

«РУССКИЙ ЯЗЫК ВНЕ РОССИИ»

Преподавание русского языка как иностранного
вне языковой среды: проблемы и перспективы

Международная научная конференция, посвященная
25-летию Центра русского языка в Лондоне

Сборник материалов конференции

Лондон, 2-3 ноября 2017 года

PUSHKIN HOUSE

Russian | Центр
Language | русского
Centre | языка

25 ЛЕТ
RLC

Foreword

This volume contains the proceedings from a conference held at Pushkin House in London on 2-3 November 2017 to celebrate the twenty-fifth anniversary of the founding of the Russian Language Centre (RLC).

RLC's Anniversary Conference aimed to examine how far the teaching of Russian as a Foreign Language outside the language environment demands a different approach; to share the experience and expertise of those who teach Russian outside Russia, but also to contrast with the experience of those who teach within the language environment.

Suggested citation for articles from these proceedings: [author name], [*paper title*] in Russian Language Centre. 2017. *Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings*.

<http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf>

The proceedings are published by the Russian Language Centre in association with Fontanka on an open-access basis.

Copyright in the papers in these proceedings is retained by the individual author(s).

ISBN: 978-1-906257-31-6

Предисловие

Данный сборник содержит материалы международной научной конференции, посвящённой 25-тилетию Центра русского языка (RLC), которая проходила в Пушкинском доме в Лондоне 2-3 ноября 2017 года.

Целью конференции было исследовать, насколько преподавание РКИ вне языковой среды требует особых подходов по сравнению с преподаванием РКИ в России, обменяться опытом с теми, кто обучает русскому языку вне России, а также сравнить этот опыт с опытом тех, кто преподаёт РКИ внутри языковой среды.

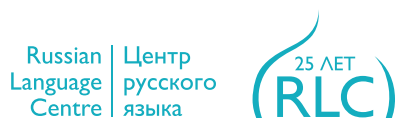
Предлагаемое оформление ссылки на статьи из этого сборника: [автор], [*название статьи*] в Russian Language Centre. 2017. *Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings*.

<http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf>

Данный сборник опубликован Центром русского языка совместно с издательством «Фонтанка» на основе открытого доступа (Open Access).

Все авторские права на статьи сохраняются за автором (авторами).

ISBN: 978-1-906257-31-6



Pushkin House
5A Bloomsbury Square
London WC1A 2TA
www.russiancentre.co.uk

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I – Учебные пособия по РКИ вне языковой среды: специфика создания и использования

Агличева Татьяна Николаевна УЧЕБНИК РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	2
Адамсон Инна Владимировна СПЕЦИФИКА ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УРОКОВ ПО РКИ	6
Бувье-Ващенко Алла Владимировна ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗАХ ФРАНЦИИ КУРСА «ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»	12
Климкина Ольга Игоревна РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ФОРМАТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РКИ.....	21
Куприна Тамара Владимировна Петрикова Анна УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ¹	29
Лангран Джон КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ СЕРИИ УЧЕБНИКОВ «РУСЛАН» В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ	35
Наумович Гордана ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В СЕРБИИ.....	37
Раудла Елена ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ ЭСТОНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОСОБИЙ ПО ТЕСТИРОВАНИЮ И ГРАММАТИКЕ).....	41
Фефелова Наталья Николаевна ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ.....	47

Харгасснер Юлия

ВЫБОР УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ 54

ЧАСТЬ II – Проблемы межкультурной коммуникации и преподавание РКИ вне языковой среды

Беженарь Оксана Анатольевна

Поморцева Наталья Владимировна

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ) 61

Боженкова Наталья Александровна

Боженкова Раиса Константиновна

Романова Нина Навична

О ПРИМЕНЕНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ РЕКОНСТРУКЦИИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ 68

Вертунова Нина Леонидовна

Ковалева Наталья Анатольевна

Меркулова Майя Геннадиевна

КРЫЛАТОЕ ВЫРАЖЕНИЕ М.БУЛГАКОВА «РУКОПИСИ НЕ ГОРЯТ» В АРХЕТИПИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 75

Гаврилина Маргарита Анатольевна

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ ЛАТВИИ В ПЕРВОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ 82

Желтухина Марина Ростиславовна

Омельченко Анатолий Викторович

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК»: ОТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ К ПОНИМАНИЮ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ 89

Иванищева Ольга Николаевна

ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОМ СЛОВАРЕ 94

Инаныр Эмине

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ 99

Каджая Надежда Давидовна

ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ РУССКИХ ЛЕКСЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИЕЙ 106

Канделаки Дали	
Хатишвили Хатиа Александровна	
РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ «РОССИЯВЕДЕНИЕ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ.....	111
Кныш Елена Владимировна	
ВИДЕТЬ ПЕРСПЕКТИВУ. МОТИВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИНОФОНОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ.....	117
Коренева Анастасия Вячеславовна	
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРИГРАНИЧНОЙ ЗОНЕ	123
Корнейчук Светлана Петровна	
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «КРАСОТЫ»: ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ	127
Кытина Виктория Викторовна	
Кытина Наталья Ивановна	
Рыжова Нина Владимировна	
О ПОДХОДАХ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ	130
Ларина Татьяна Викторовна	
Сурьянараян Нилакши	
ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	137
Микитченко Елена Сергеевна	
ВЛИЯНИЕ ЗАЛОЖЕННЫХ РОДНОЙ КУЛЬТУРОЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ВОСПРИЯТИЕ ЯВЛЕНИЙ КУЛЬТУРЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА.....	145
Никольская Татьяна Евгеньевна	
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ.....	154
Оффорд Дерек	
РОЛЬ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ	162
Погукаева Анна Вячеславовна	
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ НА ПРИМЕРЕ ШЕНЬЯНСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (КНР).....	171
Смит Сара	
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	177

Талалова Лариса Николаевна
КОМПЕНСАТОРНАЯ ФУНКЦИЯ САЙТА УЧЕБНИКА «ПОЭЗИЯ» ПРИ СОЗДАНИИ
РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТСКОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ 186

Чеишвили Татьяна Александровна
Капанадзе Ирина Бидзиновна
ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГРУЗИИ..... 192

ЧАСТЬ III – Актуальные вопросы методики преподавания РКИ вне языковой среды

Авина Наталья
РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В СИТУАЦИИ ЛИТОВСКО-РУССКОГО
ЯЗЫКОВОГО КОНТАКТИРОВАНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ..... 200

Анастасьева Ирина Леонидовна
ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ..... 207

Анхимюк Ольга
ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ
В РАБОТЕ С ПОЛЬСКИМИ СТУДЕНТАМИ (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 211

Афанасьева Нина Дмитриевна
Захарченко Светлана Сергеевна
Могилева Ирина Болеславовна
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ 218

Богданова Людмила Ивановна
МЕТОД ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ
..... 224

