объективно измерить субъективные состояния индивидов с помощью цветowego теста.

В ходе эксперимента, проведенного в ВШ МОП СПбПУ Петра Великого, было протестировано 145 студентов из Китая. Тестирование было проведено в 2014 году. Весь собранный статистический материал обрабатывался стандартной компьютерной программой, созданной специалистами фирмы «ИМАТОН».

Из 145 обследованных 39% составили женщины. Распределение по возрасту выглядит следующим образом: 18-20 лет – 56,6%; 21-24 лет – 36,6%; старше 25 лет – 6,2%.

Китайским студентам была предоставлена инструкция на китайском языке для лучшего понимания условий тестирования. Все данные заносились в бланк фиксации результатов.

При обработке данных, полученных в ходе эксперимента, были получены следующие результаты:

— 44,1% опрошенных имели средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Это значит, что испытуемые способны справляться со всеми обязанностями. Они мобилизуют свои силы в случае необходимости, эффективно отдыхают и плодотворно работают, переходят от одного вида деятельности к другому без особых затруднений. Однако в непривычной ситуации или после длительной активности наблюдается некоторое снижение работоспособности.

— Почти 30% китайских студентов оптимистично настроены, мотивированы, способны интенсивно работать (заниматься) длительное время, причем коэффициент полезного действия достаточно высок. Такие студенты способны решать оперативные задачи в экстремальных ситуациях.

— Около 21% учащихся характеризуются повышенной возбудимостью, неуверенностью, тревожностью. У таких студентов много сил уходит на то, чтобы насильно заставить себя что-либо сделать. Постоянные усилия над собой приводят к нарастанию нервно-психической напряженности, которая мешает нормальной жизнедеятельности.

— У 7% респондентов выявлена ярко выраженная нервно-психическая напряженность. У этой группы студентов преобладает пассивное состояние, желание бездействовать, в некоторых случаях даже предчувствие неприятностей, внутренняя тревога. Эти учащиеся быстро утомляются,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
рассеяны, невнимательны, долго переживают различные жизненные ситуации.

— В целом, около 70% протестированных обладают довольно высокой работоспособностью и имеют достаточный уровень стрессоустойчивости. Их внутренний мир отличается гармонией, согласованностью желаний и реальных возможностей. Но оставшиеся 30% заставляют обратить на себя серьезное внимание, так как эффективность их работы довольно низкая, и в сложных экстремальных ситуациях они беспомощны перед трудностями и не способны к рациональному поведению.

Перейдем к анализу данных, полученных при расчете «вегетативного коэффициента». Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии.

— У 68,3% испытуемых зафиксирована оптимальная мобилизация физических и психических ресурсов, установка на активное действие.

— У 13,8% исследуемых преобладает установка на оптимизацию расходования сил, означающая, что они умеренно тратят свою энергию, и этой энергии вполне достаточно для обычной деятельности. Но в стрессовых ситуациях высока вероятность того, что они будут медленно принимать решения.

— 3,4% испытуемых находятся в тяжелом положении. Они абсолютно не способны к активной деятельности, истощены, переутомлены.

Последние 2 группы испытуемых, составляющие 17,2% от всех китайских студентов подготовительного факультета, требуют пристального внимания, поскольку в стрессовых ситуациях они способны на неадекватные действия. Полученные результаты демонстрируют необходимость принимать специальные меры по улучшению их физического состояния, укреплению духа, повышению настроения, организации активного отдыха.

— У 14,5% китайских учащихся наблюдается повышенный уровень возбудимости, суетливость. Очень часто такие студенты перестают себя контролировать и постоянно ищут повод для того, чтобы дать волю своим эмоциям. В стрессовых ситуациях они также неспособны на обдуманные поступки, на рациональное поведение. Для этой группы студентов тоже необходимо организовывать специальную помощь, связанную с релаксацией и успокоением.

— В целом, только 70% учащихся из Китая имеют оптимальный уровень активированности и характеризуются высокой вероятностью успешной деятельности в экстремальных ситуациях. Другие 30% нуждаются в психологической помощи.

Оказание психологической поддержки учащимся ВШ МОП СПбПУ Петра Великого необходимо во всех сферах деятельности студента. Такая помощь может быть организована как в форме групповых тренингов, так и в форме индивидуального консультирования.

Крайне важно оптимизировать организацию учебного процесса. По возможности, следует формировать учебные группы с учетом индивидуальных особенностей обучаемых (интеллект, коммуникабельность, склонность к быстрому запоминанию), личностных характеристик (тип мышления, темперамент, скорость и направленность реакции), национальной и культурологической специфики (принадлежность к определенной религии, традиции страны). Кроме того, специальная подготовка преподавателей к работе с иностранными учащимися, предъявление к ним соответствующих требований в зависимости от персональных установок, создание доброжелательной атмосферы в группе, содействие развитию дружеских взаимоотношений между студентами, в том числе из разных стран, способствует снятию адаптационных трудностей и преодолению психологических барьеров обучаемых.

Анализируя общие тенденции формирования контингента иностранных учащихся в вузах России, следует отметить, что долгосрочные прогнозы в отношении контингента китайских студентов характеризуются положительной динамикой. Предполагается, что с развитием политических отношений и расширением экономических контактов между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой потребность в квалифицированных специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность на русском языке, будет возрастать, что, в свою очередь, приведет к увеличению численности граждан Китая, желающих обучаться в российских вузах.

В ноябре 2011 года в Москве в ходе дискуссии на секции Первого азиатско-тихоокеанского форума, посвященной проблемам образования было отмечено, что образовательный ресурс является сегодня важнейшей составляющей человеческого капитала и основным фактором экономического развития современного общества.

В декабре 2012 года Китай и Россия подписали «Программу действий китайско-российского культурно-гуманитарного сотрудничества», согласно которой стороны планируют к 2020 году увеличить взаимный обмен учащимися до 100 тысяч человек.

Таким образом, формирование позитивного образа российской высшей школы, создание благоприятных условий для привлечения контингента учащихся из Китая в отечественные вузы, повышение качества их профессиональной подготовки в настоящее время являются важнейшими направлениями государственной политики в области российского высшего образования.

Другим из перспективных партнеров Российской Федерации в области образования является Латинская Америка. Отношения между Латинской Америкой и Россией имеют почти двухвековую историю и переживали различные этапы: становление в 1820 – 1830 гг., развитие дипломатических отношений с Россией, а затем и с СССР, подъем после окончания Второй

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики мировой войны, резкое снижение с распадом СССР. На современном этапе заметна активизация российско-латиноамериканского сотрудничества. Россия поддерживает дипломатические отношения с 28-ю из 33-х суверенных латиноамериканских государств [6, с. 560]. В последнее время все чаще проходят встречи главы Российской Федерации с латиноамериканскими лидерами, что свидетельствует о том, что данное направление сотрудничества считается важным во внешней политике России. В «Концепции внешней политики Российской Федерации» от 12 июля 2008 г. указано следующее: «Россия будет стремиться к налаживанию стратегического партнерства с Бразилией, наращивать политическое и экономическое сотрудничество с Аргентиной, Мексикой, Кубой, Венесуэлой и другими странами Латинской Америки и Карибского бассейна и их объединениями», а также «расширять взаимодействие с этими государствами в международных организациях, поощрять экспорт в латиноамериканские страны российской наукоемкой промышленной продукции, осуществлять совместные проекты в сфере энергетики, инфраструктуры, высоких технологий» [8].

Латинскую Америку и Россию связывает многое: давние историко-культурные узы, отсутствие существенных конфликтов, принадлежность к одной и той же социально-экономической и политической системе, близость позиций по большинству актуальных международных проблем, взаимодополняемость экономик [7, с. 560]. Но если образ СССР был хорошо знаком латиноамериканскому обществу, то о России сейчас в Латинской Америке знают мало, информация противоречива, присутствуют определенные критические стереотипы в восприятии России и россиян.

Латинскую Америку и Россию объединяют не только экономические, политические, торговые отношения, но и сотрудничество в области науки, культуры, образования. Министерство иностранных дел России оказывает поддержку соотечественникам в Латинской Америке, где проживает на данный момент порядка 350 тыс. выходцев из России, помогает расширению присутствия там Русской православной церкви, организации подготовки и переподготовки латиноамериканских специалистов в российских вузах, укреплению контактов с выпускниками [9, с. 9].

Политический и экономический потенциал любого более или менее крупного государства, претендующего на заметное место в мире, зависит сегодня от развития высшего образования, а также науки. Студенты стран Латинской Америки получают специальность в российских университетах, вернувшись на родину, они работают с российскими технологиями.

К 2019 году доля ежегодного приема латиноамериканских студентов в нашем университете должна достигнуть 15%, в сравнении с 9% в 2015 году. Интерес вызывают экономические и инженерные науки.

В Латинской Америке российское образование всегда высоко оценивалось, особенно в технических областях. В СССР и России за

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
предыдущие годы для данного региона было подготовлено более 45 тыс. специалистов [5].

В Латинской Америке понятие «образование» используется в широком смысле и предполагает как интеллектуальное развитие, так и морально - этическое воспитание, передачу традиций и формирование социально ответственной личности. Должность преподавателя является высокоуважаемой в обществе, преподаватели воспринимаются как эксперты, чья позиция не подлежит сомнению. Студенты ожидают, что преподаватель будет их наставником, воспитателем, консультантом, к которому они смогут обратиться за поддержкой. Социальные связи для них играют ключевую роль, поэтому важно построить со студентами также и неформальные отношения, основанные на уважении, доверии, взаимном диалоге. Между учащимся и преподавателем возникают отношения сотрудничества, но это не означает понижение статуса преподавателя.

Рассмотрим особенности процесса обучения латиноамериканских студентов. Учащиеся следуют инструкциям преподавателя и в основном играют роль слушателей, усваивают знания в процессе запоминания. Студенты предпочитают, чтобы обучение было практико-ориентированным, ценится личный опыт преподавателя, наличие примеров из реальной жизни. Латиноамериканцы обращают внимание на контекст больше, чем на содержание. У них развито интуитивное мышление и кинестетическое восприятие, поэтому на занятии преподавателю следует активно использовать жесты, эмоционально подавать материал, применять рисунки, модели, диаграммы, презентации, предлагать студентам игры, эксперименты, проекты, готовить раздаточный материал. Латиноамериканцы не терпят рутины, важно постоянно вносить разнообразие в учебный процесс, а также давать им возможность опробовать новые знания на практике [12, с. 166-176].

В Высшей школе международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого уделяется большое внимание проведению социологических опросов для получения объективных данных об учебном процессе, внеаудиторной деятельности иностранных абитуриентов, их адаптации к новым условиям жизни и учебы в России и других направлений деятельности ВШ МОП. Традиционно анкетирование является самым распространённым в социологии методом исследований. Анкета содержит в среднем от 20 до 40 вопросов, адресованных выбранному множеству респондентов, которые рассматриваются в качестве объекта исследования. Анкетой нельзя назвать любой перечень вопросов. Анкетой называется лишь то, что обращено к множеству людей, которых опрашивают стандартным образом. Именно потому к данному виду социологического исследования применим аппарат статистики. Кроме того, респондент обязан самостоятельно заполнить анкету по правилам, изложенным в прилагаемой к ней инструкции.

Анкетирование в ВШ МОП СПбПУ Петра Великого с 2005 г. проводятся ежегодно, и осуществляется отделом маркетинга и рекламы, учебным отделом, преподавателями Центра русского языка как иностранного. Целью данных опросов является первичный и последующий сбор информации по различным направлениям работы структурных подразделений ВШ МОП. Задачи анкетирования состоят в следующем:

1. Выяснить источники получения информации о программе довузовской подготовки ВШ МОП СПбПУ Петра Великого;
2. Оценить качество работы преподавателей всех обучающихся кафедр, а также структурных подразделений ВШ МОП;
3. Оценить уровень обеспеченности иностранных учащихся учебными материалами;
4. Выявить основные трудности, с которыми иностранные абитуриенты сталкиваются в процессе обучения по программе довузовской подготовки ВШ МОП;
5. Выяснить дальнейшие планы иностранных учащихся о продолжении обучения в Российской Федерации и т.д.

Анкетирование иностранных абитуриентов в рамках программы довузовской подготовки ВШ МОП проводится в два этапа: после окончания первого семестра и в конце учебного года. Это делается в связи с тем, что заезд иностранных учащихся на программу довузовской подготовки неравномерен и растянут во времени.

Согласно результатам анкетирования «Образовательные потребности латиноамериканских студентов на этапе довузовской подготовки», проведенного в ВШ МОП СПбПУ Петра Великого, студенты больше всего ценят в преподавателе следующие характеристики:

- 1) знание предмета – 43 чел.;
- 2) умение эмоционально и увлекательно объяснять материал – 37 чел.;
- 3) справедливость при оценке знаний – 30 чел.;
- 4) личный опыт – 29 чел.;
- 5) возможность проконсультироваться вне урока – 28 чел.;
- 6) учет мнения студентов – 27 чел.;
- 7) создание атмосферы свободы и творчества на занятии – 23 чел.;
- 8) ясные требования и четкое планирование времени – 20 чел.;
- 9) возможность неформального общения – 16 чел.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все предложенные студентам варианты действительно важны для них и получили одобрение от 32% до 86% учащихся, при этом больше всего студенты ценят в преподавателе профессионализм и умение творчески подойти к организации учебного процесса. Также следует отметить, что для латиноамериканцев очень важна справедливость при оценке знаний. Преподаватели довузовской подготовки ВШ МОП СПбПУ Петра Великого отмечают, что латиноамериканские студенты могут требовать объяснения, почему

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики поставлена за выполненную работу та или иная оценка. В таком случае преподавателю следует обсудить с учащимся, что было сделано неправильно, чтобы студент был уверен в объективности поставленной оценки.

Кроме того, сами латиноамериканцы пишут о том, что они ценят в преподавателе такие характеристики как терпение, эрудицию, уважительное и ровное отношение ко всем учащимся.

К сожалению, респонденты отмечали, что у некоторых преподавателей отсутствует опыт работы с иностранцами, многие не владеют английским языком, не понимают их культуру, оказывают большое давление, иногда даже имеет место расовая дискриминация.

Латиноамериканцы хотели бы, чтобы преподаватели понимали и принимали во внимание следующие моменты:

— представители Латинской Америки принадлежат к культуре «fiestera» (любящей повеселиться), поэтому часто легкомысленно относятся к занятиям;

— первый год для студентов из Латинской Америки самый сложный, они очень тоскуют по дому, и у них нет мотивации для изучения теории на занятиях по русскому языку;

— преподаватели общеобразовательных дисциплин должны больше уделять внимание обучению латиноамериканцев в тех случаях, когда другие иностранные учащиеся в группе лучше знают математику, физику, химию и т.д., так как дольше изучали данные предметы в школе;

— студенты просят больше времени на занятиях уделять разговорной практике, аудированию;

— администрация должна выделять преподавателям специальные часы для консультаций по учебным вопросам;

— оказание помощи в знакомстве с россиянами, их бытом, традициями. Для этого целесообразно в рамках программы довузовской подготовки активно осуществлять кураторство.

Рассматривая социально-культурные особенности латиноамериканцев и их влияние на процесс адаптации к жизни и учебе в России, нужно отметить, что латиноамериканцев отличает свойственная многим южным народам темпераментность. Приветствие может включать в себя трогательные объятия, рукопожатия и похлопывание по плечу, подруги могут поцеловать друг друга в щеку. Распространен обычай «abrazo» или объятия между мужчинами. Латиноамериканцы говорят быстро, громко, широко используя язык тела и жесты, важны интонация и контекст. Они беседуют на более близком расстоянии, чем североамериканцы и европейцы, то есть примерно на расстоянии вытянутой руки, хотя существуют различия между странами. Латиноамериканцы активно используют сильный визуальный контакт и касаются друг друга во время разговора.

Даже после прохождения курса довузовской подготовки многие студенты часто говорят о том, что им трудно общаться с русскими людьми. Латиноамериканцы очень эмоциональны, им присущ повышенный уровень тревожности, у них может происходить «застревание» на переживаниях, поэтому психологические проблемы у этих студентов оказывают особое влияние на весь процесс адаптации. Студенты отмечают проблемы со сном, невнимательность, чувство беспомощности, плохое настроение, ухудшение памяти, тревожность. Так по результатам анкетирования выявлено, что 83 % учащихся сталкиваются с теми или иными психологическими проблемами.

Для латиноамериканцев характерно интуитивное мировосприятие, зачастую они обращают больше внимания на то, как происходит общение, когда, в какой обстановке чем на его содержание. Приезжая в другую страну, любой человек уже имеет некоторую информацию о том, что его там ждет, и чем больше она соответствует действительности, тем проще ему адаптироваться. Представление же о жизни и учебе в России почти у половины студентов из Латинской Америки (49 %) не соответствовало действительности, а у 28 % вообще не совпало с реальным положением дел. Вначале латиноамериканцам нужно время, чтобы изучить человека, очень важна атмосфера в группе. Респонденты отметили, что только у 23 % в первый год появилось много русских друзей, у 66 % – немного, у 11 % – вообще не было. Латиноамериканцы имеют обостренное чувство собственного достоинства и не любят, когда им делают замечания прилюдно. В общении обязательны тактичность, уважение и понимание, поэтому они чувствуют неудобство при ответе на вопросы прямо, не желая тем самым ранить чувства собеседника. Отсюда слова «да» и «нет» не являются абсолютными, зачастую ответы «посмотрим», «может быть» равнозначны отказу. Становится понятным, почему 55 % респондентов жалуются на недружелюбное отношение окружающих.

Важной чертой менталитета индейцев является ориентация на прошлое, «древнейшее представление об изначальной заданности, предопределенности всего происходящего в мире, вечном круговращении» [3, с. 8]. В связи с этим фатализм, вера в сакральную обусловленность жизненного устройства присущи в определенной степени всем латиноамериканцам. Смысл жизни в непредсказуемости и роли судьбы. Для латиноамериканцев характерно полихроническое ощущение времени. Общеизвестно, что они не отличаются особой пунктуальностью, хотя есть исключения (Коста-Рика, Венесуэла). В целом, меньше внимания уделяется эффективному использованию времени, расписание и планы гибкие, время относительно, считается, что им нужно наслаждаться, а не управлять. В Латинской Америке сложилась коллективистская культура, доминирующими факторами при принятии решений являются интересы семьи, группы, организации и страны в целом. Семья – самая важная социальная ячейка, но о семье, доме не принято говорить с малознакомыми людьми. Вне близких

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

кругов характерны более формальные связи. Термин «семья» включает не только отца, мать и детей, но крестных родителей и других родственников. Отец является главой семьи, а функция матери состоит в том, чтобы заниматься домашним хозяйством. С раннего возраста детям прививаются ценности уважения к старшим, значимости семьи. Неудивительно, что 55 % респондентов отмечают тоску по дому как основную психологическую проблему. В Латинской Америке развиты традиции взаимопомощи, например, в случае нехватки денег, безработицы, плохого здоровья. Отношения, возникающие в процессе обучения, работы, для латиноамериканцев так же важны, как и сама деятельность. Имеет место nepoтизм – устройство на хорошие должности родственников. 66 % респондентов говорят, что именно земляки значительно помогают им адаптироваться к жизни и учебе в России. Также учащиеся из Латинской Америки ценят заботу интернациональных студентов вне группы и одноклассников. Но студенты ожидают более существенной помощи в адаптации со стороны преподавателей, а также хотели бы, чтобы и российские студенты оказывали более серьезную поддержку.

В Латинской Америке существует тенденция к иерархии и стратификации социальной структуры, делается акцент скорее на человеческих различиях (половых, классовых, расовых, этнических), чем сходствах, причем эти различия открыто обсуждаются, и считается, что они делают жизнь богаче и интереснее. Сильно социальное и экономическое неравенство, в большинстве стран Латинской Америки замечены колоссальные различия между богатыми и бедными. Существуют противоречия между людьми разного цвета кожи. Уделяется внимание внешнему виду, одежда может использоваться для указания на общественное положение. Ярко выражен культ «мачизмо», существуют явные различия в социальной роли людей разных полов. Считается, что женщина должна заниматься домом, семьей, детьми. Но сейчас женщины обретают все больше реальных прав, например, в Аргентине, Чили, Коста-Рике и Бразилии были избраны президентами женщины. Для латиноамериканцев характерно уважение старших и власти, имеет особое значение статус человека. Дж.Кеннан говорит, что «реальные вещи получают свое признание только в их связи с определенной личностью» [11, с. 12]. Человеку очень важно всегда быть успешным в глазах семьи и окружающих. Образование открывает дорогу в высшие слои общества, а в качестве причин приезда в Россию 45 % студентов указали именно качество образования и 36 % – желание обрести определенную профессию.

Католическая вера и церковные ритуалы являются важной частью латиноамериканской культуры. Свыше 90 % латиноамериканцев – католики, хотя исповедуются и другие религии. Церковь оказывает большое моральное влияние. Историк, известный латиноамериканист А.И. Строганов говорит о том, что «традиции католицизма укоренились на местной почве и стали

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики частью национального самосознания латиноамериканских народов, их духовной, культурной и общественной жизни» [19, с. 14].

Феномен праздника также помогает раскрыть сущность латиноамериканской культуры. Праздники необычайно популярны в Латинской Америке, на них собирается вся семья. Общеизвестны многочасовые карнавалы-праздничные шествия, а также мексиканский праздник «День мертвых», отражающий фаталистическую природу латиноамериканского общества. Даже вдали от родины студенты из этого региона не могут жить без всевозможных вечеринок (62 % студентов). Латиноамериканцы – большие поклонники спорта, в России 51 % студентов занимается спортом, в основном играют в футбол – наиболее популярный вид спорта в Латинской Америке, также жители данного региона любят бейсбол, баскетбол, волейбол и теннис.

Несмотря на различия в менталитете людей, образовательных традициях, организации быта в Латинской Америке и России, большинство студентов-латиноамериканцев (85 %) говорит о том, что им удалось адаптироваться в России. Латиноамериканские студенты отмечают, что жизнь в общезнании, культурные и спортивные мероприятия, учеба оказывают существенную помощь в адаптации, в то время как службы вуза помогают незначительно или вообще не оказывают помощь. Также студенты практически не получают поддержку от посольств, землячеств.

Подготовка кадров для зарубежных стран имеет важное государственное значение, и на современном этапе конкурентная борьба за иностранных студентов на мировом рынке образовательных услуг становится все более острой. В связи с укреплением взаимоотношений между Россией и странами Латинской Америки, а также увеличением числа латиноамериканцев, которые хотели бы получать высшее образование, в том числе и за рубежом, актуальной является работа по привлечению студентов из этого региона в Россию, а также по их эффективному обучению в различных вузах страны. Довузовская подготовка иностранных граждан должна в настоящее время соответствовать не только образовательному стандарту и будущей специальности учащегося, но и учитывать особенности обучения представителей отдельных стран и регионов, а также пожелания непосредственных потребителей образовательных услуг.

Наталья Владимировна Померанцева пишет, что задачи интернационализации высшего образования в России и распространения русской культуры в мире тесно связаны с решением проблем адаптации иностранных учащихся к условиям обучения в неродной для них русскоязычной среде, поэтому разработка педагогической системы лингвокультурной адаптации имеет стратегическое значение для укрепления позиций России в мировой политике и на международном образовательном рынке. Особенностью педагогической системы подготовки иностранных студентов является обучение на неродном языке. Учащиеся,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики ориентированные на определенную профессиональную область и имеющие национально-специфический опыт учебной деятельности, овладевают языком обучения в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия. Процесс адаптации иностранных учащихся к иной лингвокультурной среде осуществляется на разных уровнях и включает разные виды адаптации: психологическую, социокультурную, бытовую, климатическую, физиологическую, социально-психологическую, межкультурную, языковую адаптацию. Нужно согласиться с исследователем, которая считает, что знание языка является одним из главных факторов, влияющих на адаптацию к неродной лингвокультурной среде, что необходимо исследовать возможности соединения задач адаптации и преподавания русского языка иностранцам, возможности создания средствами языкового обучения необходимых условий для адаптации личности иностранного студента к неродной для него лингвокультурной среде образования и обитания[13, с. 24].

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX-XXI веков. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – 482 с.
2. Букатая М.В. Традиционное и инновационное образование в культуре Китая // Философия образования. – 2010. – №1 (30). – С. 138-144.
3. Гончарова Т.В., Стеценко А.К., Шемякин Я.Г. Универсальные ценности и цивилизационная специфика Латинской Америки. В 2 кн. Кн. 2. Неевропейские цивилизационные традиции и западный универсализм / Отв. ред. Я.Г. Шемякин. – М.: ИЛА РАН, 1995. – 168 с.
4. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2008. – 451 с.
5. Добровольский А.В. Вопросы взаимодействия российских вузов с национальными ассоциациями (объединениями) иностранных выпускников российских и советских учебных заведений. – 2009. – Системные требования: Power Point. – URL: http://img.russia.edu.ru/prorektora_19_11_2009/Andrey%20Dobrovolsky.pps. – (дата обращения: 03.03.2017).
6. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе. – СПб.: СПбГТУ, 1993. – 62 с.
7. История Латинской Америки: Вторая половина XX века / Отв. ред. Е.А. Ларин; Ин-т всеобщей истории. – М.: Наука, 2004. – 607 с.
8. Концепция внешней политики Российской Федерации // Президент России. – 2008. – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2008/07/204108/shtm>. – (дата обращения: 03.03.2017).
9. Лавров С.В. Россия – Латинская Америка: строим партнерские отношения // Латинская Америка. – 2006. – № 1. – С. 4-10.
10. Леонтьева В.Л., Никитина Е.А., Чуваева К.М. Особенности подготовки абитуриентов из Китайской Народной Республики в вузы Российской

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики Федерации. Коллективная монография: Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде / Под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 420 с. – С. 35-61.

11. Мартынов Б.Ф. Латинская Америка на цивилизационном подъеме // Латинская Америка. – 2006. – № 1. – С. 11-18.

12. Никитина Е.А. Влияние социально-культурных особенностей латиноамериканских студентов на процесс их адаптации к жизни и учебе в России. Актуальные вопросы международного образования. Сб. науч.-метод. трудов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 196 с. – С. 166-176.

13. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2010. – 361 с.

14. Россия в цифрах. 2013: Краткий статистический сборник. – М.: Росстат, 2013. – 573 с.

15. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (ред. от 08.08.2009)

16. Сайт Вести FM. URL: http://radiovesti.ru/article/show/article_id/95815

17. Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества. URL: <http://chinacentre.ru/chinacentre1/>

18. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Программа «5-100»: <http://5-100.spbstu.ru>

19. Строганов А.И. Латинская Америка в XX веке: Пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2002. – 416 с.

20. Цзинь Синьсинь. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – СПб., 2009. – № 96. – С. 345-349.

21. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World. – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p. URL: <http://www.uis.unesco.org>

22. URL: <http://russian.cri.cn/841/2013/11/02/1s489439.htm>

ГЛАВА 2. УЧЕТ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ КАК ПУТЬ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Пугачев Иван Алексеевич

*доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка
Инженерной академии Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: pugachev-ivan@mail.ru

Будильцева Марина Борисовна

*кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка
Инженерной академии Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: budilceva51@bk.ru

Варламова Ирина Юрьевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Инженерной академии Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия*

E-mail: varlamova60@mail.ru

Основными факторами, обуславливающими успешную адаптацию учащихся к новой социокультурной среде, является учет их этнокультурных и этнопсихологических особенностей. И главным агентом социализации иностранных студентов в вузах является преподаватель – и как носитель профессиональных ценностей, и как представитель новой этнокультуры. Эффективность выполнения агентами социализации своей роли обусловлена, в первую очередь, их профессионализмом. Однако, как показывает педагогическая практика, преподавателям, работающим с иностранными учащимися, достаточно сложно найти нужную информацию, касающуюся их этнопсихологических характеристик. Для того чтобы образование иностранных студентов считалось полноценным, педагогу, работающему с ними, необходимо, помимо языка, овладеть умением работать с многонациональным составом учебной группы, для чего, как минимум, необходимо изучить этнопедагогические, этнокультурные, этнопсихологические и этнолингвистические особенности и потенциал представителей тех регионов, с которыми он работает. Для этого российскому высшему образованию необходимо адаптировать уже имеющиеся учебные программы применительно к обучаемому этноконтингенту, разрабатывать и принимать новые [6].

И в этой связи обучение русскому языку как иностранному не может быть результативным без соблюдения основополагающего принципа, связанного с формированием этнокультурной компетенции преподавателя РКИ, предусматривающего знание стереотипов поведения обучающихся, своеобразия их учебно-профессиональных приёмов и навыков, их верований, традиций и обычаев. Причём, реализация этого принципа, «с одной стороны, осуществляется на фоне парадоксально обнаруживающихся тенденций к интернационализации в силу растущих экономических и технологических взаимосвязей, а с другой – к взрыву национального самосознания, поиску самоутверждения национальных духовных ценностей и сохранению традиционных укладов жизни» [2, с. 214].

А.И. Сурыгин на основе собственного опыта и анализа обширной литературы убедительно показывает, что для преподавателя, работающего в интернациональной аудитории, необходима поликультурная компетенция

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики [12], которая определяется как знания о социокультурных особенностях учащихся, включающие в себя особенности образовательных систем, социализации, социально-демографические, паралингвистические, невербальные средства и кинетические особенности общения. На основе поликультурной компетенции формируется поликультурная компетентность, т.е. умение практически применять знания об этнокультурных и этнопсихологических особенностях учащихся. Разработка рекомендаций по оптимизации процесса обучения в условиях взаимодействия разных культур представляется важной составляющей с точки зрения практики преподавания в современной высшей школе.

В современной методической литературе, посвященной обучению на неродном языке, этнокультурный и этнопсихологический аспекты этого процесса рассматриваются в соответствии с требованием учета национально-культурных особенностей контингента обучаемых. Данные особенности выявляются относительно национально-культурных характеристик среды и круга общения учащихся. Однако на практике, несмотря на достаточный опыт, накопленный преподавателями и обобщенный в соответствующей литературе, последнее положение не является общепринятой аксиомой. У многих преподавателей РКИ нередко формируется положительный этнический стереотип в отношении одних учащихся и отрицательный - в отношении других, то есть некоторые этнические группы считаются "удобными" для обучения, а другие – "неудобными". Абсолютизация этнического стереотипа неблагоприятно сказывается на педагогическом общении и, следовательно, на эффективности учебного процесса [12]. Часто преподаватели, работающие с иностранными студентами, имеют слабое представление об этнопсихологических и этнокультурных особенностях учащихся, что негативно отражается на правильной организации педагогического общения, на установлении оптимальных взаимоотношений в учебной группе. Бесконфликтное вхождение иностранных учащихся в культуру России, а значит, во многом и их успешное обучение в вузе зависят, на наш взгляд, от того, насколько эффективно преподаватель русского языка учитывает этнокультурную специфику обучаемых при формировании межкультурной компетенции, и на этой основе дифференцированно строит свою работу со студентами их разных регионов.

Преподавателю РКИ, работающему с многонациональной аудиторией, помимо языка, необходимо знать этнопедагогические особенности этнической группы учащихся, что обеспечит возможность выработки единой линии и целенаправленности методических приемов как в языковой подготовке конкретного контингента, так и в идейно-воспитательной работе, поможет установить с учащимися прочную и надежную «обратную линию» связи. Этнокультурные портреты иностранных студентов, составленные на основе социологических исследований этнопсихологов, этнологов, психолингвистов, позволят выявить, объективно оценить и обосновать

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

правомерность поведенческих ориентаций представителей разных этногрупп обучаемых. Они помогут преподавателю строить свои отношения с учащимся таким образом, чтобы он мог свободно выразить себя как личность, чтобы он участвовал в учебно-воспитательном процессе как его активно действующий субъект. И наконец, использование предлагаемых методов обеспечит решение таких сложных проблем вузовской практики, как познание и межличностное общение в этнически разнородных учебных группах, предотвращение конфликтных ситуаций на межнациональной и религиозной почве, стабилизация общего благоприятного психологического климата и условий успешного учебного процесса. Кроме того, надо признать, что отсутствие такой информации в обществе может привести к определенным проявлениям этнокультурной безграмотности, нетерпимости и ксенофобии.

За основу нашей работы по составлению этнокультурных портретов иностранных учащихся взят этнорегиональный подход, под которым понимается комплекс систематизированных признаков, достаточно объективно и разносторонне характеризующих определенный этнотип иностранного учащегося: этносоциальное происхождение, конфессиональная принадлежность, характерные черты национального характера, особенности межличностного общения, его национальные лингводидактические традиции, уровень общеобразовательной подготовки, особенности речевого и неречевого поведения, идейно-политическая ориентация, уровень общественной активности, активность на занятиях и во внеаудиторных мероприятиях, образ жизни и т.д.

Этнокультурные особенности учащихся из арабских стран

Арабские учащиеся являются представителями двадцати двух государств Ближнего и Среднего Востока и имеют общие этнические корни и сходную психологию. Студенты из этих стран имеют общие традиции и обычаи на основе одних религиозных убеждений – ислама и строят свои отношения с окружающими их людьми исходя из постулатов Корана. Отмечая воздействие ислама на национальный характер его последователей, можно констатировать, что эта религия облегчает психологическое состояние верующего, помогает преодолевать жизненные невзгоды, формирует во многом традиционность образа жизни. Для арабов ислам - это образ мышления и действия, программа поведения человека на все случаи жизни от рождения до захоронения, система взглядов на жизнь и быт, форма сознания. Представители данной этнокультуры питают огромное уважение к печатному слову, особенно религиозному [1, с. 11].

Учащиеся из арабских стран являются жизнерадостными и веселыми людьми, отличающимися наблюдательностью, изобретательностью и приветливостью. В целом в процессе межличностного общения и взаимодействия арабы миролюбивы, любознательны, легко идут на взаимный контакт, стремятся всемерно способствовать продолжению

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики взаимоотношений, они, как правило, быстро адаптируются в новых условиях, находят себе друзей среди иностранных и российских учащихся.

К соблюдению своих традиций в отношении к старшему по возрасту, по должности, у мусульман (арабов) добавляется определённая специфика поведения в отношении к женщине. Особая коммуникабельность наблюдается у граждан из Иордании, Ливана, Марокко, Палестины, Сирии. Студенты из Палестины с удовольствием общаются со студентами из Латинской Америки, а подчас это общение переходит в крепкую дружбу. Более обособленно держатся студенты с Кипра, из Йемена, Судана, Турции. Их чаще всего можно наблюдать в окружении земляков.

По уровню общеобразовательной подготовки, интеллектуального развития выделяются студенты из Ливана, Иордании, Марокко, Алжира, Туниса. К тому же, немалая часть ливанских студентов являются христианами. Они часто неплохо владеют французским языком, знакомы с европейской культурой, не испытывают трудностей в учёбе, хорошо обучаемы, демонстрируют высокую работоспособность и большое прилежание. И наоборот, студенты из Судана характеризуются недостатком прилежания в учёбе, невысокой успеваемостью, низким уровнем общеобразовательной подготовки.

Наибольший интерес к общественной жизни, работе демонстрируют учащиеся из Йемена, Палестины, Сирии. Они активно участвуют в организации и проведении различных общественных внеучебных мероприятий, охотно принимают приглашения в гости, посещают московские дискотеки. Различные вечера отдыха, экскурсии в музеи Москвы, национальные праздники, олимпиады по русскому языку, различные встречи не проходят без их активного участия. Граждане из Йемена демонстрируют высокую дисциплинированность, организованность и воспитанность. Они вежливы и внимательны в общении между собой и с представителями других арабских стран, с преподавателями, с работниками деканата, умеют подчиняться требованиям, которые им предъявляют.

Однако следует отметить, что временные рамки проведения общественных мероприятий, деловых встреч в сознании арабских учащихся весьма условны. Наблюдения за поведением представителей арабских стран показывают, что они стараются не допускать того, чтобы кто-то или что-то могло повредить их репутации. Арабы стремятся всегда «произвести на окружающих только положительное впечатление. Они экстравертны, часто прибегают к заверениям в искренней дружбе. А громкость голоса, повышение тона в разговоре расцениваются арабскими учащимися как проявление искренности» [1, с. 11].

Для арабов важнее не то, ЧТО говорится, а КАК говорится, то есть в первую очередь важна форма, а не содержание. Известный российский арабист В.Э. Шагаль в своей книге, посвящённой культуре арабского мира, отмечает, что арабы «любят много рассуждать, разглагольствовать, часто

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

повторять ранее высказанные мысли, возбудившись, они порой начинают даже кричать, прибегают к разного рода жестам, сложным словесным приемам, насыщают свою речь заклинаниями, клятвами, очень любят прибегать к преувеличениям, к тому, что сказано ровным тоном, они относятся с удивлением и недоверием» [15, с. 253-254]

Вместе с тем, необходимо отметить, что учащимся из арабских стран очень часто недостает инициативности и предприимчивости, а недальновидность, беззаботность и беспечность по отношению к будущему порождает немало трудностей в их жизни и учёбе. Они постоянно требуют к себе серьезного контроля со стороны преподавателей и деканата, так как в их поведении нередко наблюдаются случаи недостаточной самодисциплины, неорганизованности, невыполнения обещанного. На начальном этапе обучения у арабских студентов могут возникать конфликты между собой, а также с работниками общежития и других служб. Очень часто в их поступках слово и дело не совпадают, по этой причине возможны конфликты между ними и теми гражданами, которые относятся к произнесённым словам более требовательно и серьёзно, поэтому в общении с ними нельзя допускать панибратства. Кроме того, арабским студентам свойственны склонность к завышению своих способностей, знаний, болезненная реакция на всякую критику, стремление любой ценой получить отличные оценки, в частности по русскому языку. На этой почве могут происходить конфликты на экзаменах между преподавателями и арабскими студентами. При отстаивании своей правоты они «используют свои личные аргументы и настойчивые призывы и убеждения» [1, с. 11]. Например, были случаи, когда они угрожали преподавателю, пытались купить экзаменационные материалы, рвали на глазах преподавателей зачетные книжки, где выставлялись незаслуженные, на их взгляд, оценки, ломали стулья, жаловались на преподавателя в министерство образования и ректору. Из практики преподавания русского языка как иностранного известны неоднократные случаи, когда частые похвалы преподавателя в адрес девушек в арабской аудитории приводили к конфликту.

У некоторых арабских учащихся могут сохраняться прежние националистические или расовые предрассудки. В этом случае важно объяснять, что русские не являются расистами, а наименования, которые могут использоваться в повседневной жизни («чёрные», «чурки», «хачики», «кавказцы» и др.), не связаны с расовой теорией и политикой. Необходимо напоминать также, что Россия много раз выступала в защиту независимых арабских государств.

Некоторые арабские студенты могут продолжать свою прежнюю политическую деятельность и быть членами российских филиалов политических организаций своей бывшей страны с антизападной, фундаменталистской ориентацией (курды, друзы, афганцы). В этом случае

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
они могут сотрудничать с радикальными марксистскими политическими организациями в России.

Особых трудностей в общении с представителями стран Ближнего и Среднего Востока нет, но нельзя забывать, что в работе с ними необходимо проявлять разумную строгость и требовательность.

Чрезвычайно сложную задачу представляет для арабских учащихся освоение половых ролей, принятых в российском обществе, норм поведения мужчин и женщин. Нередко они с осуждением воспринимают поведение российских женщин, считают, что в России распадается семья из-за безнравственности женщин, что балет – это не искусство, а демонстрация обнаженных женщин. Но фактически арабы охотно принимают намного более облегченные возможности вступления в брак с россиянками, открытость женщин в общении. Из-за этого они могут болезненно воспринимать любые требования или замечания со стороны женщин, имеющих более высокий социальный статус. При общении с ними женщинам-россиянкам следует избегать облегченного стиля одежды, так как для правоверных мусульман так одетые женщины воспринимаются как женщины легкого поведения. Далекое не всегда студентки из мусульманских стран позволяют врачам-мужчинам обследовать себя, особенно это касается гинекологии.

Мусульманская доктрина, ее нравственность, насаждаемая веками среди арабов, всегда исходили из абсолютного значения для людей норм морали, установленных Кораном. Арабские студенты не меняют свою религиозную ориентацию. Мусульмане не становятся христианами. Но под влиянием среды может меняться соблюдение ими религиозных ритуалов и обрядов, пищевых запретов. Есть случаи, когда через несколько месяцев совместного проживания с русскими мусульмане начинают употреблять в пищу свинину и спиртные напитки, прекращают публичное совершение молитвы или вообще перестают молиться.

Известно, что мусульмане из арабских стран с трудом включаются в российские общины, состоящие в Москве и Санкт-Петербурге из татар, так как они невысоко оценивают их религиозность. По их мнению, татары не в полной мере соответствуют статусу мусульман: они недостаточно хорошо знают Коран, могут распивать спиртные напитки, нестрого соблюдают обряды. Чтобы снизить остроту проблем, связанных с религиозной адаптацией, желательно предоставить учащимся-мусульманам какое-либо помещение для молитвы, где они могли бы отмечать религиозные праздники и посмотреть видеофильмы, посвященные религиозным обрядам.

Иногда студенты из мусульманских стран могут продемонстрировать чувство превосходства над христианами, так как они убеждены, что ислам является последней и самой истинной религией откровения. Все же остальные религии, по их мнению, плод человеческого невежества и извращение божественной истины. Это чувство превосходства,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

принадлежности к избранной религии может осложнять отношения арабских студентов с религиозно настроенными россиянами и иностранцами. Помочь здесь может имеющаяся в Коране идея о том, что мусульмане так же, как и христиане и иудеи, люди Священного писания. Кроме того, можно предложить идею о том, что православие всегда находило способы сосуществования с исламом на протяжении тысячелетней истории России.

Под воздействием арабского языка, которому свойственны лексические и синтаксические повторы, гиперболы, метафоры, особое ритмико-интонационное построение речи, у арабов вырабатывалась склонность к преувеличению в оценке результатов восприятия окружающей действительности. В то же время результатом влияния мусульманской религии стало широкое распространение среди арабов различного рода суеверий и предрассудков, которые вносят чрезмерную настороженность, подозрительность в восприятие и осмысление окружающего.

Среди арабских учащихся иногда наблюдаются случаи нетерпимого отношения к другим культурам. Например, на одном студенческом вечере они сорвали выступление китайского студента из пекинской оперы, где женские партии исполняются мужчинами, которые поют высокими, визгливыми голосами, используют женские ужимки. Бурную реакцию арабских студентов вызвало и горловое пение студента с Алтая.

Этнокультурные особенности учащихся из стран Азии

Говоря об этнопсихологических особенностях представителей Азии, следует отметить, что они обусловлены большей частью тем, какая религия доминирует в их культурах. В странах Восточной Азии (Япония, Южной Корея, Китай) сильны идеи конфуцианства, проповедующего культ труда и коллективизма, и поэтому лень человека считается большим пороком. В этой связи в этнопсихологических чертах представителей этих народов проявляются в полной мере вышеназванные позитивные качества. В то же время в странах Южной и Юго-Восточной Азии (Индия, Шри-Ланка (Цейлон), Мьянма (Бирма), Тайланд, Кампучия, Непал, Лаос), где исповедуются индуизм и буддизм, акцент делается на гармонию человека с природой, окружающей средой. В чертах характера представителей этих этнокультур не всегда проявляется заметное стремление добиваться жизненного успеха через упорный труд и старательное исполнение своих служебных обязанностей.

Наши наблюдения показывают, что для студентов, представляющих этот регион, характерно чувство азиатской солидарности и сплоченности, особенно вдали от Родины, что ещё больше объединяет их на основе общности и сходства культур, традиций, нравов и обычаев. К числу их общих ярких этнокультурных особенностей следует отнести авторитет коллектива, и для студента сильным мотивирующим фактором становится одобрение или неодобрение его поступков, действий учебной группой.

Особое место в консолидации граждан этого региона принадлежит великим азиатским религиям: индуизму и буддизму, а также частично исламу и христианству. В этой связи необходимо отметить общую характерную черту представителей этой группы – религиозность и уважение к другим конфессиям. Идея Ганди, отца индийской нации, о непротравлении злу насилем находит отражение в поведении большинства граждан, представляющих Южную и Юго-Восточную Азию; у индийцев, даже молодёжи, до сих пор жив лозунг Дж. Неру о дружбе между Индией и Россией.

Характерными чертами поведения студентов этого региона являются: доброжелательность, дисциплинированность, воспитанность, особая сдержанность в поступках, аполитичность. В странах Южной и Юго-Восточной Азии молодым людям запрещается участие в политических мероприятиях, партиях, у них воспитывается отрицательное отношение к алкоголю, наркотикам. Эти студенты выражают особое чувство благодарности за обучение, так как они понимают, что от этого зависит их будущее, карьера, поэтому к обучению, работе они относятся очень добросовестно. Они отличаются особым уважением к преподавателям.

Важно отметить, что представители этого региона могут болезненно реагировать на некоторые темы, обсуждаемые на занятиях, а также на темп и громкость речи. Например, С.Г. Тер-Минасова приводит случай, когда «студенты из Тайланда перестали посещать лекции по русской литературе. «Она кричит на нас, – сказали они о преподавательнице, говорившей, в соответствии с русской педагогической традицией, громко, чётко и ясно. Эта манера оказалась неприемлемой для студентов-тайцев, привыкших к иным фонетическим и риторическим параметрам» [14, с. 22].

На основе нашего опыта можно утверждать, что для представителей этой этногруппы необходим длительный период социально-психологической адаптации, к концу которого устанавливаются доброжелательные отношения с окружающими людьми новой для них страны. Особой доброжелательностью отличаются студенты из Непала, Бангладеш.

Однако в работе со студентами этого региона преподавателя могут ожидать и такие сюрпризы: студенты из Индии праздновали день красок «Холли» и пригласили на этот национальный праздник студентов из других стран и преподавателей. В это день у них принято всех красить. В Индии для этих целей используются специальные краски, которые стряхиваются, не оставляя следов на теле, одежде. В России таких красок не продают, поэтому студенты купили пузырьки с разными чернилами. Они выливали чернила на руки, подходили друг к другу, ко всем присутствующим в интерклубе и проводили по лицу. И, конечно, не все присутствующие с пониманием отнеслись к этой традиции.

В целом можно сказать, что граждане всех стран Азии терпеливо проходят адаптационный период, с ними удастся установить теплые,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики дружеские отношения. Они любознательны, проявляют живой интерес к нашей культуре, с удовольствием включаются в общественную жизнь, участвуют в подготовке и проведении своих национальных праздников. Тем не менее, пространственная дистанция при общении у студентов из стран Азии достаточно велика.

Учащиеся из многих стран Азии в начале обучения нередко «отмалчиваются» на занятиях, так как в их культурной традиции «у учеников нет возможности дать сигнал учителю о том, что они хотят высказаться, и ученики привыкли говорить только после учителя» [7, с. 15]. Поэтому преподавателям российских вузов, работающих со студентами из стран с традициями буддизма, необходимо знать, что у них особой добродетелью считается сдержанность в общении. Культура с традициями буддизма утверждает, что знания, истина и мудрость приходят в тихом молчании. Отсюда и уважение к преподавателю, дружелюбие и неконфликтность. А такие моменты русского речевого поведения, как наступательная манера общения, быстрый темп и громкость речи, многословие могут также вызывать недоумение у представителей азиатских культур. Поэтому общепринятый сегодня коммуникативно-деятельностный подход к обучению РКИ на первых занятиях с этими студентами не всегда даёт ожидаемый результат.

Многолетний опыт работы со студентами из Азии позволяет утверждать, что у многих из них достаточно хорошо развиты навыки письменной речи, но они с трудом вступают в устную коммуникацию, и поэтому преподавателю необходимо в первую очередь формировать у них навыки и умения устной речи. Надо также терпеливо учить этих студентов трансформировать диалоги в рассказ с использованием косвенной речи.

Азиатские студенты с большим трудом понимают общеевропейский юмор. Так, анекдоты из учебного пособия «Грамматика в анекдотах» (авторы Г.М. Левина и Т.В. Васильева) воспринимаются без всякого интереса в этой аудитории. Поэтому они не могут понять смысл анекдота и тем более пересказать его. Однако они с удовольствием рассказывают свои национальные легенды, сказки, буддийские мифы.

Наши наблюдения показывают, что у некоторых учащихся из этого региона практически отсутствуют навыки изучения иностранных языков в малочисленной группе под руководством преподавателя. Поэтому преподаватель должен постоянно объяснять и напоминать, что необходимо записывать новые слова, многократно повторять их дома, систематически выполнять работу над ошибками. А если преподаватель пишет что-либо на доске, то это непременно должно записываться в тетрадь, иными словами, усилия преподавателя должны быть направлены на формирование у данных студентов алгоритма системного изучения иностранного языка.

Китайским студентам свойственны такие черты характера, как замкнутость, интровертность, неагрессивность, нераздражительность. На их

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики этнокультурные особенности оказала влияние конфуцианская идеология, ориентировавшая сознание людей на довольство минимумом в условиях реальной жизни. В результате неприязнительность в быту, умеренность, приспособляемость стали целым комплексом взаимосвязанных черт их национального характера. Китайцы в целом энергичные, предприимчивые люди, стремящиеся в любых условиях достичь поставленной цели. Сложные климатические и природные условия страны объясняют ту исключительную роль, которую всегда играли в стране община и коллективный труд. В результате у китайцев сформировались и всегда очень ярко проявляются такие национально-психологические качества, как жесткая дисциплина, высокая степень зависимости индивида от группы.

До начала работы с китайскими студентами в сознании преподавателя существует сложившийся стереотип о китайцах как о самой трудолюбивой нации. Но этот миф может развеяться буквально за несколько занятий. Условно студентов из Китая можно разделить на две группы: тех, кто хочет учить русский язык, и у них есть сильная мотивация, и тех, кто еще сам до конца не понял, зачем он приехал в Россию. Среди китайских учащихся встречаются и ленивые студенты, не посещающие занятий, не проявляющие никакой активности в аудитории и небрежно относящиеся к выполнению домашних заданий.

Отметим такую особенность «кооперации» китайских студентов: они образуют пары по личным симпатиям, причем этот союз достаточно крепок и у обоих сохраняются серьезные намерения. Девушка берет на себя активные функции, помогает другу делать домашние задания, писать модули, зачастую просто все за него делает, думает, решает, учится за него, а молодой человек паразитирует на ней, все больше и больше, деградируя в области получения новых знаний.

Известно, что китайцы отличаются от европейцев стремлением не поставить себя и собеседника в неудобное положение, сохранить своё и чужое лицо. Если китаец не согласен с собеседником, он не скажет об этом прямо, а пообещает подумать над его словами. Поэтому, общаясь с преподавателями и другими студентами, китайцы всегда заботятся прежде всего о сохранении «лица». Так называемая этика «лица» сложилась исторически и основана на иерархической организации общества, стремлении к согласию как в собственной душе, так и в отношениях с окружающими и желании избегать каких-либо конфликтов. Следуя этим принципам, ученик не может позволить себе настойчиво отстаивать собственное мнение или подчеркивать свои достоинства, что вполне согласуется с традиционным поощрением скромности и осуждением стремящегося занять более высокую ступеньку в обществе.

Становится ясным непонимание китайскими студентами некоторых текстов о необычных, ярких, сильных людях, готовых всегда отстаивать свою точку зрения и поступать наперекор мнению большинства. Поэтому

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

очень важен подбор текстового материала к занятиям: это могут быть примеры из русской классической литературы, тексты желательно выбирать нравоучительные, назидательного характера, так как китайская система образования традиционно использует мудрые изречения мыслителей и прецедентные тексты, поддерживая высокий нравственный и эстетический уровень учебных материалов.

Главным же источником понимания специфики мышления и мировоззрения китайцев является их язык. Иероглифическое письмо заложило основы особой символической направленности китайского мышления, отличающегося от мышления абстрактно-понятийного, лежащего в основе алфавитного письма. В символике иероглифа читающий воспринимает не понятие, идею или образ. Так как иероглифика требует подключения интуитивного мышления, китайская мысль избрала для своего выражения преимущественно не понятийную, а художественно-образную форму.

Поэтому понимание китайскими студентами недоступных для воображения абстрактных понятий, требующее опоры на законы логики, остается для них чрезвычайно трудоемким. Принятая же у нас коммуникативная методика обучения РКИ не соответствует когнитивным особенностям китайцев, поскольку она в целом ориентирована на аналитическое восприятие. Китайцы совершенно не умеют (их надо этому учить) анализировать тексты, сравнивать, делать резюме, высказывать свое мнение по теме, находить главную тему и т.п. Им тяжело читать тексты-диалоги и отвечать на вопросы не типа «что он сказал?», а «как вы думаете, почему он так сказал?». Проще и легче читаются тексты описательного жанра, без острой проблематики. Нужно учить китайских студентов сокращать текст, пересказывать его, строить «мостики», а не заучивать все наизусть от начала до конца, что они очень любят делать, потому что привыкли и приучены к этому с детства. Метод заучивания текста учебника наизусть сохранился как основной не только в средней, но и в высшей китайской школе. Поэтому необходимо развивать у китайской аудитории умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи.

В целом китайские студенты характеризуются неторопливостью, неспешностью поведения, поэтому не следует их торопить или подгонять при выполнении какой-либо работы. Они привыкли к обучению в больших группах (40-60 человек), к формам письменного контроля.

Китайским студентам свойственна почтительность к старшим, к должностным лицам, к иностранцам. «Китайские церемонии» живы до сих пор в межличностном общении, в профессиональной сфере. Эта черта ярко прослеживается в поведении китайцев. Например, невозможно представить, чтобы китайские студенты вышли из аудитории раньше преподавателя, чтобы напомнили ему, что время занятия истекло.

Культура вьетнамцев уникальна и самобытна, процесс ее развития длится уже третье тысячелетие. Четыре величайших философии и религии сформировали духовную жизнь вьетнамского народа: конфуцианство, таоизм, буддизм и христианство. С конфуцианством и даосизмом вьетнамцы познакомились благодаря китайцам. Наряду с буддизмом и индуизмом, которые были занесены сюда индийскими торговцами, эти религиозно-философские учения также во многом определили культурное развитие Вьетнама. Сравнивая вьетнамцев с другими азиатскими студентами, можно сказать, что это самые жизнерадостные, улыбчивые, легко идущие на контакт, коммуникабельные студенты. Атмосфера на занятиях с вьетнамскими учащимися непринужденная и свободная. Между собой они находятся в очень хороших и добрых отношениях и всегда готовы помочь друг другу. Это действительно отношения искренней дружбы и взаимовыручки, которые наблюдаются только в этой группе студентов, отличные, например, от китайских правил хорошего тона. Складывается впечатление, что вьетнамцы живут и общаются одной большой, крепкой социалистической семьей. Вьетнамские студенты считают, что раньше до перестройки в СССР им было легче изучать русский язык, потому что все студенты жили вместе в общежитиях, в так называемых «интернациональных» комнатах, поэтому все быстрее находили общий язык, контактировали и вступали в коммуникацию.

Что касается изучения русского языка в отдельных аспектах, в частности научного стиля речи, то язык специальности всегда воспринимается вьетнамской аудиторией как оптимизирующий фактор учебного процесса. Студенты охотнее занимаются этим видом деятельности, им это интереснее и нужнее, и здесь, конечно, свою роль играет мотивация изучения иностранного языка и неплохое знание физики, химии, математики и других предметов.

В японском национальном характере выделяются такие черты, как трудолюбие, любовь к природе, приверженность традициям, склонность к заимствованиям, дисциплинированность, преданность авторитету, чувство долга, вежливость, аккуратность, самообладание, бережливость, любознательность, которые, в основном, обусловлены влиянием буддизма, проповедовавшего терпение, воздержание и сдержанность [5].

Сегодня Япония – это высокоразвитое технократическое государство, где мало кто занимается рыболовством и разведением риса, как например, в Китае, Вьетнаме, Индии и т.д. Однако и студентам из Японии, как и студентам из других высокоразвитых стран Азии (Южная Корея, Тайвань, Малазия), также присущи некоторые этнопсихологические и этнокультурные особенности, знание которых необходимо преподавателям РКИ.

Во-первых, все-таки и сегодня в этих странах еще продолжает играть значительную роль коллективизм. С ним можно столкнуться и на уроках русского языка. Например, если спросить самого слабого студента, понял ли

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

он объяснение преподавателя, и он ответит, что нет, то часто вслед за ним все студенты, включая и тех, кто хорошо понял, могут утверждать, что тоже ничего не поняли. И наоборот, если сильные студенты скажут, что им все ясно, то слабые студенты, хотя они и не очень хорошо поняли объяснение, поддерживая единство коллектива, заявят, что они тоже поняли.

Во-вторых, наряду с коллективизмом, для студентов из этих стран характерны такие черты, как трудолюбие, педантизм, тщательно продуманная организация труда и образа жизни. Названные качества могут иметь важное значение для преподавания РКИ. Преподаватель должен тщательно планировать учебный процесс, не отклоняться от заявленной ранее тематики занятий, иначе могут возникнуть проблемы. В подтверждение этой мысли приведем конкретный пример. Во время экскурсии в Петербург преподаватель решил уплотнить экскурсионную программу, для того чтобы показать больше музеев японским студентам. В результате, несмотря на то, что студенты увидели гораздо больше запланированного, экскурсия им не понравилась из-за отклонения от намеченной программы и неожиданной спешки.

О большой значимости для японских учащихся обязательности выполнения плана говорит следующий пример. На уроке литературы по просьбе студента, который посмотрел в театре драму Лермонтова «Маскарад» и не понял ее, преподаватель рассказывает об этой драме. В конце рассказа преподаватель, желая обратить внимание на нравы светского общества того времени, спрашивает: «Как вы думаете, почему Арбенин публично отказался от дуэли с князем?» Студент отвечает: «Потому что у него был план отравить Нину, а если его убьют, он не сможет выполнить свой план».

В-третьих, как известно, в странах Азии довольно развита веротерпимость. Формально многие японцы, корейцы, китайцы одновременно и синтоисты (то есть язычники), буддисты. Но подавляющее большинство населения этих стран – атеисты. И все же значительную роль в формировании национального характера сыграло конфуцианство. И именно еще сохранившиеся следы конфуцианства могут иметь непосредственное отношение к преподаванию русского языка. Поскольку конфуцианство предполагает глубочайшее уважение к образованию и к личности учителя (в средневековой Японии учитель воспринимался как Бог, поэтому он имел право убить нерадивого ученика, не неся за это ответственности), уважительное отношение к преподавателю в основном сохраняется и в наше время.

В Японии, на Тайване принято иероглифическое письмо. А благодаря иероглифам в японской и китайской культурах сложилось скрупулезно внимательное отношение к деталям. И все мельчайшие черточки иероглифа значимы для них. Поэтому японским и китайским студентам бывает трудно

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
понять разные типы написания русских букв, разные почерки русских людей, когда так свободно и произвольно пишутся буквы.

Кроме того, по утверждению исследователей японской культуры, «для менталитета сегодняшних японских студентов характерны некоторые черты самурайской этики средневековья. Например, тенденция принижения своих достоинств, личностная недооценка» [5, с. 220]. Японские студенты, даже самые лучшие, обычно не говорят о своих достижениях и успехах и стараются не афишировать свои хорошие знания. А на уроках русского языка порой можно наблюдать такую картину: преподаватель задает вопрос, а сильный студент, который знает ответ, прежде чем ответить, обращается за поддержкой к своему соседу. Если соседом оказывается слабый студент или студент, пропустивший много занятий, эта церемония все равно может происходить, поскольку неприлично быстро и сразу продемонстрировать свои хорошие знания. Другой пример: преподаватель беседует со студентом второго курса, который неплохо говорит по-русски и непринужденно участвует в беседе. Вдруг в кабинет приходят студенты четвертого курса, плохо говорящие по-русски, и студент-второкурсник сразу замолкает и перестает понимать преподавателя. Когда четверокурсники выходят, он опять начинает все понимать и говорить по-русски. Оказывается, ему было неловко показать свои знания перед студентами старших курсов (примеры приведены из статьи В.Н. Жданова [5, с. 211-223]).

Все перечисленные факты ни в коем случае нельзя абсолютизировать, поскольку менталитет студентов из этих стран формируется во многом под влиянием современной массовой культуры и новейших коммуникационных средств. Многие азиатские страны сейчас стремительно и быстро меняются. И среди студентов, приезжающих к нам на учебу из этих стран, можно также встретить трудоголика и лодыря, скромника и хвастуна, честного и нечестного, приверженца старых традиций и декадента, отвергающего их.

Этнокультурные особенности учащихся из стран Африки

Многие африканские студенты приезжают в Россию из стран, представляющих собой общества, ориентированные на традицию, где индивиды обладают размытым ощущением времени. А человеческие потребности обеспечиваются в этих обществах достаточно просто, так как коллективное сознание удерживает их на низком уровне, препятствуя развитию индивидуализма и устанавливая жесткие границы тому, чего может добиться индивид. Подобное иерархическое общество устойчиво: оно ставит различные цели разным социальным слоям и позволяет каждому ощущать свою жизнь осмысленной только внутри узко замкнутого социального слоя.

Под воздействием новой социальной среды в поведении и психологии африканских студентов могут происходить определённые изменения. Из-за того, что ослабевает сила коллективного надзора, усиливается индивидуализм, исчезают твердые моральные нормы, расширяется степень

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики свободы индивида от традиций, коллективных нравов и стереотипов, возможности личного выбора занятий и способов действия.

В традиционном обществе социальная дистанция жестко фиксирована и неизменна, проявляется в сознании и образе жизни. В российском же обществе она не столь очевидна, достаточно гибка и сложна для восприятия африканскими студентами. Это может приводить к тому, что учащиеся могут ее вообще не замечать и соответственно провоцировать конфликтные ситуации. Исследователи отмечают, что в африканских культурах, в частности в культуре Камеруна, важное место занимает возрастная иерархия. В связи с этим обращается внимание на следующие этнокультурные особенности коммуникативного поведения камерунцев: когда младший по возрасту не может первым подать руку старшему, дистанция при общении со старшим собеседником может достигать 1 м, нельзя смотреть старшему собеседнику в глаза, необходимо подчеркивать уважение и иными способами [4, с. 74]. Среди африканских студентов велико уважение к руководителям разного уровня, только что выбранный лидер землячества автоматически получает власть и авторитет, несоизмеримые с российскими студенческими лидерами в аналогичной ситуации.