Быкова Ольга Петровна
Мартынова Маргарита Александровна
Сиромеха Виталий Григорьевич
СОВРЕМЕННОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ
ОБУЧЕНИЯ 231

Василёва Татьяна Владимировна
ЯЗЫКОВАЯ НОРМА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ..... 238

Воронова Елена Юрьевна
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ
ЧТЕНИИ И ОБСУЖДЕНИИ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ НА УРОВНЕ В1 243

Далкылыч Ольга Викторовна НАПИСАНИЕ НАУЧНОЙ РАБОТЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.....	248
Думитраш Оксана Владимировна СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТИПА КАК ПУТЬ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ И РКН.....	254
Кастельви Жоан Маркина Елена Игоревна ОБУЧЕНИЕ РКИ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ (TBLT)	259
Мисисян Серине КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК, СВОЙСТВЕННЫХ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)	266
Новикова Виктория Викторовна ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	272
Петрова Галина Михайловна ОБУЧЕНИЕ РКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	278
Сибирякова Мария COURSE SYLLABUS DESIGN AS AN EFFECTIVE WAY OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO YEAR 1 AB INITIO STUDENTS (SSEES, UCL)	284
Фадеева Людмила Владимировна ДИАЛОГ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ	295

ЧАСТЬ IV – Современные технологии в преподавании РКИ

Адамия Зоя Константиновна РОЛЬ ВИДЕО ДИАЛОГА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ СВОЕЙ СТРАНИЦЫ В ИНТЕРНЕТЕ)	300
Зарецкая Светлана Александровна Симмс Елена СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	306

Кишиневская Ольга Григорьевна	
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	312
Пиневиц Елена Валентиновна	
ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	318
Ройтберг Наталья Владимировна	
СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ	324
Сухомлинова Алена Игоревна	
ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС КАК КЛЮЧ К ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ	329
Филимонова Елена Юрьевна	
“ОТ СЛОВ И УМ К ВЫСОТАМ УСТРЕМЛЯЕТСЯ”: О ФОРМИРОВАНИИ И РАСШИРЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ... ..	335
УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ	342

ЧАСТЬ I

—

Учебные пособия по РКИ вне языковой среды: специфика создания и использования

УЧЕБНИК РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье дается краткий обзор учебных пособий, выпущенных издательством языкового центра "КРЭФ-Р", члена МАПРЯЛ с 2014 года. Пособия предназначены для иностранных студентов, уже имеющих языковую подготовку и студентов, только начинающих изучать русский язык. Анализируются основные принципы комплексного и системного развития коммуникативной компетенции на материале изучаемой темы.

Ключевые слова: языковая среда, неязыковая среда, аспекты коммуникативных принципов изучения русского языка.

Знание иностранных языков уже стало неотъемлемой частью образования человека XXI века. Актуальность конкурентоспособности на международном рынке услуг обуславливает рост числа учащихся, изучающих иностранные языки и в России, и вне России. Во многих российских городах созданы центры изучения иностранных языков. Одним из таких центров, созданных в Москве в 1995 году, является КРЭФ. 13 июля 2000 года он был зарегистрирован как "Центр изучения французского и русского языков КРЭФ-Р", 13 апреля 2006 года переименован в НОУ "Центр изучения французского и русского языков КРЭФ-Р". С мая 2014 года Центр является членом МАПРЯЛ. В настоящее время в Центре изучают не только французский и русский как иностранный, но и английский, испанский языки. Многие преподаватели иностранных языков, приезжающие работать в КРЭФ, еще до приезда в Россию начинают изучать русский у себя на родине, а продолжают изучение уже в КРЭФе. Обучение вне языковой среды дает им представление об элементарной лексико-грамматической базе русского языка, но в силу естественных причин неизбежно ограничивает практическое применение приобретенных знаний. Поэтому по приезде в Россию самым важным для их нормальной адаптации становится языковая практика.

Новые направления обучения русскому языку как иностранному, изменение роли и места обучаемого в учебном процессе нашли отражение в современных учебниках и учебных пособиях, новой системе контроля полученных знаний. Одно из основных требований современной лингводидактики – практическая направленность теоретических знаний, обусловленная мотивацией, целями обучающихся. Учащийся более активно участвует в учебном процессе, постигая новый язык и новую языковую картину мира.

Среди современных учебных пособий, активно используемых учащимися, достойное место занимает "A Living Russian Grammar". Оно написано преподавателями КРЭФа

Битехтиной Н.Б., Грушевской Л.Ю., Шеиной Ю.В. Относится к новому поколению учебных материалов, учитывающих как современные требования и методы, так и особенности их применения. Практическая коммуникативная грамматика органично "ложится" на "живую", общеупотребительную и актуальную, лексику разных уровней владения языком: начальным, средним, продвинутым. Краткое и ясное объяснение грамматики дублируется языком-посредником, английским или французским, что, несомненно, облегчает студентам понимание грамматических основ русского языка. Упражнения и ключи к ним позволяют и самостоятельно оценить результаты, достигнутые в изучении языка. Пособие написано для англоговорящих и франкоговорящих студентов, опубликовано издательством КРЭФ в 2009 году и пользуется спросом у студентов, продолжающих изучение русского вне языковой среды.

Для деловых людей, уже владеющих начальной лексико-грамматической базой русского языка, было написано пособие "Слово и дело". Авторы пособия – преподаватели КРЭФа Кутукова Н.В. и Шеина Н.В. Пособие опубликовано в 2007 году издательством КРЭФ и по сей день активно используется при изучении русского делового языка иностранными студентами, работающими в известных компаниях: "Альстом", "Тоталь" и др. Наряду с необходимой грамматикой и грамотно подобранной лексикой, пособие содержит грамматические упражнения на усвоение бизнес-лексики и актуальные диалоги делового общения. Все аспекты бизнес-языка, представленные в пособии, дополняют друг друга и делают изучение русского делового языка интересным и полезным.

В КРЭФе работают англичане, американцы, французы. По приезду в Москву им необходима элементарная языковая адаптация. В связи с этим администрацией Центра было принято решение написать пособие для начинающих изучать русский язык с целью «...помочь учащимся в сжатые сроки преодолеть психологический и языковой барьер и вывести их в сферу реального повседневного речевого общения» [Труфанова 1999:5]. Второй целью было создание "нескучного" пособия. Ведь не секрет, что пособия зарубежных издательств оснащены цветными картинками и фотографиями, фонограммами диалогов и текстов. Введение грамматического материала обуславливается изучаемой темой. Ситуативность текстов и система упражнений позволяют студентам использовать пройденный материал непосредственно в ситуациях общения.

Над воплощением непростой идеи создания "нескучного" пособия работали преподаватели КРЭФа Светлана Геннадьевна Коншина и Елена Сергеевна Марьина. Их пособие называется "Диалог", практический курс для начинающих изучать русский язык. В названии сформулирована основная цель пособия – комплексное и системное развитие коммуникативной компетенции. В предисловии авторы пишут: «Учебный комплекс "Диалог" рассчитан на 80-120 часов и адресован в первую очередь взрослым, изучающим русский язык с практическими целями. Отбор лексико-грамматического материала и последовательность его изложения обусловлены выбранными темами, наиболее актуальными, с нашей точки зрения, для иностранцев, желающих как можно быстрее адаптироваться в новой языковой среде. Коммуникативно-ориентированное пособие

поможет иностранным учащимся в короткий срок овладеть навыками разговорного русского языка и успешно применять его в повседневных ситуациях общения с друзьями и коллегами, в формальной и неформальной обстановке. Студенты смогут познакомиться, назначить дружескую и деловую встречу, согласиться с предложением или отказаться от него, поддержать беседу на такие темы, как "Семья", "Увлечения", "Поездки", "Отдых и праздники" др.». Каждый урок (их в пособии 10) представляет собой лексическую тему, создающую естественный коммуникативный контекст, в котором умение пользоваться языком становится необходимым. Урок делится на два тезиса: *я смогу* и *я буду изучать*. Тезис *я смогу* – это психологически важный компонент преодоления языкового барьера и ориентации студентов в реальных жизненных ситуациях. Он включает в себя наиболее типичные ситуации общения и речевые модели, необходимые для ведения беседы на данную тему. Тезис *я буду изучать* – это введение грамматики и лексики, необходимых для выбранных ситуаций общения. К примеру, тема урока – "Что вам нравится?". Тезис *я смогу* значит: я смогу рассказать, какая музыка, литература мне нравится, что мне нравится больше или меньше, что я люблю делать в свободное время, каким спортом я занимаюсь, я смогу купить билет в кассе театра и др. Тезис *я буду изучать* – введение грамматики и лексики. Введение грамматики весьма ограниченное, то есть рассматриваются только те правила, без которых общение невозможно. Грамматические конструкции изучаются в определенном контексте, поэтому учащиеся понимают, в каких ситуациях следует использовать те или иные грамматические формы. При подаче грамматического материала используются аудио- и текстовые материалы. Анализируя их, студенты сами выводят то или иное правило, что, безусловно, облегчает понимание ими основ грамматики. Лексический материал темы аккумулируется в тексте, предназначенном для аудирования и запоминания ситуаций повседневного речевого общения. Лексика, определяемая темой урока, представлена и в диалогах. Фонограммы, прилагаемые к каждому уроку, помогают студентам "услышать" русскую речь. Кроме фонограмм, в учебный комплекс входят два приложения и грамматические таблицы. Приложение №1 "Фонетика" – это знакомство с алфавитом и правилами произношения и чтения звуков. Основная цель использования фонограммы – "...формирование у учащихся правильных произносительных и интонационных навыков в период постановки произношения; важно дать четкий артикуляционный образ русских звуков и преодолеть интерферирующее влияние со стороны фонетической системы родного языка..." [Леонтьев 1988:164]. В Приложении № 2 "Грамматика" грамматические нормы представлены в виде таблиц. Они составлены преподавателем КРЭФа Ириной Владимировной Чеклетовой. Многолетний опыт преподавания РКИ позволил ей систематизировать грамматические нормы, наиболее трудные для иностранцев: склонение личных местоимений, функции падежей, вопросительные слова, глаголы совершенного/несовершенного вида, времена глаголов, глаголы движения и др. Студенты наглядно видят отличия одних грамматических форм от других, поскольку таблицы выполнены в цвете. Разное цветовое выделение грамматических форм и аспектов изучаемой темы привычно для иностранных студентов. Такая подача материала помогает его

систематизации, запоминанию и усвоению. Форма итогового теста – вопрос/ответ – это и повторение изученных коммуникативных конструкций, и умение применить их в ситуациях общения.

Организация учебного материала пособия "Диалог" базируется на принципах коммуникативной методики: учащийся сразу начинает общаться, преодолевая языковой барьер; если он следует указаниям преподавателя, страх перед изучаемым языком проходит довольно быстро; групповая и парная работа помогает развить и закрепить коммуникативные навыки; умение даже немного говорить на изучаемом языке психологически раскрепощает студента, облегчая ему процесс обучения. Но ситуативно направленная подача учебного материала не всегда определяет последовательное введение грамматических правил, что вызывает у студентов некоторые трудности, и он может "закрыться". В таких ситуациях важна роль преподавателя, которому необходимо создать на уроке позитивную эмоциональную атмосферу, когда учащиеся чувствуют себя свободно и комфортно.

"Диалог" – пособие 2017 года. Авторы стремились к оптимальному сочетанию традиционных методов и современных технологий в обучении РКИ и надеются, что пособие может быть использовано в языковой среде и вне языковой среды в различных формах обучения.

Битехтина Н.Б., Грушевская Л.Ю., Шеина Ю.В., A Living Russian Grammar, Москва, 2009

Коншина С.Д., Марьина Е.А., Диалог. Русский язык для начинающих. Практический курс, Москва, 2017

Кутукова Н.В., Шеина Ю.В., Слово и дело, Москва, 2007

Леонтьев А.А., Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов, Москва, 1988

Труфанова В.Я., Путь к общению. Интенсивный курс речевой адаптации, Москва, 1999

СПЕЦИФИКА ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УРОКОВ ПО РКИ

В статье анализируется опыт преподавания русского языка как иностранного в эстонской аудитории. В частности, особенности отбора учебного материала для достижения целей уроков. Представлена экстралингвистическая информация, обуславливающая специфику аудитории. Содержатся рассуждения об актуальных учебных пособиях, применяемых на занятиях по русскому языку. Рассматриваются особенности материалов, составленных в Эстонии и в России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение коммуникации, учебники, игровые задания, аудиовизуальные средства, языковая среда, аудирование

В фокусе данной статьи находится специфика преподавания русского языка как иностранного за пределами России, в частности, в Эстонии. Мы сосредоточим внимание на обучении взрослых молодых людей, которые уже окончили гимназию и пошли учиться дальше или / и включились в активную экономическую деятельность, т.е. стали работать.

Мы рассмотрим особенности преподавания с учетом языковых и культурных условий. В частности, речь пойдет об отборе и применении учебных материалов. Приводимые наблюдения связаны с личным опытом автора.

Аналізу различных учебных пособий по РКИ (русский язык как иностранный) в России посвящен ряд работ. Обычно в этих работах затрагиваются вопросы, связанные со спецификой российского контекста. Имеется в виду, анализ представленной в учебнике культурологической информации или преподавание русского языка для представителей других национальностей России [Молчановский 2012; Юсупова 2016]. Что касается международной практики преподавания РКИ, то об этом писал В. Rifkin [Rifkin 1998].