Африканских студентов традиционно подразделяют по языковому признаку: на англоговорящих, франкоговорящих и португалоговорящих. Их отличает не только язык общения, но соответствующая система обучения и образования. На первых занятиях преподаватели отмечают отличия африканских студентов, получивших образование по французской системе, от студентов, получивших образование по английской системе. Уровень общеобразовательной подготовки, умение организовать свою учебную деятельность выгодно отличают франкоговорящих студентов от англоговорящих. Франкоговорящие африканцы имеют навык самостоятельной работы, они достаточно коммуникабельны, любознательны, умеют управлять своими чувствами, а так как их поведение предсказуемо, то в работе с ними почти не возникают вопросы правонарушений и порядка. В отличие от франкоговорящих африканских студентов, англофоны не владеют в достаточной степени языком-посредником. Они не способны к самоорганизации и систематической работе, с трудом привыкают к российской системе обучения и контроля.

Известно, что представители африканских стран переживают процесс социокультурной адаптации более болезненно, чем студенты из других регионов. Специфическими для них являются лингвистические и психологические трудности. Процесс адаптации африканцев продолжается в течение всего периода обучения в России. Его эффективность зависит от этносоциальной комплементарности российской социокультурной среде, типа личности студента, агентов социализации [6].

Социологические исследования поведения африканских учащихся подготовительного факультета Харьковской государственной

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики зооветеринарной академии с помощью цветового теста Люшера показывают, что «самым любимым» цветом африканцев является черный цвет, что, согласно правилам интерпретации цветовых тестов, свидетельствует о том, что у них есть их психологические проблемы в межличностном общении с представителями других культур, так как у лиц, «предпочитающих черный, в поведении достаточно часто может наблюдаться негативизм, экспансионизм, агрессивность, оно мотивируется обычно чувством протеста и носит компенсаторный характер. Как правило, подобные отклонения в поведении имеют своей причиной именно недостаточную степень адаптированности» [3, с. 296]. На наш взгляд, указанная ситуация культурного шока для африканских учащихся объясняется несколькими причинами: во-первых, как показывают экспериментальные данные, африканские студенты «недостаточно точно воспринимают и понимают эмоциональные экспрессии на европейских лицах» [8, с. 79]; во-вторых, различия в системах ценностей, в социокультурных представлениях и организации условий обучения и быта в их родных странах и в России; в третьих, отдельные случаи агрессивного или оскорбительного отношения россиян к людям с другим цветом кожи могут сформировать у африканцев определенную настороженность в межкультурном взаимодействии, что в качестве защитной реакции иногда может стать причиной их собственного провокационного поведения; в четвертых, стрессогенным фактором может являться неблагоприятная социально-политическая и экономическая ситуация в родных странах, откуда они получают негативную информацию о проблемах своих родственников и знакомых.

Кроме того, по сравнению с другими иностранными учащимися африканцы отличаются более реалистичным и пессимистическим настроем на будущее: «будущее и прошлое для них не имеет больших различий, с будущим они не связывают особых позитивных надежд. Скорее, наоборот, их представления о будущем связаны с ожиданием разнообразных проблем и трудностей, хотя имеют место надежда на изменение ситуации в лучшую сторону» [3, с. 297].

По нашим опросам, на начальном этапе обучения в многонациональных группах 80% трудностей адаптационного периода связано у африканских учащихся с языковым барьером, они испытывают страх и неуверенность в ситуациях спонтанного общения в интернациональной аудитории, неохотно вступают в контакт с носителями языка и представителями других этнокультур, между собой говорят исключительно на родных языках. Нами отмечены противоречия и даже конфликты в общении африканских студентов с арабскими и латиноамериканскими учащимися, связанные с недопониманием и неприятием их этнокультурных и этнопсихологических особенностей. Если преподаватель РКИ на уроках русского языка в полинациональных группах создает необходимые условия для обмена этнокультурной информацией и на этой основе моделирует реальные

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики межкультурные коммуникативные ситуации, то это позволит африканским студентам проявить себя не только как личность, но и почувствовать сопричастность к данному многонациональному социуму (учебной группе) и преодолеть замкнутость в общении. Поэтому уже во втором семестре обучения на этапе предвузовской подготовки в отношениях между учащимися различных национальностей может наблюдаться положительная динамика в общении и взаимопонимании, что, в свою очередь, дает возможность африканским учащимся перейти к многостороннему общению с сотрудниками различных служб и подразделений и пониманию новой для них этнокультуры.

Наши наблюдения показывают, что африканские учащиеся не сразу включаются в ритмы российского времени (точность, пунктуальность, умение планировать время и вовремя выполнять дела, периодичность смены работы отдыхом), так как во многих странах Африки принят совершенно иной ритм жизни: активная деятельность распространяется на время с 8 до 12 часов и с 16 до 19 часов, т.е. в самое жаркое время дня никто не работает.

Для африканских так же, как и для арабских студентов, важна гендерная иерархия. В африканских семьях велика роль отца, а поведение женщин жестко регламентировано. Мужчина по своему социальному статусу изначально выше женщины [13, с. 26]. Показателем уважения для африканского студента является тихий голос. Едва слышный ответ на уроке может быть свидетельством большого уважения к преподавателю, а не слабого знания предмета.

Одна из трудностей работы с африканцами заключается в том, что, «беседуя с африканцем, всегда трудно предположить, как он воспримет сказанное тобой и тем более, какие последствия может иметь разговор». Характеризуя африканцев как людей непунктуальных и необязательных, Е.П. Рышко, советник советского посольства в Народной республике Конго (Браззавиль), приводит такой случай: в посольство была приглашена верхушка руководства страны на 8 часов вечера, а приглашённые на ужин явились только в 10 вечера [10, с. 174].

Безусловно, большую роль в социокультурной и образовательной адаптации африканцев играет то, из каких стран приехали студенты. Неблагоприятная политическая обстановка, ведущиеся гражданские войны не могут не сказаться на поведении тех студентов, которые приехали из этих стран. Студенты из Конго, Заира, Руанды имеют, как правило, слабую общеобразовательную подготовку, а к тому же серьезные семейные и финансовые проблемы. Чаще всего они хотят побыстрее покинуть свою родину, а попадая в Россию, присматриваются, оставаться ли в России или перебраться далее на Запад.

Следует отметить, что статистика последних лет показывает: больше всего проблем с употреблением алкоголя, нарушением правил проживания и поведения у студентов из Заира, Конго, Сомали. Высокой требовательностью

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

к себе отличаются студенты из Маврикия и Камеруна. Африканские студенты гораздо лучше и комфортнее себя чувствуют, если поселены с земляками, при этом большое значение имеет принадлежность к одной религии. Крайне недоброжелательно они относятся к совместному поселению со студентами из Латинской Америки. Необходимо принимать во внимание то, что африканские студенты чрезвычайно обидчивы, мнительны, малейшее неосторожно брошенное слово вызывает у них моментальную негативную реакцию, связанную с дискриминацией по цвету кожи.

Нередко у африканских студентов возникают проблемы с полицией, которая в каждом африканце видит или потенциального наркомана или продавца наркотиков. Однако практика работы с данным контингентом показывает, что они в основной массе достаточно дисциплинированы, обязательны, уважительно относятся к окружающим.

Преподаватели, работающие с африканскими учащимися, должны знать, что субъективно они ощущают большую, чем другие иностранные студенты, угрозу в отношении своего «Я», возможного его подавления чуждыми идеалами и ценностями. Поэтому их социокультурная и этнопсихологическая адаптация происходит во многом благодаря повышению значимости идеалов, относящихся непосредственно к их самосознанию. Это приводит к достаточно жесткому разделению в восприятии мира на то, что «близко моему «Я», похоже на него и «чуждо для него». В отношении последнего отмечается жестокое неприятие. Отсюда отрицательная оценка со стороны многих африканских учащихся поведенческих особенностей носителей изучаемого языка и их бытовых условий [10, с. 297].

На наш взгляд, процесс социальной, психологической и культурной адаптации африканских студентов на начальном этапе обучения будет проходить менее болезненно, если они будут активно задействованы в различных формах внеаудиторной работы (концерты, спортивные мероприятия, экскурсии, интернациональные вечера и т.д.). Именно в ситуациях неформального общения и создается положительное поликультурное пространство, в котором взаимодействуют представители различных этнокультур. В результате у представителей этого региона вырабатываются навыки межкультурного диалога, повышается познавательный интерес к русской культуре, другим этнокультурам, стимулируется их творческая инициатива. Особенно важно, что основным средством формирования успешного межкультурного взаимодействия на этом этапе обучения является русский язык, что благоприятно сказывается на формировании языковой, речевой и коммуникативной компетенции африканских учащихся.

Поскольку процесс социокультурной адаптации африканских учащихся проходит более болезненно и имеет свою специфику, считаем необходимым на этапе предвузовской подготовки проводить с ними специальные занятия в

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики в виде бесед на родных языках (или языках-посредниках) по предупреждению и преодолению проблем дезадаптации. Результатом таких занятий должно быть получение фоновых социокультурных знаний, усвоение основных норм речевого общения и поведения в российском социуме.

Этнокультурные особенности учащихся из стран Латинской Америки

Известный испанский культуролог Сальвадору де Мадариаги считал, что психологический центр испанца располагается в душе [11], а поскольку, по мнению некоторых исследователей, латиноамериканец как обобщенный тип личности является наследником не только испанской культуры и языка, но и испанского темперамента, то эта этнокультурная особенность свойственна и латиноамериканцам, основными чертами которых являются страстность и эмоциональность. Для латиноамериканцев «все, что не имеет привкуса страсти, не выводит их из состояния пассивности, не имеет существенного значения. Им трудно дается систематическое мышление. Внешние впечатления и свободно текущие мысли смешиваются с идущими изнутри настроениями и чувствами до тех пор, пока какое-либо впечатление не вызовет яркую вспышку страсти. И иногда они, не обращая внимания на окружающих, забыв, где находятся, могут запеть (даже в середине урока), ничуть при этом не смущаясь» [9, с. 202].

По мнению исследователей, латиноамериканцы отличаются еще двумя важными качествами: индивидуализмом и гуманизмом. Их индивидуализм проявляется в том, что для них дом, семья, друзья намного важнее материальных благ и политики, а гуманизм – в их постоянных размышлениях о вечных человеческих ценностях (жизни, любви, дружбе, желаниях и долге). Несмотря на то, что многие этнопсихологические особенности народов Латинской Америки заимствованы из испанской этнокультуры, по сравнению с испанцами их поведение кажется более «расслабленным». Вместе с тем и жители различных регионов Латинской Америки отличаются своими этнокультурными особенностями. Эти различия особенно заметны, если сравнить жителей побережья, равнинной части континента с жителями горных районов. Например, боливийцы более пассивны, спокойны и романтичны, чем венесуэльцы или колумбийцы, а бразильцы, колумбийцы и эквадорцы более темпераментны, чем боливийцы [9, с. 203].

Наши наблюдения показывают, что студенты из Латинской Америки в большинстве своём доброжелательны, эмоциональны, очень общительны и открыты, легко идут на контакт. Однако при этом необходимо отметить ряд черт, которые создают определённые трудности при работе с этой категорией учащихся. Латиноамериканским студентам доставляет большое удовольствие проводить время с друзьями в клубах и кафе. Дружеские встречи и общественные мероприятия могут у них продолжаться неопределенно долгое время.

Яркая жизнерадостность, чрезмерная эмоциональность латиноамериканцев создают немало организационных проблем и преподавателям, и студентам группы, и соседям по общежитию. В большей степени это относится к студентам из Колумбии, Венесуэлы и Эквадора. В их межличностном общении постоянно присутствует ощущение праздника. Их коммуникабельность направлена как на своих земляков, так и на всех окружающих. Подчеркнем, что некоторую обособленность проявляют студенты из Чили, Аргентины и Бразилии, которые отличаются более высоким уровнем общеобразовательной подготовки и способностью к самообучению и самодисциплине.

Следует заметить, что латиноамериканские учащиеся часто требуют контроля, так как точность и обязательность далеко не всегда характерны для них. Латиноамериканцы никогда и никуда не торопятся, их заинтересованность в том, что происходит здесь и сейчас, важнее всяких долгосрочных планов. Если латиноамериканские учащиеся назначили проведение какого-либо мероприятия на 20.00, то, скорее всего, оно начнется после 21.00, и подобное отношение ко времени воспринимается ими как нормальное и привычное.

Большой опыт работы с данным контингентом позволяет утверждать, что нацеленность латиноамериканцев на серьезную работу и положительный результат возможны при наличии у них лидера, который смог бы заразить их своим примером и повести за собой. Нередко таковым является президент землячества. Именно поэтому преподаватель русского языка должен поддерживать с ним постоянный контакт.

Замечено, что пространственная и поведенческая дистанция у студентов из Латинской Америки минимальна: при встрече с преподавателем латиноамериканец может первым подать руку, обнять преподавателя, спросить, как у него дела.

В целом социокультурная адаптация латиноамериканских учащихся проходит наименее болезненно. Сами латиноамериканцы относятся к своим трудностям адаптационного периода, скорее, как к временным, преходящим. Высокая активность, интерес к новому, оптимизм, коммуникабельность, отсутствие страха языкового барьера, индифферентное отношение к бытовым трудностям – это те этнокультурные особенности латиноамериканцев, которые во многом облегчают адаптационный процесс.

Таким образом, повышение эффективности обучения иностранных учащихся русскому языку невозможно без учета этнокультурной специфики представителей каждого региона. В связи с этим возникает острая необходимость специальной подготовки преподавателей РКИ в области межкультурной коммуникации и проблем психологической, социальной и этнокультурной адаптации иностранных студентов.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2009. – С. 10-12.

2. Богатырёва И.В., Румянцева Н.М. Особенности обучения русскому языку южнокорейских студентов как носителей «вежливого языка» (1 Сертификационный уровень) // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2009. – С. 214-217.

3. Дегтярева В.Г., Журавлева Т.Г., Карась А.В. Некоторые особенности адаптации арабских и африканских студентов к жизни на Украине // Психолого-педагогические и лингвистические аспекты обучения в вузе: Сб. науч. статей. – Харьков: ХНАДУ, 2007. – С. 294-298.

4. Дьякова М.Ф., Еремина Л.А., Мруць Н.А. О некоторых особенностях коммуникативного поведения камерунцев // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Вып.2. – Воронеж, Воронежский университет, 1998. – С. 74-78.

5. Жданов В.Н. Предпосылки формирования вторичной языковой личности в аспекте японской ментальности. // Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 211 – 223.

6. Жерлицына Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России // <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/>.

7. Живулин В.П. Межкультурное общение: преподаватель и студент в условиях интеркультурного взаимодействия // Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1998. – С. 15-16.

8. Заика Е.В., Кулибали С. Об учете особенностей эмоциональной сферы граждан различных государств // Проблеми політичної психології. – Киев, 1995.– С. 117-122.

9. Наддел С.И., Идальго Гонсалес Р.Д. Прологомены к этнопсихологической характеристике Обобщенного типа личности «латиноамериканец» // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: Сб. статей по итогам научного российско-украинского семинара. Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – Вып. 4. – С. 201-205.

10. Рышко Е.П. О Швеции, шведах и многом другом... Записки посланника. – М.: Научная жизнь, 2007. – 286 с.

11. Соколов Э.В. Сальвадор де Мадариага: Доминанты национальных характеров // Человек. – 2004.- №4 // <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPER>.

12. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном языке. – Спб.: Изд-во Златоуст, 2000. – 230 с.

13. Табацкая И.Г. Социокультурные аспекты процесса обучения иностранных студентов в российских университетах // <http://socio.tamb.ru/10.htm>.

14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

15. Шагаль В.Э. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык. – М.: Институт востоковедения РАН, 2001. – 287 с.

ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Самосенкова Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,

профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и

межкультурной коммуникации института

межкультурной коммуникации и международных отношений

Белгородского национального исследовательского университета, Белгород, Россия

E-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

Непрерывное образование иностранных студентов протекает в условиях русской речевой среды и представляет собой интенсивный период обучения языку. Интенсивности обучения способствует ежедневное восприятие и усвоение русского языка в новых условиях обучения, применение изучаемого языкового материала в различных ситуациях общения. Интенсивность поддерживается реальной возможностью повседневного общения с носителями русского языка, включением в учебный процесс материалов СМИ.

В настоящее время особенно актуально ставится вопрос о подготовке студента к получению профессиональных знаний на иностранном (русском) языке. Предпосылками успешной деятельности является:

1) установка личности иностранного студента на овладение системой знаний по русскому языку;

2) высокий уровень профессиональной коммуникативной компетенции.

Русский язык как учебный предмет при обучении студентов-иностранцев имеет свою специфику. Как мы уже отмечали, в процессе обучения он выступает не только как цель, но и как средство обучения. В связи с тем, что у студентов часто отсутствует целостное представление о своей будущей профессиональной деятельности, об основных функциях и условиях их успешного осуществления, перед преподавателем русского языка стоит задача формирования необходимых навыков и умений.

Речевое общение является основным средством реализации задач обучения, становясь в деятельности преподавателя *профессиональным общением*. Умения речевого профессионального общения – это речевые

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики действия преподавателя и студента на занятии и вне его, направленные на достижение целей обучения, а также на создание благоприятного психологического климата. Профессиональное общение осуществляется в конкретных жанрах и стилях речи, а также профессионально значимых формах взаимодействия преподавателя и студента, студентов между собой, коллег.. Взаимодействие преподавателя и студентов во время занятий обусловлено их социальными ролями: преподаватель – учит, студент – учится.

В.Г. Гак, Б.М. Есаджанян, А.И. Щербаков, Н.В. Кузьмина и др. в своих работах выделяют ряд функций преподавателя в процессе обучения. Это *организаторская, конструктивная, коммуникативная, развивающая* и др. Наиболее важными для преподавателя РКИ являются конструктивная и коммуникативная функции (Щербаков, 1976, с. 8), т.к. в процессе обучения иностранному (русскому) языку происходит взаимодействие обучаемых с учебным материалом и с обучающим в процессе усвоения учебного материала и учебного речевого общения. Главная функция в профессии преподавателя – это управление познавательной деятельностью студентов, а так как объектами педагогического управления являются и отдельные студенты, и группа в целом, то управление принимает форму педагогического руководства. Структура руководящей деятельности преподавателя с учетом фатической следующая: *мотивация, регуляция* (организация и информация), *реакция и контроль*. Любое занятие, проводимое преподавателем, становится «школой», когда студенты выступают не только в роли «потребителей языковой продукции» для целей общения, речевой деятельности, но и в роли «соучастников» процесса фактически постепенно осваивающих будущую профессию.

Язык в системе речевого взаимодействия преподавателя и студентов представляет собой не просто канал связи, а сложную динамическую систему управляющей информации, которая обуславливает речевое поведение студентов.

Таким образом, при изучении взаимодействия «студент-преподаватель» нами учитываются основные механизмы управления:

- а) система управляющей информации;
- б) феномен обратной связи как регулятора совместной деятельности;
- в) формы организации взаимодействия.

Систему управляющей информации преподавателя называют речевым воздействием на студентов (Киселева, 1978, с. 9-11). Речевое воздействие – это управление человеческим поведением посредством речевой информации, т.е. сообщения, лежащего в основе управления. Цель речевого воздействия преподавателя – побудить студентов к речевой активности. Преподаватель действует по схеме: сообщает информацию; формирует на ее основе интересы и потребности; побуждает к деятельности. Результатом речевого воздействия может быть убеждение, сопереживание, сочувствие,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
запланированное говорящим ответное поведение слушателей (Леонтьев, 1975, с. 24).

В зависимости от характера заданных коммуникативных свойств все подсистемы языковой информации делятся на группы: 1) информативная; 2) воздействующая и 3) регулятивная. На этой основе выделяются следующие виды психологического воздействия на поведение обучаемых, требующие особых языковых средств и речевых жанров: убеждение, приказание/требование, внушение.

Одним из необходимых условий речевого профессионального общения, отвечающих сформировавшимся у студентов представлениям о нормальном течении этого процесса, является обратная связь.

Термин «обратная связь» ввел в кибернетику американский ученый Н. Винер (Винер, 1968, с. 158). Термин обозначает процесс непрерывного получения студентом информации о результатах его собственных как речевых, так и неречевых действий и о том, как на него действует учитель. Обратная связь – это управление человеком своим поведением в соответствии с содержанием самоприказа, постоянная проверка того, достигаются ли в ходе общения поставленные им цели, замена используемых способов речевого воздействия на более эффективные (Генов, 1982, с. 295). В связи с этим выделяют три вида обратной связи (Касаткин, 1984, с. 15):

а) *операционная* - служит основанием для корректировки информационного воздействия. Положительная операционная обратная связь может проявиться, когда говорящий видит, что его собеседник что-то записывает из того, что он говорит. Отрицательная - проявляется в виде ситуаций, когда собеседник отвлекается;

б) *кинетическая* – используется для целей адекватного восприятия речи. Кинетическая обратная связь осуществляется через мимику, выражение глаз и пр.;

в) *речевая* – проявляется в виде самооценочных суждений говорящего, в его ответных речевых действиях. Речевая обратная связь проявляется в репликах, вопросах, суждениях, которые подтверждают, что собеседник верно оценивает ситуацию.

Следовательно, чтобы сформировать умение корректировать процесс речевого общения, студенту-иностранцу надо научиться пользоваться тремя видами получения и обработки обратной связи. Студенту надо помочь в осознании того, как его действия будут отзываться в коллегам, эту информацию и называют обратной связью. Согласимся с мнением В.В. Дронова, который пишет: «При последовательной педагогической направленности обучения учащиеся рассматривают занятия по русскому языку как модель их будущей профессиональной деятельности, а учебно-воспитательные задачи курса воспринимаются как проблемы, с которыми они столкнутся в процессе профессиональной деятельности. Понимание студентами стоящих перед ними задач, связанных с повышением уровня

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики профессиональной компетенции, улучшает их операционную деятельность, повышается и мотивация обучения» (Дронов, 1983, с. 84).

Это означает, что педагогическая деятельность преподавателей РКИ представляет собой целенаправленные сознательные действия в соответствии с реальным социальным заказом, т. е. деятельность, направленную на реализацию обоснованных целей, требующую определенного уровня сформированности профессиональной компетенции в психологическом, педагогическом, методическом, лингвистическом, коммуникативном, лингвострановедческом и страноведческом аспектах. Понятно, что вузовский преподаватель языка, его личная и профессиональная деятельность являются образцом для студентов и от него во многом зависит подготовка студентов.

Современная методика преподавания русского языка иностранцам выделяет три главные цели: *коммуникативно-обучающую, общеобразовательную и воспитательную*. Являясь определяющими для учебного предмета «Русский язык как иностранный», предполагающего взаимодействие студента и преподавателя, названные цели являются общими как для одного, так и для другого участника этого процесса. Но, реализуясь в деятельности преподавателя, эти цели модифицируются не столько в своей содержательной части, сколько в направлении реализации. Таким образом, цели обучения русскому языку иностранных студентов реализуются в педагогическом процессе, в том числе и в функциях преподавателя. Нами, вслед за В.В. Молчановским (Молчановский, 1990, с. 141), выделены в процессе непрерывного образования иностранных студентов уровни решения профессиональных задач:

1) **гносеологический** (исследовательский): заключается в приобретении новых знаний о предмете и процессе преподавания, о студентах, о внеучебной деятельности, влияющей на процесс обучения; систематизации этих знаний в соответствии с педагогическими целями; анализе педагогической ситуации. Эта деятельность предполагает выработку профессионального самосознания, самооценки, которые призваны стимулировать и формировать потребности профессионального самообразования;

2) **конструктивно-проектировочный**: проявляется в перспективном планировании содержания и способов совместной деятельности (своей и студентов) на длительный срок; соотношении с перспективным планом учебных действий на предстоящее занятие, цикл занятий; а также прогнозировании трудностей усвоения студентами языковых и речевых явлений;

3) **организационный**: состоит в деятельности преподавателя и студентов во время занятий, во внеаудиторное время, в управлении самостоятельной работой студентов;

4) **коммуникативный**: представляет общение со студентами на занятии и вне аудитории, включая студентов в речевую деятельность на изучаемом (русском) языке.

Преподаватель становится не только организатором, участником, но, главное, и в этом отличие от деятельности преподавателей других предметов, образцовым представителем языковой среды. Все сказанное реализуется в профессиональной деятельности, в которой нами выделяются следующие функции речи учителя РКИ: стимулирующая, реагирующая, организующая, контролирующая, обеспечивающие его речевые поступки.

Реализации функций и осуществление поступков на занятиях с иностранными студентами рассматривается нами как средство формирования профессиональных умений и навыков. Речевая подготовка – один из важнейших элементов общей профессиональной компетентности, позволяющей вооружить студента практическими умениями профессионального речевого общения. Назовем характеристики хорошей профессиональной речи, которыми определяется уровень подготовки иностранного студента:

Характеристика речи:

1) формально-содержательная: иностранный студент (как и все говорящие) определяет содержание и форму выражения своих мыслей в соответствии с уровнем развития мышления, общей и языковой культурой, конкретными целями и условиями общения, жанровыми формами, существующими в речевой практике. Это качества, характеризующие речь с т.з. соответствия формы и содержания;

2) языковая: речь – реализация, воплощение языка, следовательно, язык определяет законы, нормы, правила, обязательные в практическом говорении и письме. Это качества, регулирующие нормативную сторону речи;

3) техническая: речь обладает своими законами, вытекающими из ее специфики как средства реализации языка. Для успешного достижения целей коммуникации устная и письменная формы речи тоже должны соответствовать определенным качествам, регулирующим техническую сторону речи.

Заметим, что при работе над произношением, интонацией, при изучении норм литературного языка мы учитываем особенности системы норм родного языка иностранного студента или языка-посредника, его артикуляционной базы, т.е. формируем культуру двуязычия в течение всего срока непрерывного обучения.

Требования, предъявляемые к речи иностранного студента, обуславливаются сферой, задачами и особенностями профессионального общения. Из этого следует **вывод**: для успешной профессиональной коммуникации речь должна облекаться в композиционные формы, наиболее точно соответствующие содержанию и целям общения: выбор жанра для конкретного речевого акта, знание основных правил построения текста; речь

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики должна строго соответствовать требованиям основных коммуникативных качеств и определенным техническим характеристикам.

Поскольку одной из основных задач обучения иностранных студентов русскому языку является *развитие умений профессионального общения*, то встает вопрос о реализации отношений между обучающим и обучаемым как творческой деятельности. Овладение профессиональными умениями требует от студента значительных усилий и затрат времени, в связи с чем возникает задача поисков более оптимальной по сравнению с существующей системой организации учебного процесса. Оптимизация обучения культуре ПРО в процессе непрерывного образования осуществляется за счет:

- координации и взаимосвязи учебных дисциплин,
- преемственности этапов обучения,
- рационального распределения учебного времени,
- интенсификации аудиторных и самостоятельных занятий.

Все эти способы применимы к совершенствованию системы обучения культуре профессионального общения зарубежных специалистов.

Задачи профессиональной подготовки и обучения культуре ПРО решаются на всех стадиях обучения иностранных студентов (начальный, основной, продвинутый этап): на практических занятиях по русскому языку, в процессе самостоятельной работы и организации внеаудиторных занятий и мероприятиях, что и составляет общую структуру процесса профессионального общения. Осуществление и управление ПРО – важный элемент профессиональной коммуникации, осуществляемый на разных этапах обучения, которые непосредственно соотносятся с этапами формирования ЯЛ2, т.е. моделируются на всех трех уровнях (вербально-семантическом, когнитивном, прагматическом).

Профессиональное речевое общение предполагает следующие умения, формируемые у иностранных студентов:

- *ориентироваться* правильно и быстро в меняющихся условиях ПРО;
- *планировать и осуществлять* саму систему коммуникации, в частности ее основное звено – речевое воздействие;
- *находить* адекватное содержание ПРО, коммуникативные средства, соответствующие речевым профессиональным ситуациям и личным особенностям обучаемого;
- *поддерживать* обратную связь в ПРО.

Итоговые контрольные срезы в группах студентов, обучающихся в БелГУ, показали, что большинство студентов утвердилось в правильности выбора профессии (98%), а остальные (2%) еще имели сомнения. Студенты отмечали, что занятия способствовали более четкой организации их самостоятельной работы (96%). Процесс преподавания, организованный по предложенной методике, применение разнообразных приемов в организации учебной деятельности иностранных студентов, использование учебного

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики материала, вызывающего их интерес, влияние личности преподавателя составляют действенный фактор для развития интереса к избранной профессии.

В процессе обучения происходит максимальная активизация мыслительной деятельности обучаемых, предусматривающая *установку* на осмысление структурных связей и функционирование языковых явлений в ситуациях общения. Это осуществляется при параллельном развитии коммуникативной, лингвистической, лингвострановедческой, профессиональной компетенций за счет выделения в них языковых и коммуникативных умений.

В ходе обучения иностранные студенты овладевают умениями аутентично и вариативно а) *стимулировать речемыслительную деятельность* иностранных студентов:

- побуждать к монологическим высказываниям на заданную тему,
- стимулировать свободную речь в определенной ситуации ПРО;
- задавать вопросы и отвечать на них, составлять диалоги по аналогии, на основе текста, ситуации и пр.;
- высказывать собственное мнение, давать собственную оценку по содержанию прочитанного/прослушанного с учетом своего опыта;
- иллюстрировать учебный материал (словосочетания, выражения, грамматические модели и пр.) собственными примерами.

б) *реагировать на типичные ситуации вербального общения:*

- давать общую оценку деятельности в разных видах РД;
- уметь аргументировано выставить оценку деятельности, т.е. прокомментировать выступление с разных сторон (глубины изложения, содержания, интонационного оформления, использования и активизации лексических и грамматических моделей и пр.);
- вносить коррективы в речевые действия (побуждать к исправлению, указать на характер ошибки и т.д.);
- уметь поддерживать интерес, желание высказаться, уметь реагировать на поступки коллег, вызывая у них положительные мотивы и эмоции.

в) *контролировать деятельность:*

- проверять понимание материала, инструктировать;
- правильность выполнения действий;

г) *создавать условия для организации познавательной речевой деятельности, обеспечить их неречевое поведение:*

- направлять внимание на восприятие, запоминание, воспроизведение материала;
- напомнить о последовательности выполнения заданий, инструкций и пр.;

Формированию такого рода умений чрезвычайно способствует применение проблемных способов обучения, которые позволяют организовать творческую деятельность студентов при изучении языкового

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики материала. Проблемные задания основываются на осознании материала, подаваемого в форме коммуникативных единиц, и требует разрешения проблемной ситуации, которая возникает в процессе исследования языковых явлений. Например, изучение предложения (1-2 курс, основной этап) ставит целью понимание закономерностей актуального членения, а также влияния интонации на смысл высказывания.