Поскольку интересующий нас вопрос относится к преподаванию иностранного языка вообще, то для нас важно и это иметь в виду. В специально проведенных исследованиях описываются наблюдения и справедливые обобщения, с которыми хорошо знакомы практикующие преподаватели иностранных языков. В частности, говорится о том, что не бывает учебников, полностью соответствующих потребностям аудитории, что приходится комбинировать и отбирать релевантный для программы обучения и целей уроков материал и т.д. [Ansari, Babaii 2002; Vellenga 2004].

Известно, что преподавание любого иностранного языка в иноязычном окружении имеет свои особенности. Прежде всего, это связано с тем, что изучаемый язык оторван от среды своего непосредственного функционирования. В Эстонии же ситуация не так однозначна, так как имеется и полноценная русскоязычная среда. С одной стороны, эстонское (эстоноязычное) и русскоязычное население страны живут большей частью в разных информационных пространствах, с другой стороны, в Эстонии 28% жителей говорит по-русски. На сегодняшний день в стране много билингвов (русско-эстонский билингвизм) и подавляющее большинство русскоязычных жителей страны так или иначе владеет эстонским языком. Под различными информационными пространствами подразумевается получение информации из определенного круга СМИ. Эстоноязычные жители имеют свои СМИ, которые во многом ориентированы на Запад. Например, по телевидению демонстрируются фильмы, сериалы, документальные передачи на английском или другом языке с эстонскими субтитрами. Также широко распространено получение информации из Интернета. Русскоязычное же население получает много информации из российских СМИ, хотя в Эстонии есть немало местных русскоязычных СМИ: газеты, интернет-порталы, радио, ТВ [Евстратова 2012], и поэтому в этом смысле обе группы общества находятся в одном информационном поле. Иногда эстонцы смотрят российские СМИ. У старшего поколения остались воспоминания о советском времени. Т.е. какой-то информационный и культурный обмен так или иначе происходил и происходит.

Что касается русского языка в эстонской школе, то он изучается с 6-го класса (как иностранный язык по выбору, язык Б). Русскоязычные жители страны часто общаются в общественной сфере на эстонском с его носителями, и поэтому для эстонцев ситуация близка к абстрактному изучению русского языка в отрыве от среды функционирования. Однако поскольку многие учителя русского языка являются носителями русского языка, они создают, насколько это возможно, живую языковую среду в классе. Этому в некоторой степени способствует также и наличие в эстонских школах учащихся-билингвов [Замковая, Моисеенко 2013]. Несмотря на это, по окончании гимназии (12 класса) выпускники не владеют русским языком в должной мере. На это влияют такие факторы, как мотивация и сложность русского языка, в частности, грамматики. Теоретически уровень владения ими русским языком должен быть средне-продвинутым, т.е. В1–В2. Фактически, как показывает практика, он может быть ниже.

Есть также контингент выпускников эстонских школ, не выбравших в качестве языка Б русский язык и, следовательно, вообще не владеющих русским языком. Есть также и такие, кто владеет разговорным русским, но при этом не владеет письменным языком. Последнее может быть обусловлено контактом с русскоязычными в кружках по интересам или в спортивных секциях, иногда наличие русскоязычных друзей.

Часто цель курсов для эстоноязычных студентов, как правило, состоит в закреплении и углублении практических навыков общения в своей профессиональной среде. В связи с этим в качестве объектов изучения предлагался определенный небольшой круг тем со стандартными речевыми формулами и необходимой лексикой.

В данной статье мы сосредоточим внимание на различных учебных материалах последнего времени, которые созданы с учетом потребностей образования после школы.

Практика проведения занятий по русскому языку как иностранному показала необходимость использования различных обучающих средств. Это довольно распространенное явление и повсеместно практикуется также и в школе. Иными словами, предпочтительнее заниматься не только по учебнику, выбранному в качестве основного опорного материала для занятий (что с нашей точки зрения необходимо), но и привлекать другие материалы в зависимости от потребностей изучающих язык. Часто материал бывает ориентирован на обиходный язык (общее владение), но также бывает и узкотематическим (профессиональные потребности).

Чаще всего мы имеем дело с сочетанием материалов различного содержания. В качестве главного ориентира выступают цели урока и, конечно же, программа по предмету, где заблаговременно обозначены темы и литература. В последнее время достижение целей уроков должно ориентироваться на так называемые «выходы» (outcomes), т.е. четкое обозначение того, что учащийся должен знать и уметь в результате занятий. Необходимость отбора разнообразного материала обусловлена еще и продолжительностью занятий. Уроки могут длиться от двух до четырех академических часов 1–2 раза в неделю. Обычно усвоение нового материала происходит в течение 1-го (академического) часа. Далее необходимо закрепление пройденного. Затем включение дополнительных материалов в виде интерактивных заданий по интернету, видео- и аудиоматериалов, игр, работы в группах и т.д. В этом случае концентрация на каком-то одном из видов заданий ведет к утомляемости аудитории и, как следствие, к затруднениям при восприятии нового материала. То есть требуется постоянное чередование видов деятельности и стимуляция активного включения учащихся в процесс обучения, что в наше время особенно приветствуется.

Для тех, кто собирается восстанавливать знания или изучать русский язык на начальном этапе, имеется учебное пособие, которое в переводе с эстонского называется «Русский язык для начинающих и начинающих изучать снова» (Vene keele õpik algajale ja taasalustajale). Учебник снабжен двумя компакт-дисками с записями текстов, главным образом, диалогов [Mangus 2010]. Аудиоматериалы начитаны актерами «Русского театра» Эстонии и составителями пособия. Как правило, это – основной материал, используемый в эстоноязычной аудитории, желающей улучшить владение русским языком за рамками школьной программы. Обратная связь, полученная от учащихся, показывает удовлетворенность материалами. Это обусловлено тем, что в учебнике представлены основные повседневные ситуации общения на русском языке в разнообразных вариантах. Эти ситуации сгруппированы по тематическим блокам: Контактные данные, Телефонный звонок, В общественном месте, Дома и в гостях, В городе и т.д. Здесь есть разнообразные задания, учитывающие потребности современной коммуникации: от бытовых ситуаций до деловых отношений. Как показывает практика работы с этим источником, исходя из программы и целей уроков, учебник можно использовать не последовательно «от корки до корки», а в зависимости от прорабатываемой темы и, конечно же, в зависимости от уровня

владения учащимися русским языком. Например, если цель – коммуникация в общественных местах, то использоваться могут темы из частей Контактные данные, В общественном месте, В городе и некоторые другие.

От желающих изучать русский язык на «взрослом» этапе часто можно услышать: «Только, пожалуйста, без стихотворений и песен...»; «Мне нужно научиться повседневному общению»; «Мне нужно научиться общаться по работе с русскоязычными клиентами» и т.п. Это учебное пособие полностью соответствует этому требованию. Оно также содержит разнообразные задания для проработки и закрепления материала как в устной, так и письменной форме. Что еще говорит в пользу данного учебного пособия – это перевод на эстонский язык фраз и выражений, а также параллельные с русскими формулировки заданий. Учебник ориентирован как на общение с русскоязычными жителями Эстонии, так и с россиянами. Это видно по текстам диалогов и по начитанным аудиотекстам: имена, топонимика, привычные для Эстонии формулировки, номинации и в то же время имитация / проигрывание диалогов с предполагаемыми россиянами и в условиях России. Учебник снабжен отдельным грамматическим блоком, который можно прорабатывать по необходимости. Грамматический комментарий и необходимые таблицы даются и внутри тем.

Поскольку речь идет о начальном и базовом уровнях владения русским языком, то тексты на компакт-диски начитаны в медленном темпе, иногда в слегка ускоренном. Есть также диалоги, где один из коммуникантов говорит с имитацией эстонского или финского акцента.

Однако некоторые моменты вызывают противоречивое отношение. Иногда приходится относиться к заданиям критически по различным причинам: есть недочеты в грамматической части. Например, в грамматической части, посвященной имени существительному [Mangus 2010: 9], указываются исключения, которые на начальном этапе обучения сложны. В стилистическом плане они и для носителя русского языка являются маркированными: *пастель, тварь, утварь, хмарь, киноварь* – для женского рода и *князь, витязь, ферзь, червь* – для мужского рода. В данном случае мы перечислили не все примеры подряд. Там, где содержится материал по глаголу, *хотеть* относится ко 2-му спряжению, тогда как это – разноспрягаемый глагол, который необходимо вынести в исключения [Там же: 25].

Что касается материала самих уроков, то часто приходится оставлять в стороне упражнения, в которых требуется работать с личными данными. Учащиеся сами указывают, что не хотели бы выполнять такие упражнения. Например, есть упражнение, которое сформулировано как игра, но в которой требуется нарисовать родословное древо как свое, так и однокурсника или слишком подробно рассказать о своей семье [Там же: 71]. Хотя подобный момент свойствен и другим учебным пособиям. Даже установка на фантазию не всегда срабатывает. Но в целом, многие задания удачны и могут быть эффективно выполнены учащимися.

Практика показала, что повтора типов заданий на последующих занятиях, также необходимо избегать. Например, если на одном блоке занятий (4 часа за один учебный день) мы используем коммуникативную игру Contact Game [Adamson, Mironov, Evert 2014], то на

ближайших занятиях в один из следующих дней это повторять не стоит, чтобы процесс игры не превратился в рутину. А цель такой игры – разнообразие процесса изучения языка, направленность на погружение в ситуацию реального общения на русском языке, что, как показала практика, совсем не просто. Здесь хотелось бы указать, что игра Contact Game рассчитана на владение русским языком на уровне В1–В2, т.е. то, что теоретически мы должны ожидать от выпускников школ с эстонским языком обучения, но они с затруднениями справляются с ситуациями общения, представленными в этом учебном пособии. Для уровня А2 преподавателю необходимо отобрать посильные для аудитории варианты заданий, в частности, составление диалогов.

Составление таких диалогов не должно представлять особых трудностей на базовом уровне, при этом сложно предсказать, куда пойдет коммуникация, что часто зависит от собеседника. Как правило, получаются короткие и эмоциональные диалоги. На более высоком уровне владения языком данные ситуации можно разыграть сложнее.

Кроме изданных в Эстонии материалов, конечно же, привлекаются и российские. В последнее время приобрело популярность учебное пособие «Послушайте!», выпущенное издательством «Златоуст» [Гончар 2013]. Это оригинальное учебное пособие основывается на принципе погружения в русскую языковую среду, включая культуру. Уже из самого названия следует, что задания будут направлены на восприятие звучащих текстов, а именно – видеоматериалов. В центре каждого урока стоит небольшой видеофрагмент либо из известных российских кинофильмов, сериалов, телепередач, документальных фильмов. Перед просмотром фрагмента учащимся предлагается последовательно выполнить подготавливающие к просмотру задания. Дело в том, что звучит аутентичный, неадаптированный текст. Несмотря на то, что сами тексты могут быть простыми, они могут содержать такие элементы, которые свойственны живой русской коммуникации и не всегда могут быть сразу поняты учащимися.

Подготовительные задания, имеющиеся в учебнике, способствуют их «расшифровке». Учащимся иногда сразу бывает непонятна цель выполнения таких заданий. Они это воспринимают только после разъяснения их выполнения преподавателем.

Процесс усвоения материала шел в хорошем темпе. Затруднения вызывали слишком быстро произнесенные фразы. Очевидно, все же наблюдалось влияние соприкосновения с российской культурой.

Как и в случае с другими учебными пособиями, материалы уроков часто приходилось также отбирать с учетом потребностей аудитории. В частности, темы, связанные с исторической информацией или о деятелях культуры, писателях, поэтах, не всегда соответствовали целям уроков и установкам аудитории. Студенты обычно лучше воспринимают видеофрагменты, где содержится неподготовленная речь в ситуации живого общения. Хорошо усваивались материалы, представляющие собой фрагменты кинофильмов с имитацией живого общения. Например, обычно соответствовали целям уроков такие темы из 1-го выпуска курса «Послушайте!» (А1), как «О мире» (работа с числительными), «Как вас зовут» (самопредставление), «Чем вы увлекаетесь?» (беседа о хобби), «Вы откуда»

(самопредставление, рассказ о себе), «Мне 46 лет» (самопредставление), «Привет!», «Чем ты занимаешься?», «Хочу компот!». Остальные темы прорабатывались реже. Из 2-го выпуска «Послушайте!» (A2) чаще прорабатывались: «Кем быть?», «Вставай, Витенька!», «Занимаетесь ли вы спортом?», «Какие у нас планы?».

В заключение хотелось бы процитировать одно из исследований, посвященного исследованию учебных пособий: «if every group of students has different needs, no one textbook can be a response to all differing needs, topics in a textbook may not be relevant for and interesting to all» [Ansary, Babaii 2002].

Гончар И.А. Послушайте! Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Выпуски 1 и 2. «Златоуст», Санкт-Петербург, 2013.

Евстратова С.Б. Использование русского языка в средствах массовой информации Эстонии. – Динамика русскоязычного пространства в странах СНГ и Балтии: культурная потребность или прагматический запрос? Слово.ру: Балтийский акцент, Выпуск № 2, 2012. С. 44–48.

Замковая Н.В., Моисеенко И.М., Чуйкина Н.В. 2013. Изучение языкового развития билингвов (русско-эстонское двуязычие) в рамках проекта «Эстонский текст в русской культуре, русский текст в эстонской культуре». Comp. by E.L. Kudryavtseva, scientific aditor E. Orlova. – Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века. Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century Prague: ERMAT Praha, Ltd., Прага, 2013. С. 587–594.