Выполнение творческих заданий формирует профессиональные умения как аналоги коммуникативных. К ним относятся коммуникативные упражнения, которые вырабатывают *умения монологической речи* и *умения диалогической речи* (стимулировать, направлять и регулировать речевое поведение собеседника, побуждать его к речевым и неречевым действиям, отстаивать свое мнение, убеждать собеседника в своей правоте и т. п.). Все эти умения составляют **базу** компетенции профессионального речевого общения, которая является одной из основных задач подготовки иностранного студента.

При обучении культуре ПРО центральной задачей учебного процесса становится коммуникативно-речевая деятельность. Владеть языком как профессиональным инструментом – значит, уметь действовать на данном языке, уметь осуществлять речевые действия (акты) в разных видах речевой деятельности, в разных сферах общения, но главное – в профессиональной.

В процессе обучения иностранных студентов нами учитываются: специфика учебного предмета – русского языка; адекватность характера и структуры знаний и умений студента специфике его будущей профессиональной деятельности. Учебный материал для каждого занятия при обучении культуре ПРО обогащает речь иностранного студента и может в дальнейшем быть им использован в будущей работе. Такая структура обучения культуре ПРО значительно повышает коэффициент полезного действия каждого занятия. Эффективность занятий для студента резко повышается, если они способствуют достижению основной цели обучения – научить работать с языковым материалом.

Перед методикой РКИ встают задачи, требующие решения:

- 1) формирования суммарного банка языкового материала ЯЛ2 каждого этапа обучения (начального, основного, продвинутого);
- 2) деления материала по ступеням изучения и адресации его в различных видах РД;
- 3) потемной организации учебного материала в рамках непрерывного образования иностранных студентов;
- 4) нового методического прочтения рекомендуемого материала обучения культуре ПРО и оснащения его рекомендациями по выбору оптимальной формы обучения, обеспечивающей снятие трудностей неадекватного восприятия и определения прогнозируемых узлов возможных ошибок в продуцировании.

Обучение культуре ПРО проходит через всю образовательную программу иностранного студента. Именно здесь студенты овладевают речевыми умениями, осмысливают место каждого речевого явления в системе языка, роль каждой языковой категории и явления в речи, обучаясь работе с языковыми категориями и речевыми единицами.

Из всего сказанного можно сделать следующий методический вывод: обеспечение динамической подготовки иностранных студентов предполагает:

- а) прочную философскую основу высшего образования;
- б) большую степень моделирования реальной профессиональной деятельности;
- в) непрерывное образование мыслится в широком контексте культуры.

Интеграция совершенствования языка специальности и расширение кругозора является предпосылкой формирования творческой личности (ЯЛ2) иностранного студента.

Таким образом, на всех этапах непрерывного обучения иностранных студентов русскому языку решается целый комплекс задач их профессиональной подготовки. Деятельностная трактовка профессиональной компетенции, развитие у студентов умений анализа, синтеза, обобщения, осмысления собственной учебной деятельности способствуют лучшему усвоению материала курса русского языка, формированию и повышению культуры профессионального речевого общения.

Необходимо отметить, что стратегия понимания иностранного студента как субъекта обучения, несомненно, сохраняется, хотя и претерпевает определенную трансформацию, ибо обучение на всех этапах непрерывного образования просматривается с точки зрения воспитания будущего специалиста, ориентирующегося на профессиональную деятельность у себя на родине, поэтому учитывается сумма знаний и процессы становления внутренних стратегий обучения при организации занятий.

Наша динамическая эпоха требует от специалиста в любой сфере деятельности высокого профессионального мастерства, инициативы, умения формулировать проблемы и находить пути их решения. Все это ставит перед современным специалистом задачу постоянного совершенствования знаний и умений в течение всего срока непрерывного образования, развития этих качеств и способностей, стимулирует их стремление непрерывно учиться. Отсюда становится ясной та особая актуальность, которую приобретают сегодня вопросы подготовки иностранных специалистов и, в частности, вопросы обучения культуре профессионального речевого общения и поэтапного формирования «вторичной» языковой личности иностранного студента.

Предпосылкой подготовки квалифицированного преподавателя русского языка как иностранного является определение содержания и структуры его

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики профессиональной компетенции. Преподаватель русского языка как иностранного должен:

- **обладать** практическими знаниями системы языка, знаниями о грамматически правильном его использовании (языковая компетенция);
- **знать** законы функционирования языковых единиц в речи (лингвистическая компетенция);
- **владеть** знаниями, позволяющими понимать, создавать грамматически правильно построенные тексты в разных социальных и стилистических контекстах (коммуникативная компетенция);
- **уметь** целесообразно организовать обучение (методическая компетенция);
- **иметь** достаточный объем страноведческих знаний о стране изучаемого языка (страноведческая и лингвострановедческая компетенция).

Все это составляет основу **профессиональной компетенции** преподавателя русского языка как иностранного. Следовательно, успешная подготовка таких специалистов зависит от правильного определения объема и содержательных компонентов указанных компетенций.

Термин **«коммуникативная компетенция»** является одним из базисных понятий современной методики русского языка как иностранного. Начиная с конца 70-х годов, в работах российских исследователей анализируется ее компонентный состав, при этом разные ученые по-разному описывают этот сложный феномен, используют для обозначения одного явления разные термины (ср. М.Н. Вятютнев 1975, В.А. Звягинцев 1976; В.Г. Костомаров 1980, Е.И. Пассов 1984, 1989, Д.И. Изаренков 1990, А.Н. Шукин 1990).

В работах методистов описаны *грамматическая и языковая, предметная, профессиональная, страноведческая, лингвострановедческая и культурологическая, прагматическая, стратегическая, поведенческая и другие компетенции* как **составляющие коммуникативной компетенции**. В ряде исследований коммуникативная компетенция рассматривается как комбинация четырех отдельных компетенций в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, письме, аудировании и чтении. Так, М.Н. Вятютнев, например, выделяет две компетенции – продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи (Вятютнев, 1984).

Д.И. Изаренков обосновывает существование восьми вариантов коммуникативной компетенции:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1) говорящего и слушающего | 5) говорящего, слушающего, читающего |
| 2) слушающего | 6) слушающего, пишущего, читающего |
| 3) пишущего и читающего | 7) слушающего и читающего |
| 4) читающего | 8) говорящего, слушающего, пишущего, читающего (Изаренков, 1990, с. 55). |

Мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем коммуникативную компетенцию как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний и навыков и с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения.

Повторим, что ведущей на протяжении всего периода обучения является коммуникативная цель, т.е. практическое владение языком. Это значит, что обучение русскому языку филологов представляет собой обучение умению понимать устную речь другого лица, говорить на изучаемом языке, читать с пониманием, а также письменно излагать свои мысли. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции – одна из **основных** задач подготовки учителя-русиста и для филологов изучаемый язык не только средство общения и не только дополнительное средство овладения своей будущей специальностью, но и объект научного познания. С проблемами формирования коммуникативной компетенции связан ряд исследовательских задач, получивших методическое освещение в ряде исследований (М.Н. Вятютнев, Д.И. Изаренков, А.А. Метс, Л.В. Шипицо).

Термин «коммуникативная компетенция» порожден необходимостью закрепить терминологически новую постановку целей обучения в коммуникативно ориентированной методике преподавания языка. На первых порах он определялся в методической литературе РКИ через понятия «рабочий механизм использования языка», «программа речевого поведения» (Вятютнев и др., 1982), «речевое умение» (Шипицо, 1985), «практическое владение языком» (Донченко и др., 1986). При этом **коммуникативная компетенция** понималась как совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, или шире – включая знания сведений о языке (Гез, 1985, с. 19).

Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, это способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта (Белл, 1980, с. 50). В соответствии с принципом активной коммуникативности необходимо, на наш взгляд, обеспечить коммуникативно ориентированное профессиональное обучение. **Целью** обучения иностранных студентов-филологов мы признаем коммуникативную компетенцию, в зависимости от коммуникативных потребностей обучаемых мы рассматриваем разные уровни владения языком, и различаем, вслед за М.Н. Вятютневым, *начальную (слабую), среднюю*

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики (удовлетворительную), продвинутую (нормальную) компетенцию. (Вятютнев, 1976, с. 83).

Мы исходим из определения природы коммуникативной компетенции как широкого диапазона законов межличностного взаимодействия, присущих носителям языка. Сопоставляя понятия коммуникативной компетенции носителей языка и коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, мы видим, что они не являются тождественными, т.к. большинство иностранных учащихся, изучающих русский язык как иностранный, не достигает уровня коммуникативной компетенции тех, для которых русский язык является родным.

Коммуникативную компетенцию иностранных студентов-русистов мы понимаем как такой уровень владения ими русским языком, который достигается в результате формирования ЯЛ2 в условиях непрерывного поэтапного обучения русскому языку в его функциональных разновидностях на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности в различных ситуациях социальной коммуникации с учетом профессиональной ориентации студентов на деятельность учителя-русиста в условиях использования языковой среды.

Объем и содержание коммуникативной компетенции преподавателя русского языка как иностранного определяется нами следующим образом: сферами профессионального общения; видами речевой деятельности в каждой сфере общения; коммуникативными умениями и навыками в каждом виде речевой деятельности. Для определения уровня коммуникативной компетенции как цели изучения иностранного (русского) языка и для определения уровня коммуникативной компетенции преподавателя русского языка как иностранного эти показатели взаимно налагаются.

Уровень коммуникативной компетенции преподавателя русского языка как иностранного определяется набором коммуникативных умений в определенных видах речевой деятельности, которые он может использовать в своей профессиональной деятельности. **Коммуникативные умения** понимаются как способность осуществлять разные виды РД на разных уровнях совершенства (Шатилов, 1985, с. 20). Таким образом, необходимость создания специальной методики формирования коммуникативных умений при обучении иностранных студентов-филологов культуре ПРО в процессе развития «вторичной» языковой личности обусловлена рядом факторов, из которых основными являются следующие:

1) специфика филологического образования и социальной роли будущих учителей русского языка, что требует от них более совершенных навыков и умений владения языком;

2) низкий уровень владения исследуемым материалом студентами-филологами, что подтверждается результатами констатирующего эксперимента;

3) культура ПРО тесно связана с закономерностями и особенностями развития и функционирования языка, связана с РД во всем многообразии, которое дает возможность находить для выражения конкретного содержания в каждой реальной ситуации ПРО новую речевую форму, таким образом, речевая культура – показатель профессиональной пригодности учителя-русиста;

4) необходимость дать глубокое системное представление о литературно-языковой норме в современном русском языке, расширить и углубить представление о речевой системности и нормативности на речестилистическом уровне;

5) помочь учащимся осознать основные принципы пользования языком, а также рамки и причины отступления от них в речевой практике, углубить представления учащихся о критериях культуры речевого восприятия и продуцирования в актуальных для них сферах общения;

6) познакомить иностранных студентов с закономерностями создания структурно-сложного речевого произведения/текста и его жанрово-стилистическими особенностями;

7) отсутствие единой методики обучения иностранных студентов-русистов культуре профессионального речевого общения в условиях непрерывного образования.

Сферы профессионального педагогического общения иностранных студентов-филологов конкретизируются в дальнейшем в процессе обучения через предложенные программой и учебными пособиями ситуации, тематику общения и социальные роли коммуникантов.

Например, педагогическая сфера в ситуации «урок». Преобладаемый вид речевой деятельности – говорение, уровень сформированности коммуникативных умений характеризуется: адекватными речевым ситуациям (УКРС), интенциями; коммуникативной правильностью; языковой компетенцией учащихся, что предполагает сформированное умение адаптировать собственную речь к уровню КК учащихся.

Например, научная сфера в ситуации подготовки доклада, научной статьи, участия в конференциях. Предполагаемый вид речевой деятельности – свободное чтение, которое обеспечивает уровень сформированности коммуникативных умений, возможность пополнения знаний в области лингвистики, методики. Развитие продуктивных видов речевой деятельности позволяет выступать с подготовленными докладами и сообщениями.

Коммуникативная компетенция соотносится с этапами обучения, варьируется в зависимости от уровня предыдущей фундаментальной учебной подготовки. Модель коммуникативной компетенции можно наглядно представить в виде схемы:

Базой формирования коммуникативной компетенции служит **языковая и лингвистическая компетенция** – знания, присущие говорящему / слушающему и позволяющие создавать и распознавать грамматически

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики правильные произведения (Р.Т. Белл). Чтобы говорящий умел выбрать подходящие для каждой ситуации средства общения, он должен знать законы функционирования единиц речи, т.е. обладать **речевой компетенцией**. Определение коммуникативной компетенции как оценки значимого потенциала, присущего социальной системе в интерпретации членов той или иной культуры (О. Оссер), приводит к необходимости выделения **страноведческих и лингвострановедческих** компонентов. Оговоримся, что в общении используются и невербальные средства коммуникации, следовательно, понятие коммуникативной компетенции включает в себя оба (вербальный и невербальный) компонента.

В свете принципа коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев задачи формирования лингвистической компетенции подчинены формированию коммуникативной компетенции, т.е. способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в конкретных формах и ситуациях общения. Коммуникативная компетенция предполагает (по мнению Н.И. Гез) владение **лингвистической компетенцией**:

- знание сведений о языке;
- наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимания отношений между коммуникантами;
- умение организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания (Гез, 1985, с. 67-72).

Коммуникативная компетенция включает в себя следующие базисные компоненты:

1) лингвистическая (языковая) компетенция – способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения, актуальных для языка той или иной специальности;

2) дискурсивная компетенция – способность соединять предложения в связный текст, дискурс, используя для этого соответствующие средства связи;

3) социолингвистическая компетенция – способность понимать и продуцировать речь, соответствующую контексту иллокутивного акта коммуникации, протекающей в рамках учебно-научной сферы деятельности;

4) иллокутивная (прагматическая) компетенция – способность надлежащим образом оформлять иллокутивные (речевые) акты в соответствии с коммуникативными намерениями и ситуациями общения в рамках учебно-научной сферы деятельности;

5) стратегическая компетенция – способность эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию для повышения эффективности компетенции;

6) предметная компетенция – ориентация в содержательном, денотативном плане высказывания в рамках актуальной профессионально

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики значимой тематики, предусмотренной учебными программами, спецдисциплинами. Согласно концепции Д.И. Изаренкова, в предметную компетенцию включается составной частью лингвострановедческая компетенция (Изаренков, 1990, с. 56).

Все современные методисты выделяют **языковую компетенцию** как важнейшую составную коммуникативной компетенции. По их мнению, достигаемый учащимися тот или иной уровень языковой компетенции демонстрирует уровень овладения языковым содержанием обучения, а значит – опосредованно и степень формирования навыков и умений использования языка для решения экстралингвистических задач. Тем не менее, единого понимания методистами термина «языковая компетенция» пока не достигнуто.

Так, И.В. Михалкина справедливо, на наш взгляд, рассматривает языковую компетенцию как *базисный компонент* коммуникативной компетенции, предполагающий «знание категорий и единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического и текстового) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения высказывания разных иерархических ступеней и их понимания, включающих в том числе и те, которые ранее никогда не встречались (Михалкина, 1994, с. 260).

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под языковой компетенцией понимают способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматически правильных фраз (даже безотносительно к их содержанию) (Верещагин, Костомаров, 1992, с. 58).

Лингвистическая компетенция рассматривается либо как часть коммуникативной компетенции (Гез, 1985; Вятютнев и др., 1982), либо эти понятия соплагаются как содержательно разные сущности: коммуникативная компетенция – владения навыками и умениями в разных видах речевой деятельности; лингвистическая компетенция – теоретические знания в области русского языка (Донченко и др., 1982). Иногда методисты РКИ рассматривают языковую компетенцию и лингвистическую компетенцию как равные, иногда как неравные. Д.И. Изаренков под языковой компетенцией понимает наличие практических знаний системы языка, а под лингвистической – теорию знаний в области лингвистики. «Лингвистическая компетенция» предполагает знания понятийного, категориального аппарата науки о лексике, представленные в поуровневом его описании, через строго определяемую посредством дефиниций систему языковых категорий, из значений и формальных средств выражения этих значений (Изаренков, 1990, с. 56).

Коммуникативная компетенция – совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию, общение на изучаемом языке. Лингвистическая компетенция – профессиональные знания специалиста филолога в области иностранного языка, который является предметом его

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики специальности. Понятия коммуникативная компетенция и лингвистическая компетенция рассматриваются как соположенные, хотя и взаимосвязанные. Коммуникативная компетенция определяется через понятие «владение» и «умение», лингвистическая компетенция – через понятие и «знание» (Лобанова, Донченко, 1982, с. 183). Лингвистическая компетенция понимается современными учеными как

- способность понимать/производить неограниченное число правильных в языковом отношении произведений (Изаренков, 1985, с. 18);
- наличие определенных знаний о языке, которое выражается, в частности, в умении отличать правильное высказывание от неправильного (Виноградов, 1972, с. 21);
- знание системы языка: семантических, синтаксических, морфологических и фонологических правил (Вятютнев и др., 1982, с. 4);
- теоретические знания в области какого-либо языка (Донченко и др., 1982, с. 112).

Лингвистическая компетенция преподавателя русского языка как иностранного – это его компетенция как специалиста-филолога, т.е. такое знание языка, которое позволяет формулировать правила. Во всех языковых вузах, в т.ч. и нашем университете иностранным студентам-филологам читается курс современного русского языка и историко-лингвистические курсы. Содержание курса современного русского языка предполагает системно-структурное описание языка. Знание «потенциала средств (вместе с их значениями), находящихся в распоряжении говорящих на данном языке» (Бондарко, 1984, с. 3), является необходимым компонентом лингвистической компетенции иностранного студента-филолога. Но этот аспект языка не является предметом их профессиональной деятельности. Будущие учителя-русисты будут обучать своих воспитанников функциональному, коммуникативному аспекту языка, именно он является основой лингвистической компетенции, необходимой для будущей профессиональной деятельности. В теоретической лингвистике принципы и задачи функционально-коммуникативного описания языка сформулированы (см. Бондарко, 1984; Колшанский, 1985; Золотова, 1979, 1988; Всеволодова, 2000). Описание языка в аспекте его функционирования, который «имеет непосредственный выход в конкретную ситуацию речи, в процессе коммуникации» предполагает необходимость «выявить особо сложные средства (комбинированные, грамматико-лексические, грамматико-контекстуальные, косвенные, опосредованные, некатегориальные, «скрытые» в сложных закономерностях взаимодействия грамматики и лексики, грамматики и контекста, морфологии и синтаксиса и т.п.)» (Бондарко, 1984, с. 13). Усвоение этих средств в их взаимодействии возможно только в процессе длительной повседневной работы по овладению языком. Конечно, осмысление фактов языка и их функционирования направлено прежде всего на формирование навыков и умений речевой

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики деятельности на русском языке и в то же время составляет основу профессиональной подготовки будущего специалиста.

Отметим: недостаточное внимание в программах и учебниках русского языка для иностранных студентов-филологов уделяется обучению языку специальности. Овладение метаязыком лингвистики и, как мы уже говорили, коммуникативными умениями в различных видах речевой деятельности предоставляется самим студентам. Это серьезный пробел в языковой подготовке будущих преподавателей-русистов.

Речевая компетенция предполагает «владение иностранным языком во всем его объеме, проявляющемся в процессе вербальной коммуникации» (Колшанский, 1985, с. 13).

В ходе изучения языка иностранные студенты-филологи должны овладеть коммуникативным аспектом языка как основой для собственной речевой деятельности и вместе с тем сознательно усвоить соответствующие правила как предмет будущей педагогической деятельности. Следовательно, формирование коммуникативной, лингвистической и речевой компетенций студента – это *единый процесс*. Чтобы развить умение общаться, необходимо, во-первых, знать правила построения текста (лингвистическая компетенция), во-вторых, уметь строить тексты или их воспринимать: сообщать через них или получать нужную информацию (речевая компетенция), в-третьих, необходимо уметь передавать в тексте собственные коммуникативные намерения или понимать коммуникативные намерения партнеров (коммуникативная компетенция).

На наш взгляд, главным в обучении культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов является формирование коммуникативной компетенции, т.к. знание социальных норм не менее важно для овладения иностранными учащимися языком, чем знание ими грамматики. Следовательно, **актуальной проблемой лингвометодики** становится формирование у иностранных учащихся способности понимать языковые психофизические и социальные факторы относительно друг друга и порождать сообщения, функционирующие на разных языковых уровнях в качестве речевых актов.

Идея активизации мыслительной деятельности студентов, развития лингвистической компетенции на занятиях практики русского языка соответствует положениям коммуникативно-деятельностного подхода, позволяющего реализовать в работе с иностранными студентами **педагогiku сотрудничества** обучающего и обучаемого, отношения которых реализуются в их взаимной творческой деятельности. Идея сотрудничества стимулирует совместный поиск, мобилизует учащегося на преодоление интеллектуальных трудностей. Творческая деятельность немислима без активного использования имеющихся знаний и активного поиска новых. Педагогическое мышление преподавателя предполагает умение *выделять и дифференцировать* важные и второстепенные признаки процессов и

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики явлений, *проследить* их связи, причинно-следственные зависимости, «*материализовать*» свои наблюдения и выводы в объяснениях, заданиях, правилах, *применять* обобщенные знания к разнообразным частным явлениям.

Педагогическая подготовка будущего учителя-русиста включает в себя 1) формирование способности к педагогическому анализу и синтезу, 2) развитие таких качеств мышления, как критичность, самостоятельность, широта, гибкость, активность, а также наблюдательность, творческое воображение. Формирование этих способностей и качеств на ранних стадиях обучения студентов-иностранцев осуществляется в процессе работы над языковым материалом как в упражнениях, направленных на осмысление и анализ изучаемого материала, так и в творческих упражнениях коммуникативного характера, вырабатывающих умения устной (монологической и диалогической) и письменной речи на русском языке, связанной по содержанию с реализацией преподавательской деятельности.

На основном и продвинутом этапах у будущего учителя-русиста формируются умения общаться, анализировать, осмысливать поведение другого человека. С этим вопросом связана педагогизация учебного процесса, т.е. такое ведение занятий, когда до сознания студентов доводится методика работы, разъясняются цели отбора материала, причины, согласно которым выбираются типы и последовательность упражнений. Обсуждение приемов работы – неперемнная часть занятий, т.е. нами в обучении иностранных студентов-филологов используется принцип «открытой методики», суть которой состоит в целенаправленном привлечении внимания студентов в процессе обучения русскому языку к методической организации этого процесса. Следовательно, формирование **методической компетенции** – одна из основных задач обучения будущих учителей – русистов.

Методическая компетенция складывается из *теоретических, педагогических и методических знаний и профессионально-педагогических умений*: конструктивных, организаторских и коммуникативных (Кузьмина 1967; Леонтьев 1980).

Формирование конструктивных умений по отбору, организации и адаптации учебного материала в соответствии с возможностями и потребностями учащихся происходит в процессе занятий, где студенты овладевают языком. (Лобанова и др., 1981). В последнее время проблема профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов привлекает все большее внимание методистов РКИ; в некоторых учебниках русского языка для иностранцев предлагается небольшое количество профессионально ориентированных заданий (например, учебные комплексы для немецких или вьетнамских студентов, 1985-1988г.г. и др.). Но система целенаправленного систематического обучения будущих преподавателей-русистов отсутствует. Результатом этого являются затруднения у

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики преподавателей, даже хорошо владеющих языком, вести урок по-русски, вступать в коммуникативные отношения с учениками.

Методическая компетенция рассматривается нами как способность владеть рядом специфических умений, «не исчерпываемых знанием им соответствующего предмета и выученными теоретическими положениями общей дидактики, педагогики и методики. Главное в этих требованиях – это умения, связанные с различными видами деятельности, в которые преподаватель должен уметь включать учащихся» (Леонтьев, 1980, с. 62).

Методическая компетенция формируется в **неразрывной связи** с коммуникативной и лингвистической компетенцией, что сегодня не является всеобщей практикой преподавания русского языка иностранным студентам.

Интенсивное развитие разных видов РД в целях достижения высоко уровня практического владения языком невозможно без широкого ознакомления студентов с различными сторонами жизни народа – носителя изучаемого языка. Таким образом, широкое привлечение в учебный процесс страноведческой информации, касающийся жизни России, достижений ее науки, культуры, экономики, представляет собой непереносимое условие подготовки высококвалифицированных специалистов как «соизучение культуры при изучении языка» (Верещагин, Костомаров, 1980, с. 34). Следовательно, **страноведческая компетенция** предполагает наряду с усвоением языка приобретение страноведческих знаний «как систематизированной совокупности научных сведений о стране» изучаемого языка. (Верещагин и др., 1980, с. 29). Культурно-страноведческие знания как необходимый компонент владения иностранным (русским) языком обосновывается современными достижениями прагмалингвистики, формулирующей обусловленность языковых правил социально-культурными факторами. Изучение страноведческого материала обеспечивает получение фоновых знаний, обуславливает адекватное восприятие и понимание экстралингвистических реалий, их значения для информационной полноты передачи языковых знаний учащихся.

Например, слово «рябина» 1) лиственное дерево; но в то же время 2) поэтический образ родного края, родного дома:

Иные нужны мне картины:

Люблю песчаный косогор,

Перед избушкой две рябины,

Калитка, сломанный забор... (А. Пушкин)

3) символ цветистой радости народного праздника (напомним, что по древнему русскому обычаю невесту наряжали в красное – красивое, нарядное - платье), а иногда и трудной женской доли:

- Не шей ты мне, матушка,

Красный сарафан... - просит мать тоскующая девушка в народной песне.

Или у М. Цветаевой: Рябину

Рубили

Зорькою.
Рябина –
Судьбина
Горькая.

Зорькой рубили – зорькой жизни, в молодости, вот и горькая судьба чья-то предстала в горечи рябиновых ягод. Образ поэтический перекликается с образом фольклорным – горечью вдовьих и материнских слез.

Широкий, прочный уровень страноведческих знаний является условием правильного использования языка, т.е. должен сказаться на уровне страноведческой компетенции иностранных студентов-филологов. Страноведческая компетенция будущего преподавателя русского языка как иностранного должна быть достаточной для профессионального общения с учащимися, что предполагает умение подобрать необходимый дидактический материал, ввести его в коммуникативно-познавательный процесс с учащимися. Страноведческая компетенция предполагает не только страноведческие знания, но и владение *лингвострановедческой методикой*, которая в свою очередь предполагает передачу учащимся знаний о стране изучаемого (русского) языка в процессе преподавания языка и через язык, необходимых для реализации образовательных и воспитательных задач (Верещагин, Костомаров, 1983). С методической т.з., «...для начального этапа целесообразно и реально обращение к лексике как наиболее доступному для отработки уровню языка» (Воскресенская, 1981, с. 20). Для основного и продвинутого этапа также важно установить объем языковых фактов, которые позволяют через языковой материал освещать российскую культуру. Факты изучаемого (русского) языка ценны сами по себе, а еще и потому, что, овладевая языком, языковая личность иностранного студента приобретает еще одно видение мира, отраженное в языке.

В результате студенты-филологи должны овладеть **профессиональной компетенцией** как *основой* профессиональной речевой деятельности. Поэтому, представляется важной задача определить объем и содержательную структуру профессиональной компетенции иностранного студента-филолога, будущего преподавателя русского языка.

Обучение профессиональному речевому общению на иностранном (русском) языке возможно лишь тогда, когда учащиеся самостоятельно в процессе совместной деятельности решают проблемные учебно-педагогические речевые ситуации, что дает возможность овладеть профессиональной компетенцией будущему иностранному учителю-русисту.

Под **профессиональной компетенцией** иностранных студентов-филологов понимается такой уровень владения современным русским языком, который обеспечивает учащимся не только межличностное, но и профессиональное общение на всех уровнях формирования ЯЛ2 в устной и письменной форме. Это значит, что студенты-русисты в течение всего срока непрерывного обучения на всех его этапах должны осознавать

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики функциональные особенности языковых единиц всех уровней системы языка и творчески использовать их в целях межличностного, межкультурного и профессионального, вербального и невербального общения.

Компоненты профессиональной компетенции преподавателя русского языка формируются в тесной взаимосвязи в учебном процессе в период всего непрерывного поэтапного образования иностранного студента-филолога.

Профессиональная компетенция опирается на интеллектуальный потенциал и социальную активность ее носителя, предполагает наличие широкой общеобразовательной базы, развитие логического мышления, аналитико-моделирующих умений осмысления и обобщения признаков и связей явлений, способов действия, модификации и переноса на этой основе способов действия из одних видов деятельности в другие. В этой связи можно говорить о *базовой профессиональной компетенции*, включающей широкие фоновые знания и типовые умения. Именно умения иностранных студентов-филологов в области лингвистической и коммуникативной компетенции составляют предпосылку ранней педагогической специализации обучения и овладения культурой речевого профессионального общения.

Методическая система обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов подчинена осмыслению отмеченных закономерностей, что способствует не только повышению качества русскоязычной речи обучающихся, но и вхождению их в русскоязычную среду, а также повышению их общей культуры и культуры пользования русским языком в профессиональной деятельности.

Знания – это система ориентиров, позволяющих нам успешно осуществлять деятельность. Причем, это любые ориентиры, в том числе и те, которые мы воспринимаем и тут же используем в самом процессе деятельности; так языковые знания мы можем использовать в течение всей жизни при возникновении в них необходимости. Известный русский психолог Ю.А. Самарин характеризует знания как «соотношение элементов или целых систем, сопоставление общего, обобщенного и единичного в разнообразных отношениях» (Самарин, 1962, с. 358). Знания, являясь частью общего содержания, формируют научные представления о языке и речи, что и составляет основу профессиональной культуры будущего учителя-русиста. Теоретические знания о языке творчески используются иностранными студентами-филологами в процессе речевосприятия и речепорождения, что предполагает реализацию накопленных знаний, умений и навыков на каждом этапе обучения. При этом теоретические знания участвуют в развитии навыков и умений опосредованно, в составе практических умений, которые, в свою очередь, служат основой обобщения теоретических знаний. Основная же проблема заключается в методически обоснованном подходе к сочетанию теории языка с речевой практикой, т.к. речь на иностранном языке может развиваться только в речевой деятельности на основе разнообразной и

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики целенаправленно организованной речевой практики, тем более, когда это касается культуры профессионально ориентированной речи русиста. Следовательно, конечное владение языковыми средствами, т.е. речевыми навыками в составе речевых умений, определяется характером овладения языком. Речевые умения, т.о. представляют собой своеобразный базис для формирования более сложных коммуникативных умений (А.А. Леонтьев).

Навыками мы называем учебные действия, приобретаемые в результате многократного выполнения и приобретающие автоматизированный характер. Навыки способствуют усовершенствованию умений, а иногда предшествуют их формированию (Ножин, 1973, с. 52). В речевых навыках автоматизируются лишь отдельные элементы действия.

В настоящее время не существует единого понимания термина «*умения*» (см. работы Н.Д. Левитова, С.Г. Никольской, М.Б. Успенского и др.).

Некоторые исследователи (Н.В. Кузьмина, Е.А. Милерян, К.К. Платонов, С.Ф. Шатилов и др.) рассматривают *умения* как приобретенную человеком способность целеустремленно и творчески пользоваться своими знаниями и навыками в процессе теоретической и практической деятельности, а также в изменяющихся условиях ее выполнения.