Молчановский В. Учебник русского языка как иностранного в ряду средств формирования образа России. 2012. – <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-ryadu-sredstv-formirovaniya-obraza-rossii>

Юсупова З. К вопросу о принципах построения учебников русского языка как неродного. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета, № 9, 2016, С. 129–135.

Ansary, H., Babaii, E. Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 2, February 2002
– <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>

Evert, H., Mironov, D., Adamson, I. Contact Game. Simulation life in Moscow. Communication Game. Creative Intelligence Group OÜ. Tallinn, 2014.

Mangus, I. Vene keele õpik. Algajale ja taasalustajale. TEA, Tallinn, 2010.

Rifkin, B. Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian. – The Modern Language Journal. Volume 82, Issue 2, 1998. Pp. 217–236.

Vellenga, H. Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely? The Electronic Journal for English as a Second Language, Volume 8, Number 2. September 2004 – <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068091.pdf>

Бувье-Ващенко Алла Владимировна
АТЕР кафедры славянских языков
университета Лион 3 им. Жана Мулена, Франция
alla.bouvier@gmail.com

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗАХ ФРАНЦИИ КУРСА «ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»

В настоящей статье рассматривается вопрос о необходимости разработки и публикации новых учебно-методических пособий для преподавания делового русского языка студентам-франкофонам как языковых, так и неязыковых специальностей. Автором приводится ряд наблюдений относительно содержания современных образовательных предложений французских вузов в отношении русского языка для специальных целей, а также проводится краткий обзор существующей на сегодня во Франции учебно-методической базы по курсу «Деловой русский язык». В качестве вывода предлагаются некоторые возможные направления её расширения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональный русский язык, деловой русский язык, учебники и учебно-методические пособия РКИ

Диапазон существующих в настоящее время во Франции образовательных предложений в отношении **русского языка для профессиональных целей** достаточно широк и разнообразен.

Вне системы высшего образования обучение профессиональному русскому языку с **последующим дипломированием** осуществляется на базе *Национального центра изучения иностранных языков*, действующего под эгидой министерства образования Франции¹.

С 1978 г. при *Парижской торгово-промышленной палате (ПТПП)* открыты курсы делового русского языка для сотрудников различных предприятий и руководителей

¹ Обучение на курсе «Профессиональный русский язык» доступно широкой публике. По окончании курса слушатели сдают экзамен на получение **государственного диплома**, подтверждающего знание русского языка для профессиональных целей - **DCL** (фр. - *Diplôme de compétence en langue*). – Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>, свободный. – Le diplôme de compétence en langue (DCL). – Яз.фр.

французских компаний, работающих с российскими партнёрами или же имеющих намерение выйти на российский рынок. При успешном завершении двухуровневого курса обучения по результатам экзамена слушателям выдаётся соответственно **Сертификат о знании русского языка делового общения** (фр. *Certificat pratique de russe commercial*) или же **Высший диплом делового русского языка ПТПП** (фр. *Diplôme supérieur de russe des affaires de la CCIP*)². Обучение русскому языку для профессиональных целей и подготовка к экзаменам на получение сертификата или диплома ПТПП осуществляется в том числе и на базе Российского центра науки и культуры в Париже³.

На уровне короткого цикла высшего образования обучение профессиональному русскому языку стало частью программ подготовки учащихся лицеев отделений высшего технического образования к получению государственного диплома Франции о высшем техническом образовании (фр. *BTS: Brevet de technicien supérieur*)⁴.

В системе высшего образования длинного цикла преподавание **профессионально-ориентированного русского языка** является частью образовательных предложений более двадцати государственных и частных вузов Франции⁵ в разном объёме и разных видах, в зависимости от направленности и целевой аудитории. Знакомство с их содержанием⁶ позволило нам сделать ряд следующих наблюдений.

1. Основной **целевой аудиторией** данных программ являются **студенты языковых специальностей**. Их обучение осуществляется главным образом на отделениях прикладных иностранных языков филологических факультетов вузов на уровне **лиценциата**⁷ и **мастера**⁸.

² Lévêque Bernard, Karnycheff André. «Université d'été de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris Enseignement du russe des affaires». In: *Revue Russe* n°12, 1997. - p. 69.

³ Сайт Российского центра науки и культуры в Париже – Режим доступа: <http://www.russiefrance.org/fr/cours.html>, свободный. – Cours de langue et civilisation russe. – Яз. фр., рус.

⁴ Например, подготовка к получению диплома по специальности «переводчик в сфере торговли (русский язык)» (фр. *Diplôme de Technicien Supérieur Traducteur commercial russe*).

⁵ Université catholique de l'Ouest (Angers), Université d'Angers, Université de Franche-Comté (Besançon), Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, Institut d'Etudes Politiques (Bordeaux), Université de Caen - Basse Normandie, Université d'Auvergne (Clermont-Ferrand), Université de Bourgogne (Dijon), Université Grenoble Alpes, Université du Havre, Université Jean Moulin Lyon 3, Ecole Supérieure de Traduction et Relations Internationales (Lyon), Université de Nice-Sophia Antipolis, Paris III - Sorbonne Nouvelle, Paris IV - Paris Sorbonne, Paris VIII - Vincennes-Saint-Denis, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X), Université de Pau et des Pays de l'Adour, Université de Strasbourg, Université Toulouse II – Le Mirail, l'École des mines de Saint-Étienne.

⁶ Интересующие нас образовательные программы находятся в свободном доступе на сайтах вышеупомянутых учебных заведений.

⁷ В трёхуровневой системе высшего образования Франции - *Лиценс-Мастер-Доктора* (фр. *Licence-Master-Doctorat*) - **лиценциат** соответствует первым трём годам обучения (*Licence 1-3*).

⁸ **Мастер** (аналог магистратуры) соответствует четвёртому и пятому курсам обучения (*Master 1-2*).

Возможность изучения профессионального русского языка предоставляется также студентам и **неязыковых специальностей**. Так, например, обучение деловому русскому языку студентов-нефилологов осуществляется на курсах подготовки к конкурсу на поступление в **Высшие коммерческие школы и школы управления Франции**⁹. Некоторые Высшие школы гостиничного управления и ресторанного бизнеса также включили обучение профессиональному русскому языку в свои образовательные программы¹⁰. Кроме того, русский язык для профессиональных целей преподаётся в **Высшей национальной горной школе Сент-Этьена** (фр. *École nationale supérieure des mines de Saint-Étienne*)¹¹ и в **Политехнической школе Парижа** (фр. *École Polytechnique*). Следует отметить тот факт, что ещё до недавнего времени французским студентам неязыковых специальностей предоставлялась возможность изучения русского языка для профессиональных целей в рамках специальных университетских программ дополнительного образования¹² – подготовки так называемого **диплома университета**¹³.

2. Существующие образовательные программы предполагают обучение русскому языку для специальных целей на любом из возможных **уровней знания языка**. Однако следует отметить, что значительная их часть сводится к преподаванию русского языка в качестве **второго (LV2), третьего (LV3) или даже четвёртого иностранного языка (LV4)**¹⁴.

⁹ Во Франции насчитывается примерно 230 **Высших коммерческих школ и школ управления** (фр. *Écoles Supérieures de Commerce или ESC*) – Режим доступа: <http://www.russie.campusfrance.org/node/5819>, свободный. – Высшие школы (Grandes Ecoles) представляют одну из особенностей французской системы высшего образования. – Яз. рус.

¹⁰ Из выступления г-на Филиппа Конта, президента **Ассоциации французских русистов**, на международной конференции в Вероне (Италия) 22-24 сентября 2005 г. «Преподавание русского языка во Франции» – Режим доступа: <https://www.afr-russe.fr/spip.php?article22>, свободный. – "L'enseignement du russe en France : problèmes et perspectives", exposé prononcé par Philippe Comte à Vérone en septembre 2005. – Яз. фр.

¹¹ Сайт Высшей национальной горной школы Сент-Этьена. – Режим доступа: <http://wiwiwi.mines-stetienne.fr/fr/content/1251-russe>, свободный. – Langues étrangères. Russe. – Яз. фр.

¹² Так, например, из образовательных предложений университета Оверни (г. Клермон-Ферран) была исключена программа обучения «Российская правовая система и русский юридический язык» (фр. «*Droit russe et russe juridique*»), разработанная для студентов-нефилологов второго и третьего курса лицензиата юридического факультета университета.

¹³ **Диплом университета** (фр. *DU : Diplôme Universitaire*) не является государственным дипломом и предлагается руководством университета в качестве дополнительного. Выбирая программу подготовки диплома *DU*, студенты получают возможность приобретения, параллельно основному курсу, дополнительной специальности за один год или же за три года.

¹⁴ Как, например, в **Высшей школе перевода и международных отношений** в г. Лион (фр. - *École Supérieure de Traduction et Relations Internationales*). Сайт Высшей школы перевода и международных отношений. – Режим доступа: <http://www.estri.fr/1-estri/presentation-de-l-estri/6-raisons-de-choisir-l-estri/6->

Обучение профессионально-ориентированному русскому языку **в качестве основного (LV1)** предлагается только в нескольких наиболее крупных высших учебных заведениях¹⁵, но почти всегда в паре с другим основным языком – английским.

3. Подавляющее большинство университетских образовательных программ имеют целью **обучение коммерческому русскому языку**. Такая ситуация объясняется направленностью данных программ – **подготовка специалистов в сфере международного менеджмента, маркетинга и международной торговли**, профессионально владеющих русским языком делового общения. В меньшей степени данные предложения ориентированы на подготовку профессионалов других специальностей и направлены на обучение студентов русскому техническому, юридическому или экономическому языку, русскому языку международных отношений и общественных связей, а также русскому языку в сфере туризма и гостиничного бизнеса.

Необходимо отметить, что подготовка и реализация французскими вузами данных образовательных предложений явились естественным следствием динамичного развития торгово-экономических отношений России и Франции за последние двадцать пять лет¹⁶ и стали **конъюнктурным ответом на рост потребности французских компаний в квалифицированных кадрах со знанием профессионального русского языка**¹⁷.

raisons-de-choisir-l-estri-152832.kjsp?RH=1449135722669, свободный. – 6 raisons de choisir l'ESTRI. – Яз. фр.

¹⁵ Institut d'Etudes Politiques (Bordeaux), Université de Bourgogne (Dijon), Université du Havre, Université Jean Moulin Lyon 3, Université de Nice-Sophia Antipolis, Paris III - Sorbonne Nouvelle, Paris IV - Paris Sorbonne, Paris VIII – Vincenne -Saint-Denis, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X), Université Toulouse II – Le Mirail, Université Grenoble Alpes.

¹⁶ По состоянию на 2013 год Россия представляла собой третий по значению, после США и Китая, экспортный рынок Франции (вне зоны Европейского союза и Швейцарии). По данным Российской Федеральной таможенной службы за тот же 2013 год, Франция занимала третье место среди европейских торговых партнёров России: на её долю приходилось 4,1% от общего объёма российского экспорта, уступая при этом только Германии (11,9 %) и Италии (4,5%). In M. Robert del PICCHIA, Mme Josette DURRIEU, M. Gaëtan GORCE. RAPPORT D'INFORMATION FAIT au nom de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées par le groupe de travail sur « les relations avec la Russie : comment sortir de l'impasse ? », Sénat. N° 21, SESSION ORDINAIRE DE 2015-2016. - p. 66.

¹⁷ В пользу данного предположения свидетельствуют результаты исследования «Дефицит лингвистических компетенций на предприятиях малого и среднего бизнеса и его влияние на европейскую экономику» («*Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*»), проведённого **Европейской Комиссией** и опубликованного в декабре 2006 г. По результатам опроса выборки европейских компаний малого и среднего бизнеса следует, что русский язык занимает четвёртое место (8 %) среди наиболее используемых для межнациональной коммуникации языков после английского (51 %), немецкого (13 %) и французского (9%) языков и впереди испанского языка (4%) (стр. 23). Более того, большинство респондентов отметили вероятный рост потребности их компаний в сотрудниках со знанием профессионального русского языка (до 11,7 %)

Несмотря на заметное снижение с 2013 г. общей динамики российско-французских торгово-экономических связей, вызванное обострившейся международной политической обстановкой и снижением в РФ темпов экономического роста, и Франция, и Россия продолжают оставаться друг для друга приоритетными партнёрами¹⁸. Можно предположить, что потребность в специалистах, владеющих профессиональным русским языком во Франции будет только расти. В условиях настоящей экономической конъюнктуры подобный общественный запрос не может быть проигнорирован. Вероятным ответом административного руководства французских вузов станет **расширение образовательных предложений в отношении русского языка для профессиональных целей в целом, и делового русского языка в частности.**

В этой связи довольно парадоксальной выглядит ситуация явной **недостаточности существующей учебно-методической базы для обучения деловому русскому языку в рамках университетского курса**¹⁹. Так, вся опубликованная за последние тридцать лет учебно-методическая литература сводится к одиннадцати разноцелевым и разноуровневым пособиям, дидактическая ценность которых неодинакова. Основным критерием оценки данных изданий для нас является возможность их использования в ходе аудиторных занятий со студентами-франкофонами по курсу «Деловой русский язык». Все они могут быть условно разделены на **две группы**: учебно-методические пособия, адаптированные к использованию в качестве основных опорных, и издания, более пригодные для использования в качестве дополнительных пособий или же пособий для самостоятельного изучения делового русского языка.