А.Н. Щукин определяет умение как полностью сформированное действие, в данном случае – речевое (Щукин, 1990, с. 12). П.Я. Гальперин и А.Н. Леонтьев (1981, 1983), связывают представление об умении с деятельностью. А.А. Леонтьев (1979) утверждает, что в отличие от речевых навыков, по своей природе механических, умения имеют творческий характер и теснейшим образом связаны с другими сторонами жизни человека – мышлением, воображением, эмоциями.

Существует и т.з. Б.М. Гаспарова, который считает, что основу языкового умения составляют не абстрактные правила, с помощью которых можно было бы создавать построения из языкового материала, а «скорее сам этот материал как первичная данность, усваиваемый в конкретной форме и применительно к конкретным условиям употребления» (Гаспаров, 1996, с. 104).

Таким образом, под *умениями* мы понимаем приобретенную в обучении и практическом опыте способность человека целенаправленно пользоваться своими знаниями для выполнения комплекса разнообразных по характеру и содержанию действий, направленных на выполнение определенной деятельности, а также уметь сознательно использовать их соответствующим образом и навыки для выражения своих мыслей и чувств и одновременно варьировать их, чтобы оптимально общаться в предлагаемых изменяющихся обстоятельствах.

Профессиональные умения – это специфические умения, применяющиеся в конкретных условиях для выполнения деятельности в соответствии с содержанием данной профессии. Такие умения имеют сложный синтетический характер. На это обращают внимание Н.В.

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
Кузьмина, Н.Д. Левитов, Е.А. Милерян, К.К. Платонов. Профессиональные умения направлены на выполнение комплекса разнообразных по характеру и содержанию действий. Они имеют интегративный характер. Их называют еще *лингвометодическими*, так как они формируются на основе лингвистических (речевых) и методических знаний студентов об осуществлении комплекса целенаправленных действий.

Профессиональные (лингвометодические) умения имеют сложную комплексную структуру:

- *гностические*, связанные с накоплением новых знаний по культуре речи;
- *проектировочные*, включающие действия учителя, связанные с перспективным планированием обучения;
- *конструктивные*, включающие действия по отбору и композиционному построению содержания лингвометодической информации по предмету;
- *коммуникативные*, включающие действия, связанные с установлением предстоящего общения с учащимися на уроке;
- *организационные*, включающие действия по реализации отдельных видов работ;
- *аналитические* (в том числе и по самоанализу), включающие анализ языковых явлений и методику их использования;
- *творческие*, включающие отбор и использование речевых средств при обучении.

Важнейшими среди них являются коммуникативные, т.к. коммуникативные цели и задачи обучения иностранных студентов-филологов предполагают формирование коммуникативных умений, которые понимаются как умения педагогического общения.

Под *профессиональными умениями* мы понимаем умения, формирующие способность человека решать средствами современного русского литературного языка и предметных знаний и умений те или иные коммуникативные задачи в сферах и ситуациях профессионального педагогического общения.

Профессиональные умения формируются у студентов систематически и поэтапно, т.к. они проявляются в разных видах учебной педагогической деятельности учителя, что обеспечивает определенный уровень профессиональной коммуникации. Следует отметить, кроме многокомпонентности, многоуровневость профессионального умения ввиду сложности самой коммуникации. Поэтому профессиональные коммуникативные умения можно разложить на *экстралингвистические* (умения собирать материал, систематизировать его, учитывать адресата, осознавать ситуацию общения и т.д.), которые определяются возрастом, общим развитием, характером, интересами, профессиональной деятельностью говорящего (ЯЛ2) и *лингвистические* умения, которые

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики делятся на *языковые*, основанные на знании законов языка, и *речевые*, определяемые способностью к динамическому варьированию языковыми средствами в зависимости от условий социальной коммуникации и входящие в структуру коммуникативных умений.

Речевые умения – это способность динамического комбинирования навыков в соответствии с целями и условиями коммуникации. Эти умения характеризуются иерархической структурой, которую составляют *навыки*, соответствующие *речевым операциям*, и те *цепочки навыков*, которые соответствуют отдельным самостоятельным *речевым действиям*. Совокупность речевых умений, в свою очередь, входит в структуру коммуникативных умений. Подобного рода умения формируются в процессе обучения культуре профессионального речевого общения в условиях непрерывного образования иностранных студентов-филологов.

Коммуникативные умения делятся на *текстовые* и *жанровые*. Впервые такое разделение предложено в исследовании Г.С. Ермаковой (Ермакова, 1990, с. 7). Следует заметить, что текстовые умения достаточно подробно освещены в исследованиях кафедры культуры преподавания русского языка РГПУ им. Герцена (1982). Вопрос о профессиональных жанровых умениях филологов не был предметом специального исследования.

Текстовые умения являются базовыми, т.к. они лежат в основе моделирования связного целостного высказывания/текста безотносительно к конкретному высказыванию. На основе *базовых* (текстовых) умений формируются специфические (*жанровые*) умения: создавать и произносить тексты разных жанров в структуре урока. Поэтому комплексное обучение жанрам педагогической речи предполагает формирование как текстовых (базовых) умений, позволяющих конструировать текст независимо от стиля речи и жанра, так и жанровых (специфических), направленных на создание текста в определенном жанре педагогической речи (умение создавать рассказ, слово учителя о ..., анализировать ответ/работу и т.п.), т.к. существование текста вне стиля и вне жанра невозможно. Жанровые умения – это речевая конкретика, обусловленная ситуацией общения.

Жанровые умения, рассматриваются Т.А. Ладьженской, Т.К. Донской, И.А. Шаповаловой и др. в структуре коммуникативных умений.

Все группы жанровых умений вырабатываются в процессе выполнения упражнений, однако, в отличие от навыков, они не проходят стадию автоматизации.

Для формирования текстовых и жанровых умений необходимо: 1) *научить* иностранных студентов-филологов эффективным формам, методам и приемам работы над жанрами речи в условиях профессионального речевого общения; 2) *создать* соответствующую мотивацию, тем самым побуждая стремление иностранных студентов-филологов к работе по совершенствованию индивидуальных коммуникативных умений; 3)

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
создать специальную систему упражнений, формирующую базовые (текстовые) и специальные (жанровые) коммуникативные умения.

Содержание основных коммуникативных умений определено в работах Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос. Проблема конкретизации этих умений нашла отражение в исследованиях Т.К. Донской, М.Р. Львова, Л.П. Федоренко, Т.И. Чижовой и др. Анализ работ этих ученых позволил определить содержание специальных профессиональных коммуникативных умений, формирующихся при обучении культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов. К их числу мы относим базовые (текстовые) и специфические (жанрово-стилистические) умения. В ходе непрерывного обучения на всех трех этапах (начальный, основной, продвинутой) иностранные студенты-филологи не только овладевают инструментальными знаниями, т.е. способом деятельности, но и профессионально значимыми коммуникативными умениями.

Учитывая дидактические задачи обучения иностранных студентов-филологов, выделяем три группы жанровых умений:

1 группа – логико-аналитические, которые формируются на этапе знакомства с педагогическими жанрами в структуре урока. Эти умения формируют рациональные приемы умственной деятельности. Н.А. Менчинская называет их интеллектуальными умениями (Менчинская, 1959, с. 46).

2 группа – конструктивные, которые формируются в процессе работы над текстом определенного жанра. Думается, что процесс овладения этими умениями связан с работой по аналогии, с анализом собственной работы и работ товарищей во время занятий, с изучением любых языковых/речевых явлений через призму поиска методических решений их усвоения, с формированием и развитием моделирующих жанровых способностей будущих учителей-русистов. Данные умения являются формой функционирования теоретических знаний студента.

3 группа – творческие, связанные с умением иностранных студентов-филологов самостоятельно переносить знания в новую ситуацию и создавать собственный текст определенного жанра.

На всех этапах становления «вторичной» языковой личности (вербально-семантическом, лингвокогнитивном, мотивационно-прагматическом) мы выделяем пять степеней формирования профессиональных знаний и жанрово-стилистических умений, причем, на каждом этапе (начальном, основном, продвинутом) усложняются требования, предъявляемые к упражнениям, высказываниям /текстам, используемым в процессе обучения иностранных студентов-филологов.

Так, например, мы формируем в процессе обучения при работе с текстом на каждом этапе следующие умения: 1) *определять* тему текста; 2) *озаглавливать* текст в соответствии с темой; 3) *выделять и определять* опорные и тематические слова текста; 4) *определять* границы темы; 5)

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
членить тему на микротемы или находить в тексте части, соответствующие микротеме; б) *определять* соответствие текста теме или исправлять текст с позиции темы. Все эти умения формируются на текстах разной степени трудности, объема, соответствующих этапам обучения.

Коммуникативно-профессиональные умения формируются на основе речеведческих, психолого-педагогических и специальных предметных знаний, многие из них, в частности, теоретико-практические и методические, являются предпосылкой для формирования жанрово-стилистических умений. Таким «речевым продуктом», например, становится умение иностранного студента-филолога провести беседу на уроке по ранее изученному материалу. В обобщенном виде это может быть представлено как набор лингвистических, экстралингвистических и жанрово-стилистических умений.

Лингвистические умения: умения отбирать тематическую и терминологическую лексику, отбирать лексико-грамматические средства, используемые в условиях профессионального речевого общения, подготовить и использовать реплики-связки, переходы и др. лексико-грамматические средства смысловой и грамматической связности

Экстралингвистические умения: умения учитывать особенности адресата; продумывать ситуацию и форму обращения, распределять время в условиях профессионального речевого общения

Жанрово-стилистические умения: умение составлять план-конспект урока, используя различные жанры речи учителя в условиях урока, учитывая жанрообразующие особенности (отличительные признаки, особенность содержания, лингвистические особенности, композиционное оформление и др.)

Коммуникативные умения как основные в структуре речи говорящего / пишущего были сформулированы Т.А. Ладыженской еще в 1970 году для русской школы (Ладыженская, 1973). За это время методики была более тщательно разработана структура коммуникативных умений, связанная главным образом с учетом коммуникативной структуры общения – направленностью на взаимодействие участников коммуникации: умение установить контакт с участниками общения, поддерживать его в процессе всего диалога или монолога, умение воздействовать на слушателей/читателей авторской т.з. на предмет речи, умение уместно пользоваться невербальными средствами общения, умение гибко пользоваться интонационными возможностями речи и др.

Иностранцев студентов-филологов необходимо обучать также умениям пользоваться лингвокультурологическими знаниями и умениями. **Лингвокультурологические умения** тесно связаны с лингвистическими умениями, т.к. знания о культуре народа изучаемого (русского) языка приходят вместе с языковыми знаниями в силу кумулятивной функции языка

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики и в процессе практического знакомства с нормами культуры речевого общения.

Основная цель, которая стоит перед преподавателями РКИ в условиях непрерывного образования иностранных студентов-филологов, – это познавательное продвижение на всех этапах обучения и формирования ЯЛ2 на основе интеграции полученных знаний и умений, их совершенствование и профессионально-ориентированное применение на практике.

Обучение культуре ПРО проходит через всю образовательную программу иностранного студента. Именно здесь студенты овладевают речевыми умениями, осмысливают место каждого речевого явления в системе языка, роль каждой языковой категории и явления в речи, обучаясь работе с языковыми категориями и речевыми единицами. Интеграция совершенствования языка специальности и расширение кругозора является основой формирования творческой личности (ЯЛ2) иностранного студента.

Выбрав профессию, молодой человек тем самым определяет свою позицию в обществе, а, занимая определенную позицию, он играет и соответствующую роль. Это делается в каждом случае более или менее успешно в зависимости от индивидуальных способностей и личностных характеристик студентов. Ожидается, что поведение иностранного студента, и в частности поведение речевое, будет соответствовать статусу, его роли и позиции в обществе.

Список литературы

1. Белл Р.Т. Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / под. Ред.А.Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980.
2. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л., 1984.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. К проблеме объекта и объема лингвострановедения. – В кн.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на 4 Конгрессе МАПРЯЛ, – М., 1982.
4. Виноградов В.В. Лингвистические аспекты обучения. – М.: МГУ, 1972.
5. Воскресенская Л.Б. Лингвистическая паспортизация ключевых слов и ее роль в преподавании русского языка иностранным учащимся (подготовительные факультеты вузов СССР): АДД. – М., 1981.
6. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе, 1976. – №6.
7. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника РКИ. – М., 1982.
8. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение. 1996.
9. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. – №2.

10. Генев Ф. Психология управления. – М.: Наука, 1982.
11. Донченко Г.В., Брызгалова Г.Ф., Маслова Н.И. Взаимодействие коммуникативного, учебно-познавательного и воспитательного аспектов в процессе обучения русскому языку зарубежных филологов-русистов. В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. – Конгресс МАПРЯЛ. – М., 1982.
12. Дронов В.В. Педагогизация практических занятий по русскому языку как единый процесс совершенствования речевой компетенции и формирования профессионального мастерства будущих учителей-русистов // Русский язык за рубежом. –1983. – №4.
13. Ермакова Г.С. Обучение эстонских студентов-медиков письменной речи (на материале жанров научного стиля). – АКД. Л., 1990.
14. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом, 1990. – №4.
15. Касаткин С.Ф. Обратная связь в устном выступлении. – М.: Мвсль, 1984.
16. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л.: Изд.ЛГУ, 1978.
17. Киселева Л.А. Проблемы коммуникативной лингвистики как научной основы коммуникативной методики// Русский язык для студентов-иностранцев. – М.: Русский язык, 1988
18. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – №1.
19. Леонтьев А.А. Психология речевого общения: АДД. – М., 1975.
20. Михалкина М.В. Коммуникативное и языковое сознание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей. АДД. – М., 1994.
21. Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959.
22. Молчановский В.В. Деятельностные подход к моделированию профессиограммы преподавателя РКИ // В сб.: Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. / Доклады и сообщения. – М.: Русский язык, 1990.
23. Ножин Е.А. Основы современного ораторского искусства. – М.:Знание, 1973.
24. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умственных действий школьников. – М.: АПН РСФСР, 1962.
25. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л.: ЛГУ, 1985
26. Щукин А.Н. Методика преподавания РКИ. – М.: Русский язык, 1990.

ГЛАВА 4. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Унгарбаева Гульмира Ибрагимовна

*кандидат филологических наук, доцент Актюбинского регионального
государственного университета им. Кудайбергена Жубанова
Актобе, Республика Казахстан
E-mail: ungarbaeva65@mail.ru*

Әбдіғази Сандұғаш Хасенқызы

*магистр гуманитарных наук, преподаватель Актюбинского регионального
государственного университета им. Кудайбергена Жубанова
Актобе, Республика Казахстан
E-mail: sandugash.abdigazi@mail.ru*

XXI век объявлен ЮНЕСКО эпохой многоязычных личностей и полиглотов. Болонская декларация открыла доступ казахстанского общества в мировое образовательное и коммуникационное пространство. Интенсификация изучения языков в национальной образовательной системе подчинена задаче формирования полилингвизма, поликультурности выпускников учебных заведений, способствующих профессиональной подготовке высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов в условиях глобализации. Языковое многообразие – инструмент взаимодействия, взаимопонимания, взаимообогащения народов мира.

Мировое сообщество нуждается в толерантных людях, стремящихся к утверждению гармонии межличностных отношений во всех сферах жизни, поэтому важной задачей является повышение качества филологического образования, в частности лингвистического, в контексте толерантности. Данный контекст требует решения одной из актуальных задач лингвистического образования - формирование духовно богатой личности, человека культуры, носителя культурологического сознания. Стоит отметить, что в определении толерантной речевой коммуникации мы едины с позицией исследователя И.И. Просвиркиной, которая под толерантной речевой коммуникацией понимает «речевую форму взаимодействия людей, которая при передаче информации, побуждении к действию, выражении чувств, эмоций учитывает убеждения адресата, понимает и уважает культурные ценности адресата, не допускает никаких форм «речевой агрессии» [10, с. 120].

Казахстан – полиэтническая страна, где вопросы взаимоотношения и согласия в обществе решаются на государственном уровне. В сегодняшнем мире, когда религиозная и национальная нетерпимость стали реальной угрозой не только государственной, но и глобальной стабильности, Казахстан показывает, что в стране, где более 130 национальностей и 30 религиозных конфессий, благодаря толерантности в государственной

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

политике, можно добиться согласия и гармонии. Казахстан за годы независимости выработал свою модель толерантности. В ее основу, по замечанию президента РК Н.Н. Назарбаева, положены характерные для многовековой истории казахского народа толерантность и терпимость, гостеприимство, уважение к другим народам, культурам, религиям. Казахстан оказался на стыке различных религий и все это воспринимал как должное, принимая с пониманием нужды других этносов и народов. Особую актуальность приобретают сегодня высказывания нашего великого просветителя Абая Кунанбаева о необходимости поднятия казахской культуры и литературы до русского и европейского уровня: «...Знание чужого языка и культуры делает человека равноправным с этим народом, он чувствует себя вольно, и если заботы и борьба этого народа ему по сердцу, то он никогда не сможет остаться в стороне. Такова природа человека» [1]. Достижение этого уровня сыграло огромную роль в развитии нации, помогло раздвинуть рамки прогресса. В условиях суверенного Казахстана толерантность стала не только нормой политической культуры, но и ключевым принципом государственной политики.

Сказанное выше свидетельствует о том, что возникает потребность в изучении форм речевого общения, которые можно назвать толерантными. Поэтому каждый гражданин многонациональной Республики Казахстан должен понимать и адекватно использовать толерантные формы в соответствии с ситуацией общения.

Таким образом, сейчас в Казахстане, как и во всем мире, обострилась проблема жестокости и агрессии в межличностных отношениях, которые, к сожалению, носят разрушающий, деструктивный характер. Значительный потенциал формирования толерантности в современном обществе заключен, на наш взгляд, в образовании – важнейшем институте социализации и идентичности молодежи. Кроме того образование, как социальный институт, просто обязано реагировать на происходящие в современном мире проблемы. Одной из задач современного казахстанского образования является воспитание поликультурной личности, умеющей уважать, быть доброжелательным и терпимым к другим народам, населяющим Казахстан.

Для современного Казахстана актуально поликультурное образование – педагогическая концепция, характеризующаяся коммуникативной толерантностью к другим взглядам, обычаям, умением видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в целом. В своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» глава государства Республики Казахстан Н.А. Назарбаев заметил: «Новый казахстанский патриотизм – это то, что должно объединять все общество, вне этнических различий. Мы – многонациональное общество. И в вопросе межнациональных отношений не должно быть никаких двойных стандартов. В нашем обществе не должно быть «лишних» или «чужих», «наших» и «не

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики наших». Мы не можем оставлять «за бортом» ни одного гражданина нашей страны. Каждый казахстанец должен ощущать поддержку и опору власти». Особо подчеркнул он и значение русского языка: «К русскому языку и к кириллице мы должны относиться столь же бережно, как к казахскому языку. Всем очевидно, что владение русским языком – это историческое преимущество нашей нации. Нельзя игнорировать тот факт, что именно посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за ее пределами» [8, с. 2].

Поликультурное образование в Республике Казахстан как одно из главных направлений в системе образования является важнейшим этапом в процессе формирования и развития основных ценностей и жизненных принципов поликультурной личности. Сегодня поликультурность и поликультурное образование обусловливается государственной национально-языковой образовательной политикой. Ее принципы отражены в Конституции Республики Казахстан, законах «О языках в Республике Казахстан» и «Об образовании», «Государственной программе функционирования и развития языков на 2005-2010 годы». Статья 6 «Закона о языках» гласит: «Каждый гражданин Республики Казахстан имеет право на свободный выбор языка воспитания и обучения». В статье 8 Закона «Об образовании» подчеркнута важность «воспитания гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине – Республике Казахстан, уважения к государственным символам, почитания народных традиций...; приобщение к достижениям мировой и отечественной культуры, изучение истории обычаев и традиций казахского и других народов республики» [3, с. 3-6]. В развитии полиязычного образования мы должны стремиться к достижению трех целей: 1) знание языков, 2) интеграция мировоззрения, 3) воспитание достойных граждан страны. Правительство страны поставило высокую планку перед отечественным образованием. Оно должно стать конкурентноспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской высшей школы могли легко продолжать обучение в зарубежных вузах (магистратура, аспирантура, докторантура). Поэтому важнейшей стратегической задачей образования является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой стороны, обеспечение выпускников вузов международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого – овладение государственным, родным и иностранными языками. Цель поликультурного и полиязычного образования может заключаться в формировании человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. Полиязычие при соответствующих принципах гуманизма может

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики стимулировать гуманизацию в национальной образовательной системе. Обоснование необходимости приоритета родного языка культуры в целом, который, активно адаптируя языки других народов, укрепляется в своем богатстве и уникальности – это тот методологический принцип, который выдвигается в качестве концептуального решения социально-философических проблем гуманизации полиязыкового образовательного пространства современного мира. По мнению Президента Н. Назарбаева «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [6]. Поликультурное образование в Республике Казахстан на сегодняшний момент является одним из главных направлений в системе высшего образования. Именно вуз является важнейшим этапом в процессе формирования и развития поликультурной личности, этапом, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы. Именно вуз способен предоставить студенту благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его национально-культурных, этнических потребностей. В концепции полиязычного образования рассматривается процесс поэтапного внедрения трехязычного обучения. Концепция предполагает совершенствование умений и навыков владения профессорско-преподавательским составом и обучающимися университета тремя языками в одинаковой степени для одновременного использования их в учебном процессе, поэтапное внедрение полиязычного образования по приоритетным специальностям, формирование полиязычных академических групп, академическую мобильность по обмену опытом ППС вузов, пополнение библиотечного фонда полиязычной литературой (учебной, методической, научной, справочной и др.), пополнение электронной базы полиязычными учебными, методическими, научными, справочными мультимедийными материалами, написание совместных учебников и учебных пособий с зарубежными партнерами, разработка интегрированных образовательных программ, учебно-методических комплексов специальностей и учебно-методических комплексов дисциплин для полиязычных групп. .

Итак, полиязычное образование представляет собой целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности. В современных условиях образ жизни человека определенным образом унифицируется, стираются многие национальные

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики различия, теряется связь человека со своими корнями, обесценивается нравственный опыт предыдущих поколений. Поэтому перед преподавателем вуза стоит важнейшая задача – использовать весь свой уникальный опыт и знания культурных традиций народов и этносов, общечеловеческих ценностей и мировой культуры в создании благоприятной образовательной и воспитательной среды, способствующей формированию социально-активной личности.

Для решения этой задачи преподавателю, на наш взгляд, необходимо:

1. Способствовать формированию общегражданских ценностей личности, активной гражданской позиции, возрождения и сохранения духовно-нравственных традиций.

2. Воспитывать чувства уважения и патриотизма, гордости за свою Родину, вуз.

3. Воспитывать чувство толерантности, позитивной установки личности.

4. Развивать положительное отношение к культурным ценностям казахстанского общества на основе изучения мировой художественной литературы.

5. Формировать представление о здоровом образе жизни, привлекать к участию в культурно-спортивных мероприятиях. Формирование общегражданских ценностей поликультурной личности, толерантности, позитивного отношения к культурным ценностям казахстанского общества на основе изучения мировой художественной литературы способствует решению этой задачи. Основой формирования поликультурной личности, безусловно, является полиязычие, ибо «знание родного, государственного, русского и иностранного языков расширяет кругозор человека, содействует его всестороннему развитию, способствует формированию установки на толерантность и объемное видение мира» [4]. Президент Н.А. Назарбаев считает, что «...Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [7].

При полилингвальном обучении приобщение к мировой культуре посредством нескольких языков способствует усвоению культурно-исторического опыта разных народов. Изучение любого языка, как правило, сопровождается изучением культуры носителей этого языка. Результатом такого полилингвокультурного образования должно стать многоязычие граждан общества, при котором родной язык закрепляет этническую самоидентификацию, казахский государственный язык консолидирует гражданское общество, русский, иностранный и другие языки способствуют интеграции в мировое сообщество. Поэтому изучение языков в новых социально-политических и социально-культурных реалиях стало в

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики настоящего время актуальной научно-теоретической и научно-практической задачей.

На сегодняшний день существует несколько теоретико-методических направлений: формирование культуры межнационального общения, воспитание толерантности, изучение этнопедагогического аспекта в поликультурном воспитании и, соответственно, несколько подходов к трактовке этого понятия. Поликультурное воспитание – это:

- способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях (Дмитриев Г.Д.);

- альтернатива интернационального воспитания, означающая «интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным и общечеловеческим» (Джуринский А.Н.);

- подготовка к жизни в полиэтническом социуме: овладение культурой своего народа, формирование представлений о многообразии культур и воспитание этнотолерантности (Палаткина Г.В.);

- формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей (Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунов Л.Л.) [5].

Поликультурное воспитание в Казахстане имеет несколько иные приоритеты, чем воспитание уважения и терпимости друг к другу, толерантности, ибо большинство детей с раннего детства изучают родной и государственный языки, знают обычаи и традиции, как минимум, двух народов. Полиязычные личности, владеющие двумя и более языками, знающие и уважающие культуру того народа, на языке которого они говорят, не могут относиться друг к другу нетерпимо или с ненавистью. Условия в современном Казахстане идеально подходят для воспитания поликультурной личности, целью, которой является повышение уровня культуры общения, культуры речи, культуры умственного труда.

Поликультурный характер образования включает следующие компоненты: понимание, сохранение, усвоение локальных, международных и исторических культур в контексте культурного плюрализма; развитие и совершенствование образования на всех уровнях, включая подготовку учителей, повышение их квалификации.

Стратегические задачи поликультурного воспитания предусматривает образование единого образовательного поликультурного пространства.

Высокая степень междисциплинарности поликультурного образования позволяет рассматривать вопросы учебных дисциплин гуманитарного, художественно-эстетического циклов и курсов по истории и культуре отдельных народов. Поликультурное и полиязычное образование необходимо для формирования конкурентоспособного специалиста, его

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики подготовки к активной и эффективной деятельности в поликультурной среде. Чтобы поддерживать интерес к изучению языков, необходимо искать новые методические приемы, которые формируют осознанную потребность овладения языками как профессионально значимыми дисциплинами.

Использование в практической работе студентов в аудиторное время инновационных методов формирования интереса к обучению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.), внедрение в образовательный процесс преподавателями и студентами новых технологий (презентаций учебного материала, электронных пособий, аудио- и видеоматериалов и пр.), способствуют эффективности процесса обучения казахскому, русскому и иностранным языкам. Особенностью современного профессионализма, основанной на идеях толерантности, становится, на наш взгляд, актуализация языковой подготовки. В связи с глобальными изменениями в политической и экономической жизни общества Казахстана изучение русского языка как средства межкультурного общения в условиях диалога культур становится важной задачей. Успешное овладение русским языком является реальной необходимостью и обязательным условием развития коммуникативной толерантности. Известные казахстанские лингвисты Э.Д. Сулейменова, Ж.С. Смагулова считают важным условием в формировании толерантной речевой коммуникации знание русского языка, который «...остается лингвистическим капиталом, умножение которого гарантирует конкретные экономические выгоды. Русский язык, наряду с государственным языком, сохраняет весь объем функций, по-прежнему используясь как средство кумуляции и приобретения разнообразной информации, идеологического воздействия, средство и объект (дошкольного, среднего и высшего) образования, составная часть духовной культуры казахстанского общества и мощное коммуникативное средство" [11, с. 90]. Русский язык, являющийся по Конституции Республики Казахстан языком общения, – одно из важнейших звеньев полиязычного образования. В связи с этим обучению русского языка уделяется большое внимание. В вузах Казахстана для всех специальностей казахского отделения введено обязательное программное изучение дисциплин «Русский язык» и «Профессиональный русский язык».

Таким образом, полиязычное образование это не просто диалог культур, налаживание связей между сообществами людей, но и общение, погружение в специфику другой культуры, умение адекватно реагировать на проявления другой культуры и вместе с тем развивать собственную личную культуру, обогащать свой духовный мир. Образование должно использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

Сегодня перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности. Эта задача находит свое отражение в альтернативных образовательных программах, в инновационных процессах, происходящих в современном вузе. Творческая активность развивается в процессе деятельности, имеющей творческий характер, которая заставляет студентов познавать и удивляться, находить решение в нестандартных ситуациях. Поэтому в педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения. Широкое распространение получают нетрадиционные виды занятий, проблемные методы обучения, коллективные творческие задания во внеучебное время, способствующие развитию креативности студентов.

Среди разнообразных средств развития творческой активности студентов неязыковых факультетов особое место, на наш взгляд, занимают уроки русского языка. Заметим, что творческая деятельность студента-первокурсника повышает его вовлеченность в учебный процесс, способствует успешному усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность в себе, воспитывает независимость взглядов. При изучении лексики русского языка мы знакомим студентов с пословицами и поговорками, загадками и сказками. Им предлагаются следующие задания: сочинить загадки на определенную тематику; завершить сказку по заданному началу или переделать ее на современный лад; подобрать и сопоставить пословицы о языке из родного и русского языков. При изучении грамматического строя русского языка следует учесть особенности национальной аудитории и разноразноуровневость их знаний. Можно предложить «оживить» описание, распространяя готовые предложения, например: Приближался вечер. Солнце село. Воздух посвежел. Упала роса. Пробежал ветерок. Зашелестели листья. Мелькнула птица. Зажглись звезды. Взошла луна. Слышалась песня. Для более подготовленных студентов дать задание: самостоятельно составить описание на одну из предложенных тем с использованием распространенных предложений.

Для формирования у студента культуры чтения и творческого восприятия прочитанного на русском языке предлагаем следующие виды заданий: подобрать синонимы, определения к словам; подобрать пословицы с антонимами; объяснить смысл фразеологического выражения; написать сочинение-миниатюру по литературным или жизненным впечатлениям; придумать продолжение произведения; составить различные виды планов к тексту и т.д. Именно разнообразные задания развивающего и творческого характера позволяют, по нашему мнению, студентам национальных групп «погружаться» в текст и, вчитываясь в него, познавать особенности художественного слова, обогащать лексику и речь, развивать креативное мышление.

Во время СРСП нами используется прием театрализации, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

театрального действия, оформления, при котором студенты появляются в аудитории с элементами костюма героя и произносят наиболее выразительные его реплики. Театрализация охватывает разные художественные аспекты: выбор репертуара, сценическую речь, сценическое движение, создание сценариев, изготовление костюмов, декораций, реквизита. Студенты получают задание: продемонстрировать традиции и обычаи народов Казахстана, казахов. Они заранее делятся на группы, выбирают национальности и традиции для показа, готовят слайды, работают над развитием речи, пластики, игровых способностей. Во время подготовки театральной постановки студенты заняты поиском дополнительной литературы (справочная, художественная), чаще обращаются за консультацией к преподавателю. Немаловажным фактом является и то, что идея и замысел постановки обсуждается совместно со всем коллективом. Такой подход является основным в системе развивающего обучения. Такая работа даёт возможность для серьёзной умственной деятельности студентов, создаёт условия для формирования навыков самообразования. Инсценирование позволяет превратить рядовое занятие в своеобразный импровизированный спектакль, не выходя за рамки программы. Играя в театр, студенты находятся в творческой зависимости друг от друга, свободно фантазируют, овладевают актерским мастерством, ближе знакомятся друг с другом, с культурой своего и другого народа. Элементы драматизации повышают познавательную активность, создают положительный эмоциональный фон занятия, способствуют формированию мировоззрения студентов национальных групп, их эстетическому развитию. Основной задачей этих занятий является развитие таких качеств, как память, образное мышление, речь, культура общения. Театральная технология обладает огромным потенциалом в формировании у подрастающего поколения духовной культуры – системы ценностей, мотивов поведения, отражённых в мировоззрении, идейной позиции. Театрализованные игры снимают психическую и физическую утомляемость, корректируют различные стороны психики, межличностные взаимоотношения. Театральная педагогика способствует профилактике асоциального поведения и социально-педагогической реабилитации неуспешных и неуверенных в себе студентов. Процесс применения театрализации на уроках русского языка активизирует познавательную деятельность студента.

Данный подход позволяет: осуществить 100% вовлеченность студентов в учебный процесс, вне зависимости от ведущего канала восприятия; активно развить ассоциативное мышление, а значит и творческое воображение; сформировать их коммуникативную компетенцию; использовать проблемный, частично-поисковый метод на занятии, что позволит пережить новое знание как субъективное открытие, а их понимание воспринимать как личностную ценность. Это позволяет развивать познавательную мотивацию студента, его интерес к предмету, моделировать

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики условия исследовательской деятельности. Студентам могут быть предложены и другие формы заданий:

1). Проверьте на своих знакомых, угадывают ли они, что вы имеете в виду, если жестом изобразите предметы, указанные в списке. Например: «У меня кончилась...»(изображается как чистят зубы). Ответ- зубная паста.

Штопор, петля, молоток, веник, пила, ножницы, подушка, топор, губная помада, мыло, скрипка, вентилятор, дирижер.

2). Изобразите с помощью жестов и мимики знакомые вам пословицы и поговорки.

3). Произнесите с помощью жестов следующие фразы:

Пусть это останется между нами.

Стучат, стучат и вверху и внизу.

Мы с тобой пойдем друг друга.

Пришли и те и другие.

4). Какие эмоции передают жесты в предложениях? Закончите их, дайте несколько возможных вариантов.

Таня схватилась за голову и закричала...

Аскар хлопнул себя по лбу и воскликнул...

Старик замахал руками, повторяя... [2, с. 59-60].

5). Мимикой показать веселого и грустного человека, пробующего лимон, варенье; испытывающего радость, гнев, удивление, зубную или головную боль.

Таким образом, нужно учить студентов отражать в мимике, жестах и высказываниях впечатления о героях, уметь выражать свои эмоции не только не только словесно.

Важное значение в преподавании русского языка на неязыковых факультетах надо уделять вопросу формирования навыков устного общения, приобретению социального опыта общения со знакомыми и незнакомыми, с представителями различных социальных слоев, возрастов и национальностей, опыта правильного телефонного разговора, поведения в общественных местах. Немаловажное значение для развития устной речи студентов играют ролевые игры: они ходят в магазин за продуктами и записывают свою беседу с продавцом на видео или диктофон, организуют экскурсии по городу для гостей из Китая. Кстати, эта форма игры требует большой подготовительной работы, нужно выбрать местность, изучить историю улицы, памятника, собрать интересные сведения, убедительные факты, цифры, примеры и составить увлекательный устный рассказ. Студент должен продумать, как расположить подобранный материал, в какой последовательности его излагать. Перед «экскурсоводом» возникает целый ряд вопросов: какими словами начать выступление, как продолжить разговор, чем закончить речь, как завоевать внимание слушателей и удержать его до конца. Следует обратить внимание студентов на необходимость серьезной работы над композицией речи. Возникшие в ходе

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
подготовительной работы вопросы обсуждаются совместно с преподавателем. Все отчеты представляются в виде аудио и видео.

Большое внимание на занятиях по русскому языку мы уделяем тренировочным упражнениям для корректирования звучащей русской речи студентов национальных групп неязыковых факультетов. Особый интерес вызывают упражнения, развивающие активность речевого дыхания: «Насос», «Пильщики», «Свеча» [2, с. 338-339]. Игра «Бумажный кораблик». Сделав из плотной бумаги кораблик, поставьте его на гладкую поверхность стола, подуйте на него. Вы заметите, как ваш кораблик легко заскользит по столу. Сфокусируйте свой выдох, чтобы кораблик доплыл до «гавани» на другом конце стола. Расставьте на пути кораблика преграды и заставьте его, управляемого струей выдыхаемого воздуха, обойти, не задев препятствия. Выдох должен быть сильным, точно сфокусированным. Следите за тем, чтобы у вас не раздувались щеки, не напрягались шея и плечи.

Следует обратить внимание студентов и на такой важный элемент, как посыл звука, умение направить звук в нужную точку. Упражнение «Скакалка» (по 4 прыжка на строчку; вдох – начало строки, выдох-конец). Скандируя стихотворение, студенты прыгают со скакалкой. Обращаем внимание, что не следует торопиться, нужно следить за равномерностью дыхания.

Со скакалкой я скачу,
Научиться я хочу,
Так владеть дыханьем, чтобы
Звук держать оно могло бы:
Глубоко, ритмично было
И меня не подводило!
Я скачу без передышки
И не чувствую одышки!
Голос звучный, льется ровно-
И не прыгаю я словно!
Раз-два, раз-два, раз-два, раз!
Можно прыгать целый час!.. [2, с. 346].

Какое бы задание мы не готовили для студентов, следует исходить из реальных возможностей данной группы. Комплексно тренируя степень владения русским языком, воображение, внимание, скорость реакции, уверенность, навык слаженной деятельности, активизируя эмоциональный, мыслительный, контактный настрой каждого участника, занятия театрализацией становятся одними из самых желанных у первокурсников. Проигрывание ролей позволяет студенту справиться с новыми ситуациями и отношениями со сверстниками и взрослыми. Они становятся готовы к травмирующим событиям, могут выработать механизмы психологической защиты, преодолеть страхи и решать самостоятельно свои проблемы.

В результате у студентов формируются профессиональные знания, умения анализа профессиональной литературы, навыки иноязычной профессиональной культуры, навыки работы в многонациональной команде, навыки инновационного, интегративного мышления на профессиональные темы с опорой на фундаментальную систему знаний.

В разработанной Министерством образования и науки Республики Казахстан в 2012 году Концепции развития полиязычного образования одним из немаловажных факторов развития полиязычия рассматриваются исследования в области этнолингвистики по вопросам рационального сочетания сфер влияния, функционирования и развития языков. Конкретными организационными формами реализации полиязычного образования в Казахстане выступают Республиканский координационный и научно-исследовательский центр по проблемам полиязычного образования, центры развития полиязычного образования в вузах и при областных департаментах образования, обучающие семинары по внедрению уровневой модели обучения казахскому, русскому, английскому языкам.

Реализация культурного проекта «Триединство языков» во многом обусловит становление нового поколения казахстанцев, владеющих несколькими языками, их конкурентоспособность в профессиональной сфере и в личностной самореализации.

Одной из форм развития полиязычия студентов на занятиях является *работа с терминологическими словарями на казахском, русском, английском языках*, что способствует формированию умения самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умения рационально и успешно жить в быстро изменяющемся мире, – развитию конкурентоспособного человеческого капитала для экономического благополучия страны [9].

Терминологический словарь – одна из разновидностей лингвистического словаря, в котором дана терминология отрасли (нескольких отраслей) знаний. Наши студенты составляют терминологические словари моноязычные и переводные многоязычные. Составление терминологических словарей помогает студентам осваивать язык науки, язык будущей специальности, позволяет облегчить поиск терминов в научных источниках, учебниках. Создание терминологического словаря студенты начинают с отбора терминов из разных источников с использованием информационно-коммуникационных технологий. Выбранные термины должны быть актуальными на момент создания словаря. Чаще всего студентам предлагается составление терминологических словарей на нескольких языках на бумажных или электронных носителях с освоением лингвистической, общенаучной и узкоспециальной лексики. Составление словаря – это кропотливая и длительная, но чрезвычайно важная, на наш взгляд, работа, способствующая формированию профессиональной речевой компетенции будущих специалистов.

Для модернизации системы образования, формирования инновационной модели образования, сочетающей лучшие традиции казахстанской и мировой образовательной систем, ЦПМ «Назарбаев Интеллектуальные школы» в сотрудничестве с казахстанскими и международными партнерами разработаны уровневые программы курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан.

Программа преподавания по семи модулям, созданная совместно с Кембриджским университетом, имеет творческую направленность на когнитивное развитие мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, воображение и логика.

Образовательные стратегии семи модулей уровневой программы взаимосвязаны друг с другом.

Основные стратегии обучения модуля **«Новые подходы в преподавании и обучении»** – диалогическое обучение, активное взаимодействие друг с другом – предполагают, что знания для себя обучающийся добывает и конструирует сам, проявляет инициативу в обучении, принимает решения, формулирует свои мысли. Это выражается в совместной разработке студентами различных проектов, кластеров, постеров, публичной презентации результатов, в подготовке текстов устного и письменного сообщения, комментировании работ однокурсников с использованием нескольких языков.

На практических занятиях по русскому языку используются методы и формы интерактивного обучения – парная, групповая работа, «мозговой штурм», «общая дискуссия», проекты разного уровня, а также интерактивные обучающие, тренинговые, творческие, развивающие ролевые, деловые игры, драматизация. Социальные методы организации учебного процесса (пары, группы) дают студентам (в том числе и неактивным) возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия), что часто бывает сложно в большом коллективе. Работа в парах и группах даёт студентам больше возможностей для участия и взаимодействия. Группы формируются по желанию студентов или по плану преподавателя с учётом уровня учебных навыков, личных успехов студентов и характера межличностных отношений. Учебная дискуссия – целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, связанной с темой занятия, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе.

Модуль **«Обучение критическому мышлению»** включает стратегии выявления проблем и определения оптимальных средств их решения; понимания приоритетов, иерархии и последовательности действий в решении проблем; сбора соответствующей информации; понимания и четкого, объективного словесного воспроизведения; интерпретации для дальнейшего оценивания, доказательства и аргументирования; установления

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики наличия логической связи между предложениями; составления выводов и обобщений; экспертиза полученных выводов и обобщений; формирование адекватных суждений о конкретных предметах, явлениях в контексте реалий повседневной жизни с проявлением креативности, творческой способности индивида. Студенты на занятиях русского языка формулируют проблемные вопросы и ответы, учатся аргументировать свои доводы на разных языках, осуществляют сравнительный анализ языковых явлений иноязычных текстов, составляют алгоритмы.

В рамках модуля *«Оценивание обучения. Оценивание для обучения»* нами используются методы совместной разработки и принятия критериев успешности образовательной деятельности обучающихся, которые учатся оценивать учебные достижения других и приобретают навыки самооценки. В целях повышения функциональной грамотности студентов мы практикуем проведение орфографических и орфоэпических диктантов на каждом практическом занятии. Студенты, используя необходимые словари, подбирают самостоятельно слова для диктанта и после занятий проверяют и выставляют оценки. Орфоэпический диктант готовится для каждого студента на отдельном листочке для экономии учебного времени. Каждый студент за семестр проводит оба вида диктанта.

Модуль *«Информационно-коммуникационные технологии в преподавании и обучении»* требует от преподавателей своевременных изменений в системе использования и оценивания знаний, меняет технологии, методики, способы обучения, позволяя облегчить объяснение и обеспечить понимание научных понятий обучающимися, обладающими сегодня достаточной цифровой грамотностью, регулярно взаимодействующими с цифровыми технологиями во всех аспектах жизненных ситуаций.

В процессе подготовки и выполнения заданий студентами активно используются ПК, гаджеты, планшеты, ИАД, Интернет-ресурсы, что позволяет расширить границы аудитории, создать атмосферу иноязычной среды, окунуться в культуру других стран. Между тем Интернет обладает уникальными возможностями. Задача преподавателя – научить студентов эффективно использовать сетевые ресурсы. В условиях слабой общей и языковой подготовки, небольшого количества часов на практические занятия, недостаточной мотивации студентов применение ИКТ позволяет существенно повысить качество обучения и образования. Использование электронных средств дает возможность выстроить собственную траекторию обучения как непосредственно по изучаемой специальности, так и по языковой подготовке. Кроме того обучающийся с помощью информационно-коммуникационных технологий может заниматься в удобном для него месте, в удобное для него время. Немаловажным фактом является то, что легкость использования ИКТ существенно может повысить уровень мотивации студентов при полиязычном обучении. Мультимедийные средства обучения

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики представляют собой интерактивный способ подачи аудиовизуальной информации с помощью современных технических средств, объединяя текст, звук, фото, видео в одном цифровом формате. Всё это создаёт условия для повышения эффективности обучения, презентует качественную имитацию реальности и языковой среды, улучшает восприятие аутентичной языковой информации за счёт активизации сферы эмоций и чувств и может быть использовано на любой ступени обучения. К примеру, для обучения русскому языку особую ценность составляют образовательные сайты, располагающие качественными аутентичными аудиоматериалами, начиная от скороговорок, стихов и песен до видеороликов, новостных программ и подкастов, посвящённых актуальным событиям и проблемам, электронных версий книг и журналов, интересующих студентов. Данные ресурсы эффективны при формировании универсальных учебных действий, для развития коммуникативных навыков. Аудио и видеоматериалы используются нами как на этапе введения нового материала, так и для его отработки и закрепления. У преподавателя появилась возможность моделировать свой урок вместе со студентами в режиме мозгового штурма, демонстрировать учебный материал, делать письменные комментарии поверх изображения на экране, записывать идеи обучающихся и создавать совместно с ним общий учебный материал. При этом написанное на интерактивной доске может передаваться обучающимся, сохраняться на магнитных носителях, распечатываться, посылаться по электронной почте. Так же на занятиях возможен выход в Интернет, где студенты могут самостоятельно получить новую информацию. Во время работы на интерактивных досках улучшается концентрация внимания обучающихся, быстрее усваивается учебный материал и в результате повышается успеваемость каждого студента, что качественно повышает уровень современного образования.

На первых занятиях по русскому языку для более близкого знакомства друг с другом в группе мы предлагаем взять интервью у сокурсника и записать его на диктофон. Вопросы для интервью готовятся самостоятельно или с помощью преподавателя, заранее обсуждается круг проблем. Каждый студент должен дать и взять интервью, так как должен уметь подготовить речь и выступить со спонтанной речью. Позднее, месяца через два, когда адаптационный период завершится и они уже познакомятся с преподавательским составом факультета и выпускающей кафедры, предлагается взять интервью у преподавателей. Сложности иногда возникают с преподавателями, которые ведут занятия в национальных группах и не желают отвечать на вопросы на русском языке. Однако студенты проявляют настойчивость и находчивость и обращаются к преподавателям русских групп.

Одной из форм самостоятельной работы является использование информационных технологий, Интернет-ресурсов, которое позволит

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики реализовать задачу взаимодействия культур, интеграции систем образования с учетом региональных и национальных особенностей. Использование Интернета даёт нашим студентам уникальную возможность общения с носителями языка, т.е. создаёт естественную языковую среду. Современные средства связи с партнерами, доступ к информационным ресурсам сети Интернет предполагают достаточно свободное владение студентами не только компьютерными технологиями, но и несколькими языками. Активное использование смартфонов позволяет практиковать устную речь, письмо и восприятие на слух, а также пополнять словарный запас с каждым занятием. Таким образом, активизируется информационное направление, и создаются условия для организации мыслительной и поисковой деятельности студентов. Интернет-ресурсы могут присутствовать на всех этапах обучения языкам.

В рамках модуля *«Управление и лидерство в обучении»* применяются стратегии, способствующие развитию у обучающихся инициативности, умения работать в команде.

Большое внимание на занятиях русского языка уделяется формированию риторических навыков и умений студентов. Работа с лексическим материалом, предварительное знакомство с образцовыми речами ораторов, с различными видами планов выступлений, упражнения по постановке голоса и интонации дают возможность студентам национальных групп преодолеть языковой и психологический барьер. Мы обращаем внимание студентов на тот факт, что в жизни часто надо выступать экспромтом, то есть создавать речь в момент произнесения. Это требует большой мобилизации памяти, энергии, воли, умения уложиться во временные рамки, концентрации на основных моментах. Следует напомнить о структуре деловой беседы и требованиях, предъявляемых к деловому телефонному разговору.

Интерес студентов вызывают ролевые игры на занятиях: а) Вы-председатель профсоюзного комитета. К вам пришел: ваш бывший сокурсник, незнакомый мужчина (женщина), ветеран труда, руководитель организации, технический работник. Примите их ; б) Вы- работник администрации. Вам необходимо по телефону попросить: ветерана Великой Отечественной войны принять участие в празднике; руководителя предприятия оказать спонсорскую помощь в проведении спортивного мероприятия; ученого из университета выступить с лекцией перед работниками администрации; в) Вы руководитель частного коммерческого предприятия. У вас в фирме есть вакантное место. Вам необходимо побеседовать с 3-4 претендентами на это место. Они пришли по объявлению.

Модуль *«Обучение с учетом возрастных особенностей»* предусматривает зону ближайшего развития обучающегося для формирования какого-либо навыка при помощи преподавателя или сверстника. В рамках данного модуля студентам предлагаются разноуровневые задания, потому что степень подготовки, развития и

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики языковых возможностей диктует необходимость дифференцированного подхода. В этом случае все получают возможность участвовать в работе.

1. Найти в текстах международные слова (термины), не нуждающиеся в переводе.

2. Выбрать из текстов ключевые слова и выражения.

3. Вставить в предложения слова по смыслу.

4. Выделить в тексте предложение, в котором сформулирована основная мысль.

5. Придумать вопрос, ответом на который являлось бы такое-то предложение или определённый абзац.

Метод проектов – самостоятельное исследование студентов различных тем, используется для индивидуализации и дифференциации обучения. Можно составлять задания к текстам, построенные на сравнительном лексическом и грамматическом анализе трёх языков.

Пословицы и поговорки на трех языках:

Қимас досың сұраса, қимасыңды бересің. Сыйласу екі кісіге бірдей. Татулық — табылмас бақыт.

Для друга сердечного от сердца отрывают. Дружба крепка взаимностью. Дружба — богатство бесценное.

For a friend cardiac from a heart tear away. Friendship is strong reciprocity. Friendship - riches are priceless.

Одним из семи приоритетных направлений содержания уровневых программ является тематический модуль *«Обучение талантливых и одаренных»*, который предполагает выявление наряду с продемонстрированными студентами в рамках академической успеваемости результатами широкого спектра особенных способностей, имеющегося потенциала.

Интерес к одаренной молодежи в обществе закономерен, так как это стратегический потенциал страны, бесценное национальное достояние, из которого формируется интеллектуальная элита общества, способная мыслить и действовать нестандартно, творчески. Чтобы одаренные дети выросли в одаренных взрослых, нацеленных на решение культурно-экономических и социально-политических задач на высоком уровне, необходимо бережно поддерживать развитие их интеллектуального потенциала, способствовать их самореализации, саморазвитию и творчеству. Реализации этой задачи способствует участие способных и одаренных студентов в предметных олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях, работа в творческих мастерских, студиях, лабораториях.

Впервые в этом году студенты нашего университета приняли участие в Международном пилотном проекте «Факел русского языка на Великом шелковом пути», проводимым Российским университетом Дружбы народов. Показательно, что активность в конкурсе РКИ (квест «Сокровища русского фольклора») проявили студенты неязыковых специальностей. Восемь

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики призеров-студентов и победитель конкурса педагогического мастерства были приглашены в Москву для награждения и участия в финальном этапе (за счет организаторов проекта). Следует подчеркнуть, что данный проект был направлен на выявление и поддержку талантливой молодежи и мотивировал всех участников к углубленному изучению русского языка литературы. Это мероприятие ярко продемонстрировало участникам из разных вузов и государств, что знание русского языка объединяет их, обогащая духовный мир, и является связующим мостиком дружбы между народами.

Одним из путей работы с одаренными студентами является *научно-исследовательская деятельность на нескольких языках*.

Научно-исследовательская деятельность по форме и по содержанию имеет свою специфику, которая позволяет формировать у студентов профессиональный когнитивный уровень. Творческое исследование научно-практического характера закрепляет умение аналитической работы, приобретение навыков самостоятельного углубления, расширения и систематизации теоретических знания, анализа их применения в сфере будущей профессиональной деятельности, выработку умения публичной презентации и защиты представленной работы. Научно-исследовательская работа студентов должна базироваться на теоретических и методологических положениях науки, содержать элементы новизны. Мы требуем от наших студентов хорошее знание теоретического материала, специальной литературы, нормативно-правовых актов, умение анализировать, синтезировать, делать обобщения и выводы. Перед студентами нами ставятся задачи научно-исследовательской работы – углубление теоретических знаний, полученных в процессе освоения специальных дисциплин и интенсивного изучения языков; выработка практических навыков по поиску источников информации, их анализу, синтезу, критическому осмыслению и применению на практике, умения самостоятельной разработки программно-методических вопросов и решения организационных проблем, умения логически грамотно иллюстрировать собранную и обобщенную информацию с помощью табличного и графического методов, умения оценивать, обобщать, делать выводы и выработать рекомендации по внедрению в практику работы инновационных технологий. Преподавателем осуществляется научное руководство, обеспечивается *сопровождение* работы студентов на всех этапах научно-исследовательской работы, включая составление плана, программы исследования, поиск источников информации и работу с текстами по теме исследования, систематизацию и написание варианта текста, оформление и редактирование работы, вплоть до презентации и публикации в различных изданиях. Примером может служить участие наших студентов на международных студенческих форумах и конференциях с презентацией научно-исследовательских работ на казахском, русском, английском, немецком, китайском языках(ежегодное участие в проводимых

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
Казахстанским филиалом МГУ им. М.В. Ломоносова (Астана)
Международных конференциях студентов, магистрантов и молодых
ученых):

Warte nur, balde

Ruhest du auch. (Johann Wolfgang von Goethe. Wanderers Nachtlied II)

Подожди немного,

Отдохнешь и ты. (М. Ю. Лермонтов. Из Гёте («Ночная песнь
странника»))

Тыншығарсың сен - дағы,

Сабыр қылсаң азырақ. (Абай (Ибрагим) Кунанбаев. Қараңғы түнде тау
қалғып...)

Wait awhile

And you will have rest. (D. Smirnov-Sadovsky. From Goethe)

少待呵，俄

你快也安静。(梁宗岱 . 流浪者之夜歌)

Самостоятельная работа одаренных студентов во внеаудиторное время способствует, на наш взгляд, развитию их полиязычия, поликультурности, формированию устойчивой мотивации к интеллектуальной и творческой деятельности, овладению методами исследовательской деятельности, развитию самостоятельной интеллектуальной и творческой деятельности.

Наш опыт развития многоязычия студентов в учебном процессе представляет собой поиск путей развития полиязычия как одного из приоритетов современного казахстанского образования и, думается, будет способствовать задачам качественной подготовки конкурентоспособных специалистов к профессиональной деятельности в условиях глобализации, интеграции казахстанского общества в мировое коммуникационное сообщество. Перед нами стоят задачи дальнейшего исследования проблем (вопросов) полиязычного образования на разных этапах образовательного процесса, изучения зарубежного опыта полиязычного образования, разработка программ элективных и факультативных курсов полиязычного направления, использования средств интерактивных, дистанционных коммуникативных технологий.

Список литературы

1. Абай Кунанбаев. Слова-назидания. Слово двадцать пятое. [Электронный ресурс] abai-inst.kz>rus/?p=113
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. – Ростов-на-Дону.: изд-во «Феникс», 1995. – 576 с.
3. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. – 2007. – № 127. – С. 3-6.
4. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года. Астана, 2004 [Электронный ресурс]: <http://old.unesco.kz>rcie/data/konceptsiya.htm>
5. Карягина Ю.А. //www.pedagogika.ru

6. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – 2007. – 1 марта.
7. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – 10 июля.
8. Назарбаев Н.А. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства // Казахстанская правда. – 2013. – 27 апреля.
9. Образовательная парадигма-2015 «Образование в течение жизни»// Казахстанская правда. – 2005. – 26 декабря.
10. Просвиркина И.И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика: Дисс... д-ра пед.наук .Рукопись. – М.: 2007.
11. Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане. – Алматы: Казак университеті, 2005.

ГЛАВА 5. УЧЕТ И РЕЧЕВАЯ ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Фомина Наталья Александровна

доктор психологических наук, профессор,

*профессор кафедры психологии личности, специальной психологии
и коррекционной педагогики*

Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязань, Россия

E-mail: pslfom@mail.ru

Одним из несомненных достоинств современного реформирования российского высшего образования является переход от простой передачи знаний в той или иной области молодому поколению к формированию личности будущих высоко квалифицированных специалистов через развитие необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Однако при этом недостаточно внимания уделяется раскрытию и учету индивидуальных психологических особенностей студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе, которые во многом определяют ее успешность, а ведь, как известно, основным и самым важным звеном процесса обучения являются не методы, не организация учебного материала и коммуникации, а сам обучающийся. В связи с этим преподаватель должен организовать, направлять или корректировать его учебную деятельность, исходя из его интересов, мотивов, потребностей, уровня знаний и умений, активности, саморегуляции, темперамента, характера, способностей, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. К счастью, многие преподаватели хорошо понимают важность и необходимость индивидуализации обучения, однако вопросы, связанные с

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
непростой и трудоемкой работой по практической реализации индивидуализированного и дифференцированного обучения, которая требует от них хорошего знания индивидуальности каждого обучающего, к сожалению, остаются до сих пор недостаточно проработанными.

В процессе преподавания русского языка как иностранного преподаватели не только организуют и помогают обучающимся овладеть системой русского языка, но и формируют у них навыки и умения его использования в речи для обозначения объектов действительности в языковом сознании, формулирования и выражения мыслей, желаний, эмоций и чувств, организации общения и межличностного взаимодействия, регуляции поведения и деятельности и т.д., что особенно важно при обучении в вузах иностранных студентов, приехавших в Россию для овладения той или иной профессией.

С этой целью успешно используется так называемый коммуникативный метод обучения, предполагающий освоение системы русского языка в различных коммуникативных (речевых) ситуациях. В результате большинство студентов, действительно, овладевают речью на русском (иностранном для них) языке, становясь способными к эффективному овладению специальными знаниями.

Однако зачастую при этом преподавателями не учитывается то, у каждого человека, обладающего индивидуальными и индивидуально-типологическими психологическими особенностями, есть свое, своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающих удобное и наилучшее ее выполнение данным человеком и устойчиво характеризующее его в некоторых условиях, т.е. свой индивидуальный стиль деятельности [7, с. 111], от которого в немалой степени зависят ее продуктивность и успешность. Понимая, что студент всегда работает в зоне своих возможностей, которые соответствуют его индивидуальности, преподаватель должен предлагать ему приемы и способы обучения, адекватные этой индивидуальности, которые он будет брать в свой актив и в процессе деятельности формировать способности к этой деятельности [12, с. 109]. Преподаватель не вправе игнорировать индивидуальный стиль деятельности студента, если он хочет, чтобы учебный процесс был для студента менее трудоемким и приносил бы ему (а значит и преподавателю) больше удовлетворения. Кроме того, необходимо также учесть, что, хотя индивидуальный стиль деятельности типологически обусловлен, на него можно влиять и нужно способствовать его формированию, развитию и совершенствованию. То есть желательно, чтобы преподаватель не только подбирал приемы и способы обучения в соответствии с индивидуальной стратегией обучаемых [4, с. 84] или использовал уже выработанную правильную индивидуальную стратегию, но и предусматривал работу по ее формированию (если она по каким-либо причинам еще не выработана) или коррективке (если ей присущи черты, мешающие оптимально усваивать

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики материал) [2, с. 7]. Иными словами, преподаватель призван помочь каждому обучаемому овладеть языком, раскрывая, формируя и совершенствуя его индивидуальный стиль, включая в учебную деятельность всю совокупность его психических ресурсов, что является очень непростой задачей.

Применительно к овладению неродным языком, или точнее иноязычно-речевой деятельностью, также можно говорить об индивидуальных стилях или индивидуальных «стратегиях».

Так, Беляевым Б.В. (1965) были описаны *интуитивно-чувственный и рационально-логический* типы или «стратегии» владения иностранным языком, формирующиеся на основе определенных природных предпосылок, задатков, индивидуальных и типологических особенностей студентов. По его мнению, лицам с интуитивно-чувственным типом более доступно продуктивное или активное владение иностранным языком, усвоение его в ходе практической тренировки в иноязычно-речевой деятельности при более или менее интуитивном накоплении необходимых языковых средств в ходе коммуникативной деятельности, а с рационально-логическим - рецептивное или пассивное владение им (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи), необходимость теоретического осмысления особенностей изучаемого языка, потребность в специальном заучивании лексико-грамматических средств и грамматическом анализе как воспринимаемой чужой речи, так и собственного высказывания.

Кабардов М.К. (1983), развивая идеи Беляева Б.В. и основываясь на формальном выделении двух аспектов языкознания – «речевой деятельности», характеризующейся процессами говорения и понимания, и «языковой системы», определяемой словарем и грамматикой (Щерба Л.В., 1974), выделил *коммуникативно-речевой и некоммunikативно-лингвистический* типы овладения иностранным языком. По его мнению, не касаясь общелингвистических вопросов о неразрывности «языка» и «речи» или принадлежности «языка» к лингвистической, а «речи» к психологической сфере компетенции, можно допустить, что когда речь идет об усвоении второго языка взрослыми людьми, возможна некоторая избирательность в отношении одного из этих аспектов, в основе которой может лежать определенный психологический и психофизиологический синдром, который определяет индивидуальный стиль или тип овладения иностранным языком [8, с. 44]. *Коммуникативно-речевой тип* находит большее воплощение в динамической характеристике речи, отличается направленностью на речь, коммуникативной активностью, неосознанностью, произвольностью, синтетичностью и успешностью в обучении коммуникативным методом. Лицам с данным типом свойственны инициативность, постоянная готовность к общению на неродном языке, использование невербальных средств общения для лучшего понимания, достаточно широкий круг общения, легкость вступления в контакт на языке, отсутствие боязни допустить ошибки в иноязычной речи, т.е.

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики психологического барьера в общении, а также большая эмоциональность, импульсивность, высокие показатели скорости протекания мыслительных процессов и актуализации запомненного материала, более целостное воспроизведение при запоминании образного материала, большой объем языковой и речевой продукции. Они проявляют активность на занятиях по обучению говорению и аудированию, все их внимание направлено в основном на “речь”: главным является желание высказать ту или иную мысль. *Некоммуникативно-лингвистический тип* более тесно связан с логико-грамматическим строем языка и отличается лингвистической направленностью на языковую систему и меньшей успешностью в иноязычно-речевой деятельности, осознанностью, произвольностью, аналитичностью. Студентам с данным *типом* присущи более осознанный, теоретический путь изучения языка, способность применить знания на практике только после их предварительного формального осознания, необходимость языкового анализа при восприятии чужой речи и при порождении своего высказывания и времени для поиска нужных слов и выбора правильных грамматических конструкций, более учебный характер речевых действий, затрудняющий успешное взаимодействие в коммуникативной ситуации. При этом они имеют им, как правило, нужно было время. Однако они способны более качественно решать собственно лингвистические задачи. С учетом вышеназванных психологических характеристик учебную деятельность представителей коммуникативного типа можно охарактеризовать общим понятием “непроизвольная активность”, а некоммуникативного – “сознательная регуляция” [8, с. 196-197].

Вышеназванные психологические параметры этих типов должны быть положены преподавателями в основу организации индивидуализированных режимов обучения студентов. Причем каждый тип овладения неродным языком имеет свои сильные стороны, на которые преподаватель может и должен опираться в работе: при адекватном подборе методики обучения можно добиться успешности у студентов, идущих к единой цели несколькими различными “маршрутами” [9, с. 194].

Некоторые зарубежные авторы (S. Comugli, 1931; A.C. Kawszynski) также противопоставляли *рефлексивный и интуитивный типы* и указывали на их зависимость от метода обучения, считая, что традиционный метод формирует рефлексивный, а новый (прямой) - интуитивный тип владения языком.

Знать и учитывать индивидуальные стратегии освоения иностранного языка студентами особенно важно при обучении языку не как известному лингвистическому феномену, а как средству общения, поскольку коммуникативный тип является наиболее адекватным ситуативному, коммуникативному методу преподавания иностранного языка, а некоммуникативный - более адекватен традиционной системе обучения.

Какими же психологическими особенностями определяется выбор языковой личностью различных стилей овладения иностранным языком?

Было выявлено влияние на характер овладения иностранным языком и успешность обучения таких индивидуально-психологических особенностей учащихся, как коммуникативность (общительность), эмоциональность, речевая и умственная активность, темперамент, экстраверсия-интроверсия, произвольность и т.д. (Витт Н.В., Кабардов М.К., Изюмова С.А., Кузовлев В.П., Лейтес Н.С., Русалов В.М., Самарова О.В., Сибирякова В.Ф., Скорицкая А.Ф., Кокарева Е.Д., Малешина М.С. и др.).

Это может указывать на то, что природной предпосылкой качественных индивидуальных различий в овладении иностранным языком и выбора наиболее комфортной для индивида технологии овладения им прежде всего являются специально человеческие свойства нервной системы, которые определяют специфику умственной активности и регуляции психической активности. Так, индивидуально-типологические предпосылки коммуникативно-речевого типа сочетаются с факторами лабильности, силы, активированности нервной системы и в большей мере связаны с функционированием правого полушария (и доминированием первой сигнальной системы), а когнитивно-лингвистического – с факторами инертности, слабости, инактивированности и левым полушарием (с доминированием второй сигнальной системы) [16, с. 9, 19, 15, 21].

Как преподаватель может определить психологические особенности студентов, в том числе лежащие в основе выбранного ими типа освоения неродного языка?

Для диагностики психологических особенностей личности чаще всего, конечно же, используются различные тесты-опросники, однако у преподавателей нет достаточного времени, специальной подготовки и навыков проведения психодиагностической работы. В связи с этим, опираясь на одно из основных теоретических положений отечественной психологии о том, что личность формируется и проявляется в деятельности, которая представляет собой реальную связь субъекта с объектом, в которую необходимым образом включена психика [14, с. 304]; любое внешнее действие опосредствуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс так или иначе проявляется вовне [1, с. 61], в качестве инструмента такой диагностики можно использовать саму речь обучающихся. Поскольку деятельность есть «момент жизни» и «продукт» личности, через анализ деятельности возможно раскрыть психологический склад личности, ее внутренний, духовный мир, т.е. рассматривать деятельность как детерминанту системы психических процессов, состояний и свойств субъекта, а кроме этого - изучать влияние этой системы на эффективность и качество деятельности, т.е. рассматривать психическое как фактор деятельности [15, с. 205]. Речевая деятельность, как и всякая другая, определяется единством двух сторон: внешней, исполнительской,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой, осуществляющей ее организацию, планирование, программирование посредством функционирования потребностей, эмоций, восприятия, внимания, мышления, памяти, опережающего отражения и т.п. как общефункциональных психологических механизмов этой деятельности (Зимняя И.А., 1989, с. 133, 139). Помимо этого, динамика и успешность речевой деятельности во многом определяются индивидуально-психологическими особенностями языковой личности.

В контексте методологической проблемы «субъект – продукт деятельности» (Абульханова-Славская К.А, Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Смирнова М.М. и др.) личность как субъект деятельности «объективирует свою субъективность» (К.А. Абульханова-Славская) в продукте деятельности. Самым продуктивным и максимально внешне выраженным видом речевой деятельности является говорение, поэтому для выявления и диагностики индивидуально-психологических особенностей личности целесообразнее всего анализировать именно деятельность говорения, а точнее ее продукт, в котором объективируется, материализуется, воплощается субъект деятельности. В качестве продукта говорения выступает высказывание или текст, который представляет собой «определенную совокупную информацию, закодированную по системе данного языка» [10, с. 107], «объединенную определенным коммуникативным намерением, воплощающую в себе коммуникативно-познавательную активность индивидов» [5, с. 24], который объективирует предмет говорения (мысли), средства (язык) и способы (речь) формирования и формулирования мысли и в котором воплощается все психологическое содержание деятельности говорения, все условия ее протекания, а также особенности самого субъекта говорения [6, с. 48-49].

Психологами выявлены различия высказываний у представителей *женского и мужского пола*. Например, у женщин по сравнению с мужчинами больше семантически опустошенных слов (R. Lakoff, D. Bolinger), вежливых, официальных форм (M. Blakar), отсутствуют технические термины (G. Milroy), а стиль речи приближается к литературному (M. Blakar). Показана объективация в тексте *возрастных особенностей* субъекта говорения, проявляющаяся, например, в снижении уровня владения связной речью к старости (Дудник Л.В.), в употреблении устаревших или, наоборот, современных слов (Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Батов В.И.), в характере активизации в памяти ассоциативной цепочки слов (M. Rosensweig, K. Menabem); *национальной принадлежности говорящего* в виде «национальных обертонов» научных терминов (Гачев Г.В.), различий синтаксических структур (Неверов С.В.), смысловых связей (Груматене Л.А.), лексических единиц (Сорокин Ю.А., M. Halliday); его социального статуса – уровня образования и культуры, профессиональной принадлежности (Демьяненко М.Я. и др., Школьник Л.С., U. Labov, К.

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики (Sherer). Отмечена выраженность в тексте *эмоциональной сферы* говорящего, в частности состояния эмоциональной напряженности, приводящего к изменению порядка слов, возрастанию грамматической незавершенности, нарушению логики развертывания текста и его связности и др. (Витт Н.В., Гридин В.Н. Леонтьев А.А., Носенко Э.Л., Сергеев А.А., Кокарева Е.Д. и др.); особенностей потребностно-мотивационной (Сергеев А.А.) и интеллектуальной (J. Nunnally) сфер, что выражается в выборе лексических, логико-грамматических и стилистических средств, объеме текста и др. Кроме того, установлена выраженность в текстовой деятельности и других, более частных собственно личностных характеристик: замкнутости, озабоченности, осмотрительности, принципиальности, властности (Дашкова С.С.); аналитичности-синтетичности, конкретности-абстрактности, пассивности-активности, агрессивности-доброжелательности (A. Gilman и R. Brown); экстраверсии – интроверсии (Хараева Л.А., Калентьева Т.Н.); экстернальности – интернальности (Смирнова М.М.). При этом в большинстве этих исследований рассматривалась выраженность тех или иных особенностей личности автономно, изолированно, в отдельных планах и параметрах текста (главным образом языковом и речевом).

Однако, на наш взгляд, наиболее продуктивным является рассмотрение проявлений в речи не отдельных психологических особенностей языковой личности, а ее целостной сущности.

В связи с этим Н.А. Фоминой (1992, 2002) разработана и совместно с учениками развивается концепция целостного, многомерно-функционального анализа проявлений личности в речевой деятельности, позволяющая раскрыть речевую деятельность в ее основных чертах, связях и отношениях, выявить ее структуру и механизмы регуляции, а также дает возможность более полной и глубокой характеристики индивидуальности субъекта речевой деятельности [17, 19].

Данная концепция опирается на теоретическое положение Крупнова А.И. (1986, 1990) о поликомпонентной, многомерно-функциональной организации актов поведения и деятельности человека, согласно которому действия как единицы деятельности и единицы анализа индивидуальных проявлений личности человека представляют собой системные, многопризнаковые (поликомпонентные) образования, включающие в себя функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, регуляторных и результативных характеристик, составляющих ее внутреннюю природу и общепсихологическую структуру [11, с. 3-5]. По его мнению, динамику и характер всех видов деятельности определяет *мотив* (деятельность всегда предметна и мотивированна, по словам Зимней И.А. [6, с. 79], который вместе с целью образуют своего рода "вектор" деятельности, определяющий ее направление, величину усилий субъекта при ее выполнении, а также организует и регулирует всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

ходе деятельности [15, с. 206]. Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается достижением намеченной в начале цели, *продуктом*, который не всегда выражается во внешнем результате, в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение [13, с. 26], которая представляет собой *операциональный механизм* деятельности [11, с. 9]. Чрезвычайно важен *эмоциональный компонент* действий, т.к. условия и детерминанты жизни и деятельности человека становятся внутренне, психологически действенными лишь тогда, когда им удастся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, преломиться и закрепиться в ней [3, с. 3]. Причем эмоциональная регуляция деятельности выполняет роль особого регулятора, объединяющего эффекты деятельности других регуляторов (Тихомиров О.К., Ключко В.Е., 1980, с. 26). Кроме того, целенаправленная деятельность человека отличается осознанной психической регуляцией, т.е. в ней всегда присутствует *регуляторно-волевой аспект*, а также *информационно-познавательный компонент*, поскольку она направлена на познание или преобразование окружающей действительности, в том числе и себя. Функциональные взаимоотношения различных компонентов деятельности (и действий), обуславливая оптимальное приспособление человека к конкретным условиям деятельности в соответствии с теми или иными наличными и потенциальными возможностями индивида [11, с. 40].

Исходя из этого, нами разработана методика поликомпонентного анализа текста, дающая возможность рассматривать не только языковые, собственно-речевые, содержательно-смысловые характеристики текстов как продуктов индивидуальной речевой деятельности субъектов говорения, но и их психологические (мотивационные, эмоциональные, когнитивные, регуляторно-волевые, динамические и результативные компоненты речевых действий).

Языковой уровень текста - это характеристики знания лексических единиц языка и правил грамматического оформления высказывания (Зимняя И.А.). В качестве языковых характеристик речевого сообщения (текста) могут выступать: объем словаря, определяемый общим количеством слов; лексическая насыщенность (количество значимых слов в высказывании); лексическая вариативность (неповторяемость слов в сообщении или тексте); нормативность речи (правильный отбор лексических единиц, лексическая сочетаемость, грамматическая, орфографическая и пунктуационная правильность оформления мысли и т.д.).

Речевой уровень высказывания определяется связностью (связями слов внутри предложений и между предложениями связями согласования, управления, примыкания, союзами, предлогами, падежными окончаниями и т.п., т.к. закономерный порядок соединения слов в контексте речи – необходимое условие ее разумности) и *усложненностью* (комплексированностью) текстов-высказываний, которая может

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики рассматриваются как результат более сложной смысловой обработки отражаемых в сознании говорящего связей и отношений, предметов и явлений отражаемой действительности и проявляться в дополнительных смысловых связях и однородности членов, во второстепенной предикации, выражаемой обособленными оборотами, в структуре придаточных предложений и т.п.

Смысловое содержание текста может быть рассмотрено с разных точек зрения: полноты, адекватности и точности отражения различных сторон заданной ситуации (ее денотатной схемы) (Зимняя И.А.); категорий смысловой информации (З.И. Клычникова) или смысловых связей (Г.С. Путиловская, С.Д. Толкачева, Л.А. Хараева), которые являются как бы структурными орудиями мысли, реализованными в языковых формах и обеспечивающими кодировку информации, и построения предикативной структуры текста (С.А. Гурьева, Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, В.Д. Тункель), характеризующей динамичность развития ситуации.

В качестве единиц на важнейшем и сильно подверженном индивидуализации *мотивационном уровне* выступают устойчивые коммуникативно-деятельностные потребности личности, типологизирующие специфику речевого поведения и в конечном счете информирующие о внутренних установках, целях и мотивах личности; отношения субъекта к задачам, которые перед ним встают (Рубинштейн С.Л.), к выполняемым действиям (Крупнов А.И.), связи и отношения с другими людьми, которые проявляются, на наш взгляд, в субъективации или объективации действий в ситуации, т.е. выборе себя или другого в качестве действующего лица; мотивационно-смысловой направленности стремлений, целей и задач, реализуемых в процессе деятельности: социоцентрической направленности действий на удовлетворение интересов и желаний других либо эгоцентризма или замыкания на своих личных потребностях и мотивах, а кроме того, в коммуникативной ориентированности действий, проявляющейся в их обращенности, вопросительности, повелительности и сослагательности.

На всех уровнях порождения речи (фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом, артикуляционном) в той или иной степени отражаются эмоции и чувства человека, которые изменяют процесс реализации высказывания во временном плане, выбор языковых средств выражения мысли и организацию лингвистического материала, структурирование смыслов и т.д. *Эмоциональную регуляцию* возможно изучать по эмоциональной насыщенности (количеству эмоционально окрашенных ЛЕ и фраз), эмоциональной окрашенности стеническими или астеническими переживаниями (эмоциональной модальности содержания речевых высказываний (Витт Н.В.) речемыслительных процессов, а также использованию смысловых категорий оценочности и размерности, отражающих "субъективные отношения личности" к тем или иным событиям и явлениям мира (Ломов Б.Ф.), ее пристрастность.

Регуляторно-волевые характеристики действий можно определять по таким признакам, как наличие или отсутствие волевых усилий, склонность к планированию и анализу действий, экстернальный (ориентация субъекта на внешний контроль событий) или интернальный (ориентация на зависимость происходящего от собственного поведения) локус контроля, строгая логическая последовательность или хаотичность осуществления действий (и переходов от одних этапов к другим) и изложения мыслей, целостность текста (отсутствие отступлений от основной темы); самоконтроль речевой деятельности, выражающийся в усилении, уточнении или подтверждении мыслей, ее нормативности.

Операционно-динамический компонент деятельности характеризует сам процесс реализации действия и может быть описан такими признаками, как степень выраженности стремлений к продолжению начатого действия (активность), разнообразие операций, приемов и вариантов его реализации, сила, скорость, интенсивность выполняемого действия и т.д. (Крупнов А.И.), оригинальность или стереотипность приемов и способов ролевых действий в ситуации. *Когнитивный компонент* речевых действий характеризуется осмыслением, обобщением мыслей или простым описанием каких-либо действий, фактов, событий и т.д. *Продуктивно-результативный компонент* действий выражается в успешности их выполнения и чувстве удовлетворенности (или неудовлетворенности) результатами действий. Показателями успешности являются богатство (или бедность) словаря, нормативность, связность, усложненность и выразительность речи, целостность, логичность, последовательность изложения мыслей [17, 19].

Мирошкиной (Фоминой) Н.А. (1992) были выявлены параметры проявления в речи первосигнально-непроизвольного и второсигнально-произвольного типов саморегуляции психической активности студентов. Как известно, особенности саморегуляции психической активности считаются одним из важнейших параметров индивидуальности, поскольку она охватывает все подструктуры личности: направленность, способности, темперамент, характер, эмоциональную и волевую сферы и т.д., проявляясь в каждой из них своими специфическими характеристиками и признаками (Голубева Э.А., О.А. Конопкин О.А., Крупнов А.И., Лейтес Н.С., Миславский Ю.А., Небылицын В.Д., Русалов В.М., Юркевич В.С. и др.) на различных уровнях: нейрофизиологическом, психодинамическом, когнитивном и коммуникативно-речевом (Голубева Э.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р. и др.). Анализ нейрофизиологического уровня, т.е. природных предпосылок различных типов саморегуляции показывает, что, с одной стороны, можно выделить доминирование энергетического блока с «полюсами» силы, лабильности, активированности и преобладанием правополушарных функций, которые связываются с первосигнальностью, импульсивностью и непроизвольностью в регуляции психических функций, с другой, – преобладание регуляторного блока с «полюсами» слабости,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики инертности, инактивированности, левополушарных функций, связанных с второсигнальностью, рефлексивностью и произвольностью (Аминов В.А., Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р., Печенков В.П. и др.).

Нами было установлено, что доминирующими параметрами объективации первосигнально-непроизвольного и второсигнально-произвольного типов саморегуляции в тексте являются следующие: коммуникативная ориентированность, эмоциональная насыщенность, оценочность, наличие или отсутствие волевых усилий, интернальность-экстернальность контроля, объем речевой продукции, лексическая насыщенность, правильность отбора лексики, ее конкретность-абстрактность, образность-нейтральность, связность и комплексированность. Уже на *предтекстовом уровне*, отражающем подготовительный этап формирования замысла высказывания и требующем активной мыслительной деятельности как в семантико-языковом и логико-смысловом планах, извлечения из индивидуальной памяти слов и грамматических структур, которые оформляют замысел и план-программу будущего целостного высказывания, речевую продукцию студентов с *первосигнально-непроизвольным типом* саморегуляции психической активности отличали конкретность и образность лексики, а также отражение отношений состояния, что свидетельствовало об особенностях образно-действенного, более конкретного, первосигнального типа мышления. В то время как студентов с *второсигнально-произвольным типом* саморегуляции характеризовали нейтральный и обобщенный характер используемых лексических единиц, большой лексический запас, полнота охвата (описания) ситуации, детальное планирование действий в ситуации, их развернутость, логичность и последовательность при переходах от одних этапов действий к другим. В целостных текстах-высказываниях студентов с *первосигнально-непроизвольным типом* были отмечены большая коммуникативная ориентированность действий в ситуации, внешний, экстернальный тип контроля поведения в целом, проявление слабоволия при определенных обстоятельствах, большая эмоциональная насыщенность текстов, отражение в них характеристик оценочности и размерности, смысловых категорий, характеризующих причинно-следственно-условно-целевые отношения и отношения состояния, большой объем и комплексированность текстов. Помимо этого, у них были обнаружены большие объем, цельность и комплексированность высказываний что, скорее всего, было связано с их большей целостностью восприятия, синтетичностью мышления, а в речевой деятельности – направленностью преимущественно на “речь”. Студентов с *второсигнально-произвольной саморегуляцией* отличали меньшая коммуникативная ориентированность действий, внутренний, интернальный тип локуса контроля, детальное планирование действий и четкое следование намеченному плану, меньшая эмоциональная насыщенность и значительно

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
меньший объем текстов. Также им были более свойственны правильный отбор использованных в тексте лексических единиц в качестве средств формирования и формулирования мысли, их сочетаемость, грамматическая правильность, т.е. которые лучшее владение языком, т.к. их внимание в основном направлено на “язык”, а не на “речь” [17].

На основании анализа полученных результатов исследования и опыта практической работы были сформулированы практические рекомендации по учету особенностей саморегуляции и индивидуального стиля освоения русским языком как иностранным, которые могут способствовать более рациональной организации учебного процесса при обучении студентов иноязычноречевой деятельности [17].

Представим некоторые из них.

При работе со студентами, у которых преобладает *второсигнально-произвольная саморегуляция* и *некоммуникативный метод освоения неродного языка*, можно рекомендовать предусматривать задания, раскрывающие и развивающие их лингвистические, аналитические (логические) способности, например, анализ тех или иных языковых явлений, обоснование выбора тех или иных лексических единиц или грамматических конструкций, сопоставление с родным языком, различные письменные формы работы (составление планов, реферирование, аннотирование и т.п.). Также целесообразно широко использовать наглядность в виде схем, символов и т.д.

При проведении зачетных, экзаменационных работ, различных “срезов” уровня знаний и сформированности навыков и умений учитывать невысокие психодинамические скоростные характеристики этих студентов и сравнительно небольшой объем речевой продукции.

В то же время, помня об их преимущественной направленности на “язык”, а не на “речь”, а также небольшой коммуникативной активности, помочь преодолеть психологический барьер в учебном (и неучебном) общении. Преподавателю желательно, с одной стороны, не увлекаться, не ограничиваться коммуникативным методом обучения, не адекватным их индивидуальности, а с другой, - ненавязчиво и корректно включать таких студентов в коммуникацию, не ограничиваясь общением только с активными и всегда готовыми вступить в контакт студентами - “первосигнальниками” (как это часто бывает).

Определенную роль в развитии активности и общительности студентов может сыграть создание положительного эмоционально-психологического климата в группе, опора на то положительное, что есть в каждом, создание атмосферы “равнопартерского сотрудничества” (выражение Зимней И.А.) преподавателя и обучаемых и т.п. Проведение различных видов внеаудиторной работы, например, облегчает общение и вызывает положительные эмоции.

И еще на один важный с психологической точки зрения момент следует обратить внимание: обучаемый не будет (не может) говорить на иностранном языке, не испытывая коммуникативной потребности в этом. Следовательно, формирование мотивационного компонента речевой деятельности – необходимое условие учебного процесса и мобилизации энергии, творческой инициативы и активности обучаемого [18, 20]. А положительную мотивацию учения можно формировать только с учетом внутренних и внешних, социально- и личностно значимых мотивов каждого обучаемого, представление о которых помогает получить и разработанная нами методика анализа продуктов речевой деятельности студентов.

При организации учебного общения на занятии преподаватель, конечно, может опираться на студентов с *первосигнально-непроизвольным типом саморегуляции* психической активности, для которых более адекватен коммуникативный метод освоения языка (в ходе коммуникации). Однако при этом преподаватель должен умело и незаметно управлять процессом обучения, придавая ему нужное направление, интенсивность и т.п., предупреждая и снимая трудности. Следует принимать во внимание такие характеристики эмоциональной сферы этой группы студентов, как эмоциональность, частая смена настроения, повышенная чувствительность. Поэтому надо быть очень осторожным в оценках их деятельности (которых они, кстати, очень ждут и которыми дорожат).

У студентов с непроизвольной саморегуляцией менее развиты умения логически рассуждать, планировать свои действия, анализировать их, управлять собой и т.п., поэтому им целесообразно предлагать задания, способствующие их формированию. Например, при подготовке высказывания на заданную тему наши предтекстовые задания: назвать слова, являющиеся маркерами ситуации, основные глаголы-предикаты, составить план (вопросный или номинативный), требующие поэтапной работы, постепенно усложняющиеся, помогут, на наш взгляд, упорядочить, дисциплинировать языковое мышление этих студентов. Преподаватель может составить и предложить студентам денотатную схему по отдельным ситуациям общения, что даст обучаемым возможность проанализировать свой текст, сравнив его со схемой, и будет способствовать развитию их самоконтроля за полнотой и точностью отражения действительности в языковом сознании, т.е. будет формировать саморегуляцию речевого поведения [6, с. 155].

Можно и полезно подбирать для студентов этой группы специальные задания, развивающие их личностные волевые качества: повышенной трудности (но посильные), требующие формально-языкового анализа, нестереотипного решения и т.п.

По достоинству оценивая их успехи в иноязычноречевой деятельности (большой объем высказываний, их усложненность, высокий темп говорения и т.д.), обращать особое внимание на правильный отбор лексики и

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики грамматическую правильность оформления мыслей при продуцировании высказывания.

Учитывая устойчивые образные особенности памяти, для запоминания учебного материала желательно использовать зрительную и слуховую наглядность.

В рамках подхода Н.А. Фоминой определены также особенности отражения в речи других важнейших свойств и черт личности: ее активности, проявляющейся в коммуникативной сфере через общительность (Н.А. Фомина, И.В. Чивилева, А.Ю. Агапова), в интеллектуальной – через любознательность (И.В. Чивилева, О.Г. Дорджина, Н.А. Фомина), в психомоторной – через инициативность (Н.А. Фомина, И.В. Чивилева); ее мотивационно-смысловой сферы: образа мира как составляющей языкового сознания (Ю.А. Гришенина) и ее системы ценностей (Т.В. Рогожкина, А.М. Лесин); свойств темперамента (Л.А. Власова, М.А. Мирчетич), тревожности и эмоционального выгорания (Леева А.Н.), соотношения сигнальных систем (М.А. Мирчетич), своеобразия интеллекта (С.В. Елгина), волевых свойств: настойчивости (Н.А. Фомина, С.В. Казицын) и ответственности (Т.М. Беспалова).

Результаты всех этих исследований намечают новые возможности в идентификации индивидуальных особенностей личности по продукту речевой деятельности, а значит, окажут практическую помощь преподавателям русского языка как иностранного в выявлении и изучении индивидуальных особенностей студентов в самом процессе их обучения, соединив его диагностикой индивидуально-психологических различий. Знание и учет описанных выше и других индивидуально-психологических особенностей студентов очень важны и необходимы для дальнейшего совершенствования и развития индивидуального подхода к обучению речевой деятельности на иностранном, в том числе русском как иностранном, языке с целью повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности в вузе. Единообразие же требований и методов обучения без учета индивидуальных особенностей обучаемых лишь углубляет различия в их обучаемости и затрудняет процесс приобретения знаний и формирования необходимых навыков и умений иноязычно речевой деятельности.

Список литературы

1. Анциферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 57-117.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / Под ред. Леонтьева А.А.. – Саратов, 1987.
3. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. – М.: МГУ, 1984.

4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1984.
5. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С.48-56.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989.
7. Климов Е.А., Мерлин В.С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Сов.педагогика, 1967, № 4. – С. 17-29.
8. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения): Дис. ... канд.психол.наук. – М., 1983.
9. Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка при интенсивном обучении // Новые исследования в психологии. Вып.1. 1982. – С. 67-69.
10. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983.
11. Крупнов А.И. Психологическая структура действий человека. – М.: УДН, 1990.
12. Кузьмина Р.Н. К проблеме обучения студентов-иностранцев русскому языку на подготовительном факультете в свете теории способностей // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете. М.: УДН, 1985. – С. 73-81.
13. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
15. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
16. Малешина М.С. Индивидуально-типологические предпосылки овладения иностранным языком: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1992.
17. Мирошкина Н.А. Проявление в речи особенностей саморегуляции личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1992.
18. Соболева В.С. Страноведение как один из факторов реализации индивидуальных способностей иностранных учащихся // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного факультета. – М.: УДН, 1985. – С. 88-94.
19. Фомина Н.А. Проявления личности в речи: монография. – Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2016. – 116 с.
20. Шевелева Н.М., 1985 Активизация самостоятельной работы студентов-иностранцев в процессе обучения их русскому языку // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов. – М.: УДН, 1985. – С.103-111.

ГЛАВА 6. ПОДГОТОВКА К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Юшкова Наталья Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи

Уральского государственного юридического университета, доцент кафедры филологического образования

Института развития образования Свердловской области, Екатеринбург, Россия

E-mail: yushkova-n@yandex.ru

Антропоцентризм современной науки и методики обуславливает интерес лингвистов и психологов, социологов и культурологов к всестороннему изучению языковой личности. Выделенные в свое время Ю.Н. Карауловым уровни в структуре языковой личности – вербально-семантический, когнитивный и прагматический [5, с. 36] – дают четкие научно-методические установки, позволяющие выстроить модель исследования обозначенного феномена.

Современные геополитические и социокультурные реалии, отражающие общемировые процессы глобализации, характеризуются все более активным включением в образовательный процесс обучающихся, для которых русский язык не является родным. Необходимость выстраивания межкультурной коммуникации, создание поликультурной образовательной среды приводит к уточнению концепции Ю.Н. Караулова, к актуализации вопросов формирования вторичной языковой личности (И.И. Халеева, Е.А. Филонова, Е.А. Седова и др.). Психолого-педагогические, методические, лингводидактические аспекты формирования вторичной языковой личности становятся не только предметом теоретического обсуждения, но и основанием для практической организации эффективного обучения, способного преодолеть языковой и, как следствие, цивилизационно-культурный барьер (Т.М. Балыхина, Е.В. Кокорина, Н.Н. Нечаев и др.).

Особенно отчетливо эти вопросы проявляются в том случае, если формирование вторичной языковой личности совпадает с процессами подготовки обучающихся – детей мигрантов к государственной итоговой аттестации по русскому языку. Рассмотрим эту проблему в аспекте социокультурной и культурно-речевой адаптации детей мигрантов

Первый этап изучения русского языка как неродного (иностранного) в школе совпадает с процессами адаптации школьников, характеризующимися целым рядом сложных вопросов: организация учебной деятельности в новых образовательных условиях (другая система занятий, другая система оценивания, часто и другой стиль взаимодействия с педагогом); вхождение в новый коллектив и определение своего места в нем.

Для успешной адаптации к школьной жизни обучающиеся должны обладать достаточной социальной и психологической зрелостью, чтобы учитывать новые, более сложные, жизненные условия. Для детей мигрантов возникают дополнительные проблемы, связанные с погружением в новые социокультурные реалии, с необходимостью постоянного интенсивного коммуникативного «реагирования» и осознанием острого дефицита собственных языковых ресурсов.

Изучение языка невозможно без вхождения в культуру, которая отражена в нем, поскольку в национальном языке, по словам В.Гумбольдта, «заложено самобытное мирозерцание». Изучение другого языка позволяет завоевать «новую позицию в прежнем видении мира» [2, с. 80-81], расширяет границы познавательной деятельности человека и оказывает мощное влияние на его личностное развитие.

Рассмотрим, как формируется эта установка, как она проявляется в речевой практике школьников – детей мигрантов на материале проведенного ассоциативного эксперимента. Эксперимент проводился на базе нескольких образовательных организаций г. Екатеринбурга. В эксперименте принимали участие те школьники, которые приступили к изучению русского языка за год до прохождения государственной итоговой аттестации и планируют продолжить образование в российских высших учебных заведениях. В ходе эксперимента в зависимости от уровня владения русским языком были определены две группы детей мигрантов. Дадим краткую характеристику информантов в аспекте развития вторичной языковой личности.

Группа №1 – 2 ученика 10 класса, 15,5 и 16 лет, страна проживания – Кыргызстан, первый год пребывания в России и обучения в образовательной организации РФ. Свободно владеют только национальным языком, английский и русский языки изучались в рамках школьного изучения иностранных языков. Уровень владения русским языком – низкий (знание букв, умение читать и переводить со словарем несложные по содержанию тексты). Включение в типичные коммуникативные ситуации бытового характера вызывает значительные трудности. Отмечается неготовность к коммуникации официально-делового характера, а также серьезные затруднения в восприятии, понимании и усвоении учебного материала. До приезда в Россию в индивидуальном речевом окружении русский язык не использовался.

Группа №2 – 3 ученика 10 класса, 16 лет, страна проживания – Кыргызстан, первый год пребывания в России и обучения в образовательной организации РФ. Свободно владеют только национальным языком, английский и русский языки изучались в рамках школьной программы, по русскому языку также и в ходе дополнительных индивидуальных консультаций. Уровень владения русским языком – низкий (знание букв, умение читать и понимать тексты на общие темы, читать и переводить со словарем научно-учебные тексты). Включение в типичные коммуникативные

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики ситуации бытового и официально-делового характера не вызывает затруднений, но не является свободным. Отмечается неготовность к коммуникации официально-делового характера в нетиповых случаях, а также серьезные затруднения в восприятии, понимании и усвоении учебного материала. До приезда в Россию в индивидуальном речевом окружении русский язык использовался нерегулярно и ограничивался ситуациями неофициального общения на бытовые темы.

Особенности развития вторичной языковой личности школьников-участников эксперимента обусловили выбор методики исследования. Для сбора данных был использован комбинированный тип ассоциативного эксперимента: элементы свободного ассоциативного эксперимента, когда на предъявляемые ключевые слова-стимулы даются ряды слов-реакций, и элементы направленного ассоциативного эксперимента, предполагающего краткие ответы на уточняющие вопросы.

Эксперимент проводился в устной форме, так как все его участники испытывают серьезные затруднения в самостоятельном письменном оформлении высказываний. Для описания культурного образа России использовались единицы языка, обладающие национально-культурным фоном, в частности, топонимы *Россия – Москва – Урал – Екатеринбург*, которые для участников эксперимента становятся значимыми в связи с приездом в Россию и обучением в Екатеринбурге.

Рассмотрим полученные данные в сопоставлении с уровнем развития вторичной языковой личности информантов. При расшифровке записей устных ответов в отдельных случаях выполнена грамматическая правка, а также включены ситуативно обусловленные уточнения, не получившие четкого вербального выражения (такие фрагменты отмечены квадратными скобками).

Слово-стимул *Россия*:

- *самая большая город [страна], история есть много, сейчас красивая;*
- *это страна большая, хорошая; много люди, транспорта много разного;*
- *большая и очень холодная;*
- *очень интересная страна, есть хорошее образование, хорошая экономическая, политическая и культурная ситуация; большая страна, холодная; люди, [с которыми] очень интересно [общаться].*

Наиболее частотные и ожидаемые реакции на слово-стимул *Россия* связаны с территориальными (*большая*) и климатическими (*холодная*) особенностями страны. Остальная информация свидетельствует о личностно ориентированных аспектах в восприятии России, которые выявляют не только разный уровень владения языком, но и разные ценностные установки. Можно отметить, что во многих ответах культурный компонент практически не представлен и восприятие России ограничивается экономическими показателями (территория, численность, развитие транспорта). В некоторых

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики

ответах культурный компонент представлен точно и связывается с богатым историческим прошлым. Языковые единицы, связанные с культурными особенностями России, наиболее частотно отмечаются в ответах только одного информанта: благоприятная культурная ситуация, развитие образования, ценность общения с людьми выдвигаются на первый план.

Слово-стимул *Москва*:

- *центр России; слышал, Москва – красивый город;*
- *город большой, центр, столица, слышала, не видела;*
- *самый красивый, интересный город; много людей; большая библиотека Пушкина;*
- *Кремль и Красная площадь красивый, широкий;*
- *называется метро, большой молл «Гудзон».*

Показательны реакции информантов при выявлении ассоциаций на слово-стимул *Москва*. Устойчивые и ожидаемые ассоциаты (*город большой, красивый, многолюдный*) обусловлены особым статусом города – столицы РФ. Однако в ряде ответов появляется целый ряд имен собственных, имеющих лингвострановедческую и национально-культурную коннотацию [8, с. 4]: Кремль, Красная площадь, библиотека им. А.С.Пушкина. Такая информация содержится в ответах тех школьников, кто бывал в столице РФ.

Слово-стимул *Урал*:

- *очень холодно; лесные горы;*
- *когда самолет пролетал, внизу увидел: много озер есть, деревьев много.*
- *Свердловская область; не был [в других местах], но читал новости интернет;*
- *есть много гор, горные руды, минералы;*
- *[проходит] Транссибирская магистраль.*

Данные эксперимента выявляют образовательные лакуны: так, один из участников эксперимента впервые узнает, что находится на Урале и что данный регион относится к горным местностям; ассоциаты в ответах другого участника связаны лишь с первичными визуальными впечатлениями. Часть ответов свидетельствует о том, что школьники включают в активное использование информацию, связанную с особенностями региона, полученную при изучении географии. Тем не менее, коннотации, связанные с Уралом как значимой частью России в историческом и культурном отношении, отсутствуют.

Слово-стимул *Екатеринбург*:

- *старый город, в центре есть памятник Ленину,*
- *озеро [Плотинка],*
- *«Карусель» и «Ашан» - большие универмаги;*
- *много людей; не был во многих местах;*
- *город тихий, красивый, люди добрые;*

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики
– *важный город в России, пять [пятый] большой город;*

Данные эксперимента по слову-стимулу *Екатеринбург* отличаются разноплановостью: *город старый, красивый, большой, важный*. В отдельных случаях ассоциаты максимально отражают индивидуально-личное восприятие информантов. Так, признак *тихий* носит нетипичный характер и обусловлен локальной «изолированностью» информантов: дети мигрантов, проживающие рядом с образовательными организациями в отдаленных микрорайонах города, часто не знакомы с городской средой в целом. Это отражается также во фрагменте *не был во многих местах* и частотным упоминанием торговых центров. Из многочисленных достопримечательностей города школьники – недавние граждане Кыргызстана – выделяют памятник Ленину (иногда не самостоятельно, только при ответе на вспомогательный вопрос о каких-то интересных, значимых местах в городе). Памятник Ленину на данном этапе можно рассматривать как идеологизированную скрепу в прошлом советского общего и современного изолированного существования государств – бывших республик СССР. Этот факт иллюстрирует, как «идеология становится средством воздействия на язык, а через него – на языковое сознание» [6, с. 9-14].

Другие «знаковые» места, создающие культурное поле городской среды, оказываются неизвестными школьникам-старшеклассникам – новым жителям Екатеринбурга. Для школьников, получающих образование в столице Урала, театры, музеи, памятники не стали объектом внимания в силу разных причин, среди которых следует выделить 1) недостаточный общий уровень образованности; 2) психологическую и коммуникативную зажатость, препятствующую расширению социальных контактов; 3) несформированность внутренних запросов, предполагающих интерес личности к культурным ценностям.

Наряду с экспериментом, направленным на выявление ассоциаций по топонимам, имеющим национально-культурный фон и личностно-ориентированные смыслы *Россия – Москва – Урал – Екатеринбург*, участникам эксперимента задавалась серия вопросов, выявляющих знание культурно значимых фактов литературы и истории. Результаты этой части эксперимента свидетельствуют о том, что культурный облик России в восприятии школьников – детей мигрантов держится на отдельных, зачастую не связанных друг с другом или ошибочных представлениях, что свидетельствует о том, что процесс социокультурной адаптации не является целенаправленным.

Десятиклассники, опираясь на вспомогательные вопросы, упоминают такие топонимы, как Красная площадь, Эрмитаж. Из русских писателей и поэтов упоминают А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого. Из известных русских литературных произведений называют «Сказку о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина и «Лев и собачка» Л.Н. Толстого и «Кот в сапогах»

Ш. Перро, очевидно не разграничивая произведения русской классической литературы и произведения других зарубежных авторов, которые они читали на русском языке. Другие прецеденты культуры остаются не актуализированными, что вызывает вопросы, поскольку изучение русской литературы и истории, пусть и в минимальном объеме, входит в школьные образовательные стандарты Кыргызстана.

Отметим, что процесс изучения русского языка в старших классах тесно связан с механизмами подготовки к государственной итоговой аттестации. Единый государственный экзамен по русскому языку, ориентированный на комплексную проверку знаний по предмету [3], наряду с выполнением тестовых заданий, предполагает написание развернутого ответа – сочинения-отклика на прочитанный текст публицистического или художественного стиля речи. Написание развернутого ответа «активизирует развитие речевых способностей обучающихся, создает условия для самореализации школьников, повышает их социальную и творческую активность, формирует ценностное отношение к русскому языку и литературе» [10, с. 39]. Выполнение данного задания предполагает обращение пишущих к ядру национального культурного фонда, поскольку предлагаемые в контрольно-измерительных материалах тексты ориентированы на значимые фрагменты национальной картины мира. В сочинениях выпускников должны получить осмысление ядерные концепты – *милосердие, сострадание, любовь к родному краю, верность долгу, мужество, стойкость* и др. К моменту прохождения государственной итоговой аттестации процесс социокультурной адаптации должен быть по большей части завершен, чтобы школьники, недавно приехавшие в Россию, могли заявить в своих экзаменационных работах – пусть в разной степени обобщения и в неоднородном по качеству речевом оформлении – свои ценностные предпочтения, подкрепленные аргументацией в опоре на знание литературных произведений. Таким образом, подготовка к экзамену предполагает активную социокультурную адаптацию детей мигрантов и в плане освоения прецедентных текстов, которые могут быть включены для аргументации своего мнения по проблеме, поднятой автором в тексте, используемом в контрольно-измерительных материалах.

Наряду с расширением социокультурных сведений для успешного прохождения государственной итоговой аттестации по русскому языку необходимо выстраивать и процесс культурно-речевой адаптации детей мигрантов.

В структуре контрольно-измерительных материалов в аспекте культурно-речевой адаптации особую значимость имеют задания базового уровня сложности, выявляющие знание норм литературного языка (орфоэпических (акцентологических), морфологических, синтаксических, лексических) [4]. Рассмотрим специфику заданий культурно-речевого типа,

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики проверяющих владение нормами русского литературного языка, с учетом типичных сложностей, возникающих у детей мигрантов.

Задание, выявляющее знание орфоэпических норм литературного языка, в частности, правила постановки ударения в словах, традиционно считается сложным, т.к. русское ударение в силу его разноместности и подвижности, требует заучивания тех вариантов, где колебания ударения часто встречаются.

Выбор правильного ответа бывает затруднительным в тех случаях, если в дистракторах помещены распространенные в привычной для большинства речевой среде ошибочные варианты (*звОнит, бАлованный, вклЮчит* и т.п.). Так, только 67% обучающихся разграничивают нормативный и ненормативный варианты постановки ударения в словах *прибЫть* (верно) и *сливОвый* (ошибочно). Часто ошибочно воспринимаются как правильные варианты типа *сИроты, катАлог, квАртал, танцовщиЦк* и др., распространенные в привычной для большинства речевой среде. В свою очередь верные варианты воспринимаются как ошибочные: ср. *сОгну́тый, бАнты, баловАться, оптОвый, каталОг* и др. Только 15% старшеклассников опознают ошибочный вариант *свЕрлит* в контексте правильных трудных случаев *диспансЕр, опломбироваТЬ*.

Нужно отметить, что в акцентологический минимум (официальный список слов, который является базой при составлении заданий), входят единицы, представляющие трудность не только для мигрантов, для которых русский язык не является родным, но и для многих носителей языка, не освоивших литературный язык в достаточной степени. Работа с акцентологическим минимумом позволяет, с одной стороны, своевременно ввести в активный словарный запас лексические средства официально-делового и публицистического стилей речи, с другой стороны, развивать умение обучающихся работать с лексикографическими источниками. Важно, чтобы педагогу удалось не только организовать систематическое закрепление нормативных вариантов (желательно в тренинговом режиме), но и преодолеть общее неприятие процесса кодификации вариантов произношения, негативно влияющее на усвоение норм постановки ударения в целом.

Непростым для детей мигрантов является и задание, проверяющее знание лексических норм, при выполнении которого нужно определить значение слова в контексте предложения и правильно оценить уместность использования слов-паронимов. Высокий процент выполнения задания отмечается в случаях, когда ошибочное употребление является более чем очевидным, см., например: неверное употребление словосочетания *длинное лечение* наряду с правильными вариантами в дистракторах *автобиографический фильм, микроскопические частицы, морозный воздух*. В других случаях результаты значительно ухудшаются. Так, лишь 63% выполняющих задание определили ошибку в словосочетании *самых*

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики *цитируемых истоков* среди правильных вариантов *луковичные цветы, удачливый рыбак, просветительская деятельность*. Причиной ошибки в таком случае может быть не только недостаточно хорошее знание книжной (*просветительская*) или терминологической (*луковичные*) лексики, но и отсутствие должного внимания при чтении, когда ошибочный вариант (*истоки*) прочитывается как правильный (*источники*). Нужно отметить также, что 60% обучающихся в старших классах затрудняются в разграничении паронимов *надеть – одеть*, традиционными для разбора на уроках русского языка в основной школе.

Безусловно, работа с паронимическими парами должна быть организована особым образом с теми школьниками, для которых русский язык не является родным. Языковой материал должен изучаться с учетом словообразовательных моделей, согласно которым выделяются 1) паронимы, имеющие разные приставки (*опечатки – отпечатки, надеть – одеть, осуждать – обсуждать, поступок – проступок*); 2) паронимы, имеющие разные суффиксы (*царский – царственный, соседний – соседский, запасливый – запасной*); 3) паронимы, один из которых имеет производную, а другой – непроизводную основу (*правда – правдивость, ложь – лживость, боязнь – боязливость*). Важно показать, как образуются паронимы по разным словообразовательным моделям, а также проанализировать происходящее изменение значения слова.

На первом этапе работы продуктивны упражнения на выявление соответствия между словом и его значением, когда в списке заданных слов используются паронимические пары. Например, к списку слов типа *цветовой, целый, адресант, шутливый, удачный, адресат, цельный, шуточный, цветной, удачливый* дается список формулировок значений всех предложенных слов, обучающимся необходимо установить соответствие между каждым словом и его значением.

Далее важно отработать умение употреблять нужный пароним в контексте, для чего можно предлагать задания такого типа:

Вместо пропусков вставьте слова, соответствующие контексту.

1. Нельзя быть таким _____ надо учиться, пополнять свои знания (*невежей, невеждой*).

2. Нельзя быть таким _____, надо учиться общаться с другими людьми (*невежей, невеждой*).

Аналогичные умения закрепляются при работе с паронимами на уровне отдельных словосочетаний, виды упражнений могут быть самыми разнообразными: составить словосочетания, соединив паронимы с подходящими по смыслу словами в скобках (*удачный – удачливый (поездка, человек, ответ, завершение проекта)*); *спасительный – спасательный (голос, предложение, операция, слова)*; *сборный – сборочный (пункт, солянка, команда, цех)*; *тактичный – тактический (поступок, прикосновение, замечание, расчёты)*).

Закрепление полученных умений можно продолжить на заданиях, в которых необходимо установить ошибочное использование одного из слов-паронимов в контексте, например:

В каком предложении вместо слова КАМЕННЫЙ нужно употребить КАМЕНИСТЫЙ?

- 1. У этого человека было каменное сердце.*
- 2. Эти сооружения возникли в период перехода от деревянного зодчества к каменному.*
- 3. Мы шли еще долго в тёмном лесу по извилистой каменной тропинке.*
- 4. В жаркие июльские дни, когда каменный город изнывал от солнца, в парке царила тишина и прохлада.*

При выполнении таких упражнений учителю важно получить от ученика обоснование выбора ответа, которое должно опираться на лексическое значение слова, сформулированное обучающимися самостоятельно или с использованием специальных словарей (здесь может учитываться и сложность семантики отдельных слов, и индивидуальный уровень владения русским языком). Работа с языковым материалом без обоснования, в режиме теста, когда ответы ученики часто выбирают интуитивно или случайно, является особо неэффективной для тех школьников, для которых русский язык не является родным.

Значимым этапом работы учителя-словесника является формирование умений обучающихся определять лексическое значение слов, входящих в паронимическую пару, и самостоятельно использовать нужное слово, предлагая уместный контекст на уровне словосочетания и/или предложения. Методические приемы для организации такой работы могут быть разнообразны: от выполнения традиционных упражнений с привлечением словарей паронимов до составления индивидуального словарика паронимов, подготовки презентаций, работы в команде над творческим заданием, проведения викторин и т.п.

Задача педагога заключается в организации систематической работы с языковым материалом, что проявляется в знании особенностей каждого этапа работы, на которых формируются необходимые умения и развиваются способности обучающихся, в подборе корректного дидактического материала, в выборе приемов работы. Важно использовать задания разного типа и учитывать дифференциацию языковых единиц по уровню сложности: от паронимических пар типа *опасный – опасливый, нетерпимый – нестерпимый* к паронимам научного, официально-делового, публицистического стилей речи *органический – органичный, предоставить – представить, демократический – демократичный* и др.

На момент сдачи экзамена свободное владение лексическими нормами (знание слов-паронимов) проявляется в умении обучающихся восстановить нужный пароним и оценить уместность использования слова-паронима в контексте. Так, работая с контрольно-измерительными материалами, ученик

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики при выполнении задания должен восстановить четыре паронимические пары и выбрать вариант для устранения ошибки:

В каком варианте ответа выделенное слово употреблено неверно? Запишите правильный вариант.

1) По словам спасателей, **НЕУДАЧЛИВЫЙ** альпинист слабо закрепил страховочный трос и только чудом спасся.

2) **РИТМИЧНЫЙ**, однообразный труд противоположен писательству, если оно понимается как творчество.

3) Наружная реклама должна иметь **ЭСТЕТИЧНЫЙ** вид.

4) В основе народных бунтов – несправедливость, которая становится **НЕТЕРПИМОЙ** болью для людей, остро переживающих неравноправие.

Успешное выполнение такого задания в ходе экзамена возможно в том случае, если с обучающимися, плохо владеющими русским языком, была проведена систематическая, методически грамотная работа.

На едином государственном экзамене по русскому языку, помимо знания лексических норм, обучающимся необходимо показать знание грамматических норм литературного языка – морфологических и синтаксических.

Для выполнения задания, проверяющего знание морфологических норм литературного языка, необходимо своевременно освоить нормы образования падежных форм существительных (именительный множественного *директора* – *директоры*, родительный множественного *партизанов* – *партизан*), нормы образования форм прилагательных (степени сравнения *лучший* – *более лучший*, *красивейший* – *самый красивейший*) глаголов (*бегите* – *бежите*, *жжет* – *жжет*), нормы склонения и сочетания разных разрядов числительных (*около шестисот* – *около шестиста*, *двое соседок* – *две соседки*) и др.

Практика показывает, что обучающиеся часто не видят грамматические ошибки в глагольных формах (*испекёт*, *попробоваем*, *бежи*, *стрижет*, *едь*), а морфологически верные формы множественного числа существительных (*пара носков*) плохо отличают от морфологически ошибочных форм (*шеренга солдатов*).

Неверный выбор ответов обусловлен также недостаточным уровнем владения нормами склонения числительных – варианты типа *девятьстами*, *семи тысячами* отмечают как верные подавляющее большинство школьников. Школьники принимают верные морфологические варианты – *двумястами журналами*, *девятьюстами отдыхающими* – за ошибочные, так как в разговорной и просторечной речи такие числительные активно утрачивают формы склонения.

Причиной затруднений старшеклассников является отсутствие системной работы по закреплению правильных грамматических вариантов, а также сильное влияние просторечия на речь школьников. Для обучающихся, у которых русский язык не является родным, необходимо готовить

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики грамматические задания дифференцированного типа, с учетом реального уровня владения языком, т.к. освоение морфологических норм представляет собой индивидуальный процесс.

Трудными для выполнения являются также задания, проверяющие знание грамматических (синтаксических) норм. Ранее в контрольно-измерительных материалах для экзаменуемых предлагалось два задания такого типа – задание А4, ориентированное на нормы употребления деепричастного оборота, и задание А5, выявляющее знание норм согласования и управления, правил построения предложений с однородными членами и сложноподчинённых предложений. Грамматический материал задания А5 включает также трудные случаи согласования подлежащего и сказуемого, причастий и прилагательных с определяемым словом, предложно-падежных конструкций.

В соответствии с Демонстрационным вариантом по русскому языку на едином государственном экзамене с 2015 года все перечисленные выше грамматические трудности представлены в одном задании (задание 7), причем, если ранее нужно было выявить один ошибочный вариант, который предлагался наряду с тремя правильными, то теперь нужно установить соответствие между ошибочными предложениями (в дистракторах девять предложений) и типом грамматической ошибки (в списке пять наименований ошибок). Все это прогнозирует существенные трудности при выполнении задания для многих выпускников, особенно, если русский язык для них не является родным.

Культурно-языковая адаптация детей мигрантов в аспекте освоения норм грамматики предполагает продуманную методическую работу педагога, которая включает изучение типов грамматических ошибок и практический тренинг. Безусловно, знакомство с культурно-речевой теорией должно быть заблаговременным, дозированным и доступным для понимания. Культурно-речевая теория должна носить практикоориентированный характер.

Кроме того, на первом этапе подготовки необходимо делать отдельные упражнения на каждый тип грамматической ошибки, начинать следует с такого языкового материала, который вызывает меньше затруднений, например, с употребления конструкций типа *благодаря + сущ. в дат. пад.* В контексте *Благодаря повышению уровня сервиса в фирменных магазинах стало больше покупателей* ошибку обнаруживает 90% обучающихся, получивших качественную консультацию учителя-словесника.

Больших методических усилий требует отработка других случаев. Так, неверное использование общего зависимого слова (дополнения в предложении) при словах, требующих разного управления, замечает только 52% обучающихся: *Настоящий успех может быть достигнут только благодаря настойчивости, целеустремленности и глубоким знаниям человека.* Особенно сложно определять ошибки в глагольном управлении (*указать на*

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики *то – указать об этом; надеяться на то – надеяться об этом; утверждать то – утверждать о том* и т.п.). Так, всего 24% обнаруживают ошибку в высказывании *Можно смело утверждать о том, что большой патриотизм начинается с малого – с любви к тому месту, где живёшь*.

Переходить к упражнениям комплексного характера можно только после успешного освоения всех типов грамматических ошибок.

В целом подготовка к экзамену, безусловно, ориентирована на достижение предметных результатов обучения русскому языку, отражающихся и в совершенствовании всех видов речевой деятельности, и овладении основными нормами литературного языка, и в расширении активного и пассивного словарного запаса, что в случае грамотной методической подготовки [1, с. 7] обеспечивает дополнительный импульс в изучении русского языка тем школьникам, для которых русский язык не является родным.

Однако при изучении русского языка детьми мигрантов на этапе подготовки к единому государственному экзамену не менее важными становятся и личностные результаты, тесно связанные с процессами социокультурной адаптации. Личностные результаты проявляются в осознанном, уважительном отношении к своей и чужой речи и отражают усвоение традиций русской речевой культуры в целом. Культурно-речевая адаптация, в частности, проявляется в умении осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих мыслей. Процесс подготовки к экзамену может способствовать более уверенному использованию языковых ресурсов, и, как следствие, более успешной социализации детей мигрантов, снижению рисков межнациональной напряженности, гармонизации процессов межкультурного взаимодействия [8].

Таким образом, данные ассоциативного эксперимента позволяют восстановить культурный облик страны, сложившийся в представлениях старшеклассников, поступивших в российские школы за один-два года до прохождения государственной итоговой аттестации, соотнести особенности восприятия культурно-значимых феноменов и уровень развития вторичной языковой личности, оценить реальный образовательный потенциал школьников, планирующих получить высшее образование в российском вузе.

Для формирования вторичной языковой личности детей мигрантов важен процесс становления тех компетенций, которые обеспечивают реальную готовность к речевому взаимодействию, способность использовать русский язык в разных сферах деятельности. Становление указанных компетенций возможно, если, с одной стороны, сформирована внутренняя установка личности на «саморазвитие в языковой, образовательной и социокультурной среде» [9, с. 68], с другой стороны, образовательная организация выстраивает целенаправленное, методически грамотное

Раздел 6. Психолого-педагогические вопросы лингводидактики сопровождение процесса социокультурной и культурно-речевой адаптации в отношении обучающихся, недавно поступивших в образовательную организацию. Подготовка к единому государственному экзамену по русскому языку оказывает безусловное влияние на обе стороны этого процесса.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). – М., 2010.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения языков и их влиянии на духовное развитие человеческого рода // Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.
3. Демонстрационный вариант ЕГЭ 2017 г. Русский язык, 11 класс [электронный ресурс] – М., 2017. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/226/docs/627.html>
4. Дзюба Е.В., Юшкова Н.А. Подготовка к ЕГЭ по русскому языку: языковые нормы (часть А). – Екатеринбург, 2010.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6. М., 2007.
6. Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.
7. Проект концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации – [электронный ресурс] – <http://mon.gov.ru/work/vosp/doc/6988>
8. Россия. Большой лингвостановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М., 2007.
9. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста// Язык-система. Язык-текст. Язык-способность / Халеева И.И. – М., 1995.
10. Юшкова Н.А. Развитие речевых способностей обучающихся в процессе написания письменных творческих работ // Культура, образование, воспитание в контексте федеральных государственных образовательных стандартов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург, 14-15 апреля 2016 г., – Екатеринбург, 2016.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Балыхина Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат образования России, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
dekan-fpk@yandex.ru

Абросимова Оксана Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Забайкальский государственный университет, Чита
oksana.3105@yandex.ru

Адскова Наталия Павловна – учитель-модератор филиала "Назарбаев Интеллектуальная Школа химико-биологического направления" АОО "Назарбаев Интеллектуальные Школы", Алматы, Республика Казахстан
nadskova@mail.ru

Адскова Татьяна Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языковых знаний, Алматинский университет энергетики и связи, Алматы, Республика Казахстан
adskova.tp@mail.ru

Архипова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань
e.arkhipova@rsu.edu.ru

Балыхин Михаил Григорьевич – доктор экономических наук, первый проректор – проректор по инновациям и развитию, Московский государственный университет дизайна и технологии, Москва
9684176@gmail.com

Басова Анна Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации и переподготовки Института журналистики, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
basova06@list.ru

Будильцева Марина Борисовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва
budilceva51@bk.ru

Бурдина Александра Сергеевна – методист, заведующая отделом русской филологии филологического центра, государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», Симферополь
sashaburdina@mail.ru

Варламова Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Инженерной академии Российский университет дружбы народов, Москва
varlamova60@mail.ru

Воронова Лилиана Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык как иностранный», Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, Владивосток
liliana70@inbox.ru

Гарцова Дилара Александровна – ассистент кафедры русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, Москва
gartsova@gmail.com

Ерахтина Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, директор «Российского образовательного центра», Аликанте, Испания
tat-er@yandex.ru

Ильин Денис Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону
adilad@mail.ru

Калинина Юлия Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
julia84.08@myrambler.ru

Костюшина Юлия Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры латинского языка и русского языка, Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова, Рязань
kosjuly@mail.ru

Кролевецкая Ирина Владимировна – заведующая кабинетом факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
dekan-fpk@yandex.ru

Лопухина Раиса Васильевна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула
rvlopukhina@rambler.ru

Макарова Ирина Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики факультета гуманитарных наук, Приморский университет, Копер, Словения
irina.mt@fhs.upr.si

Макарова Ирина Ивановна – старший преподаватель кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университета им. А.И. Евдокимова, Москва,
msmsu-rus-yaz@mail.ru

Матвеева Татьяна Филипповна – профессор кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, Москва
msmsu-rus-yaz@mail.ru

Матевосян Лианна Бениаминовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации факультета русской филологии, Ереванский государственный университет, Ереван, Армения
lianna.matevosyan@ysu.am, lianna.matev@gmail.com

Месарич Юлия Николаевна – директор Люблянской школы дополнительного образования «Весёлые ребята», Любляна, Словения
info@ruskasola.si

Михеева Татьяна Борисовна – доктор педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный», Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону

Нетёсина Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры языковой коммуникации, Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, сотрудник ЛТСО факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
netesinam@mail.ru

Никитина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Центра русского языка, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург
elenanik1@mail.ru

Полякова Татьяна Михайловна – методист русского языка и литературы Центра методического обеспечения, Житомирский областной институт последипломного педагогического образования, Житомир, Украина
didakt05@rambler.ru

Пугачев Иван Алексеевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва
pugachev-ivan@mail.ru

Решетникова Валентина Валентиновна – старший преподаватель, Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II (МГУПС МИИТ), Москва
valentina_ros@mail.ru

Рубцова Дина Николаевна – старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, Москва
dina.rubtsova@yandex.ru

Румянцева Наталья Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, Москва
natrum1@yandex.ru

Самосенкова Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации института межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский национальный исследовательский университет, Белгород
samosenkova@bsu.edu.ru

Сенаторова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Владимирский государственный университет, Владимир
senatorova-olga@mail.ru

Скворцова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
sonato4ka@mail.ru

Сокольская Лариса Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий, Украина
sokolla@mail.ru

Степанова Ксения Александровна – старший преподаватель кафедры педагогических измерений (тестологии) факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
mila_vitza@list.ru

Супатаева Эльвира Акиновна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, и.о. заведующей лабораторией теории и практики образования и воспитания, Кыргызская академия образования, Бишкек, Кыргызская Республика
Elvira-kg@yandex.ru

Унгарбаева Гульмира Ибрагимовна – кандидат филологических наук, доцент, Актюбинский региональный государственный университет им. Кудайбергена Жубанова, Актобе, Республика Казахстан
ungarbaeva65@mail.ru

Федоренков Андрей Дмитриевич – старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики, зав. лабораторией разработки современных учебно-методических материалов факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
menrf@yandex.ru

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань
pslfom@mail.ru

Хальпукова Екатерина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин, Белорусский государственный университет, куратор специальности переподготовки «Русский язык как иностранный», Минск, Беларусь
ekaterina.l.x@gmail.com

Хилькевич Светлана Владимировна – Отличник народного Просвещения, зам. декана повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
dekan-fpr@yandex.ru

Цколия Кристина Рудиковна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, доцент кафедры русского языка юридического института, Российский университет дружбы народов, Москва
tskolia@mail.ru

Черкашина Татьяна Тихоновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка, Российский государственный университет им. А.М. Косыгина, Москва
ttch2004@yandex.ru

Шабарова Гульжан Каратаевна – преподаватель русского языка и литературы, Актюбинский гуманитарный колледж, Актобе, Республика Казахстан
gulzhanshabar@mail.ru

Шаповалова Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Русский язык как иностранный», Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону
mitata.m@yandex.ru

Шишканова Жанна Сергеевна – преподаватель кафедры латинского языка и русского языка, Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова, Рязань
zhianni@mail.ru

Шонтуклова Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель министра образования, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской республики, Нальчик
shonirina@yandex.ru

Шустикова Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов, Москва
shoustikova@yandex.ru

Юрманова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры теории и практики поликультурного и полилингвального образования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, Российский университет дружбы народов, Москва
s2307@mail.ru

Юсупова Зульфия Фирдинатовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань
Usupova.Z.F@mail.ru

Юшкова Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет, доцент кафедры филологического образования, Институт развития образования Свердловской области, Екатеринбург
yushkova-n@yandex.ru

Әбдіғазі Сандуғаш Хасенқызы – магистр гуманитарных наук, преподаватель, Актюбинский региональный государственный университет им. Кудайбергена Жубанова, Актөбе, Республика Казахстан
sandugash.abdigazi@mail.ru

Научное издание

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
(КАК ИНОСТРАННОГО, КАК ВТОРОГО):
ИСТОРИЯ,
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Под общей редакцией
Т.М. Балыхиной

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.Н. Собанина*
Дизайн обложки *А.Д. Федоренков*

Подписано в печать 05.09.2017 г. Формат 70×100/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 47,7. Тираж 1000 экз. Заказ 1375

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41