Говоря о первой группе изданий, следует выделить прежде всего учебник **«Русский язык в экономике и торговле»** (1988)²⁰, адресованный студентам вузов, уже имеющим базовый уровень знания русского языка (B1-B2). Значение данного учебника трудно переоценить: он стал **первым опубликованным во Франции полным учебно-методическим пособием по**

(стр. 42). – Режим доступа: <https://www.afr-russe.fr/spip.php?article75>, свободный. – Le russe comme langue des échanges internationaux, samedi 6 décembre 2008, par Elena Jourdan. – Яз. фр.

¹⁸ Франция, разместив на российском рынке более 470 компаний с участием своего капитала, стала одним из **крупнейших инвесторов в российскую экономику**. Двусторонние торгово-экономические связи. Режим доступа: <http://france.mid.ru/torgovo-ekonomicheskie-svyazi>, свободный. – Сотрудничество в сфере экономики. Двусторонние торгово-экономические связи. – Яз. рус.

¹⁹ Довольно распространённым является использование преподавателями французских вузов российских учебно-методических пособий по деловому французскому языку. Следует особо отметить учебные пособия коллектива авторов МГИМО: ЛЫЖИНА Т. Л., ПОПОВА Г. Ф., ШИШКОВСКАЯ О. В. Французский язык: учебник по коммерческой корреспонденции (Уровни B1-B2). – М.: МГИМО-Университет, 2008. – 142 с.; ШИШКОВСКАЯ О. В., ПОПОВА Г. Ф., ЛЫЖИНА Т. Л. Французский язык. Communications Professionnelles = Профессиональное общение. В 2-х ч. Ч. 2. Уровень C1. – М.: МГИМО, 2008. – 158 с.

²⁰ Zakovitch Boris, Natanson Edouard. *Le russe économique et commercial*. Sous la dir. de J. Tournier et P. Y. Garson avec la collab. de F. Garson. Paris ; Levallois : Langues et affaires, 1988. - 270 p.

курсу делового русского языка. Авторами сделан обоснованный выбор в пользу тематической организации учебного материала в трёх частях. В первой части учебника «Общий обзор экономики» (первые 12 уроков) даны общие сведения о промышленности, сельском хозяйстве, транспорте и экономике в целом. Вторая часть «Положения, относящиеся к внешней торговле» (уроки 13-32) посвящена юридическому аспекту торговых отношений, то есть содержанию торговых договоров и используемым в них терминам и устойчивым выражениям. Третья часть учебника «Элементы коммерческой корреспонденции» посвящена составлению деловых писем. Модульное построение уроков данного учебника (дидактические тематические тексты на русском языке, словарь-минимум, лексикологические заметки авторов, грамматические справки и лексико-грамматические упражнения – перевод с французского на русский язык и наоборот, а также аутентичные статьи для чтения из периодических изданий) обеспечивает комплексный подход при обучении деловому русскому языку, а наличие ключей к упражнениям и звукового компакт-диска с записями текстов увеличивает практическую ценность издания.

Учебник «**Коммерческий русский язык и русский язык делового общения**»²¹ (1994) адресован главным образом слушателям курсов делового русского языка при Парижской торгово-промышленной палате. В этой связи учебный материал пособия частично представляет собой метод подготовки (самостоятельной или же с помощью преподавателя) к основным **экзаменационным заданиям** на получение *Сертификата о знании делового русского языка*, а именно: письменный двусторонний перевод текста, ответы на вопросы по тексту и диктант на русском языке. В конце пособия предложены архивные версии экзаменационных заданий за период с 1990 по 1994 г.

Сквозная тема учебного материала – создание совместного российско-французского предприятия. Каждый из десяти уроков включает в себя пять основных видов заданий с ключами: 1) диалоги с опорной лексикой; 2) словарь используемых терминов и выражений; 3) лексические задания; 4) вариант одного из обязательных экзаменационных заданий *Сертификата о знании делового русского языка*; 5) упражнения на формирование грамматической и орфографической компетенций, в том числе и оригинальные творческие упражнения «Найди ошибку», а также упражнения на усвоение новых финансовых и экономических терминов. Особую практическую ценность представляет список наиболее часто употребляемых в экономической деятельности сокращений, приведённый в конце издания.

С методологической точки зрения оба вышеупомянутых издания вполне адаптированы к использованию преподавателями курса «Деловой русский язык» в качестве основного учебного пособия, однако при этом нельзя не отметить тот факт, что часть содержащегося в

²¹ Lylia TRANNOY, Natalia VOITELEVA. *Le russe du commerce et des affaires. Leçons. Exercices avec corrigés. Annales. Abréviations.* Paris : Librairie du Globe, 1994. - 272 p.

них учебного материала уже давно потеряла свою актуальность²². Это ограничивает возможность использования названных пособий в данном виде, без предварительной переработки материала и его дополнения.

Именно это обстоятельство подтолкнуло автора данной статьи к разработке нового практического курса коммерческого перевода, отражающего новые реалии экономики и особенности современной коммерческой практики. «Учебник коммерческого русского языка»²³ (2015) адресован в первую очередь студентам-франкофонам языковых и неязыковых специальностей (продвинутый уровень C1-C2) и предназначен для использования в ходе аудиторных занятий. Данный практический курс перевода позволяет ознакомить студентов с основными русскими терминами и выражениями, используемыми на всех основных этапах операции международной купли-продажи товара, и сформировать необходимые лексические компетенции для качественного коммерческого перевода с французского на русский язык.

Учебник состоит из четырёх глав («Участники и предмет договора», «Цена и условия платежа», «Условия отгрузки, перевозки и поставки» и «Прочие условия договора») и четырнадцати подглав, каждая из которых соответствует одному из пунктов договора международной купли-продажи товара и содержит следующие модули: теоретическая справка (на французском и русском языках); тематический словарь, лексические упражнения (перевод фраз и выражений на французский язык); примеры перевода на русский язык выдержек из текстов договоров с терминологическими комментариями автора и лексико-грамматические упражнения (перевод с французского на русский язык). В конце учебного пособия приведены ключи ко всем предлагаемым упражнениям, позволяющие студентам осуществлять самоконтроль на любом этапе практического курса.

Ко второй группе изданий следует отнести прежде всего различные инструментариумы - словари-справочники и глоссарии²⁴, практические пособия, более подходящие для использования в качестве дополнительных при подготовке учебного курса, а также пособия, разработанные, скорее, для самостоятельного внеаудиторного изучения делового русского

²² Так, учебник «Русский язык в экономике и торговле» (1988) отражает реалии ещё советской экономики (в особенности это касается материала первой части учебника), тогда как учебник «Коммерческий русский язык и русский язык делового общения» (1994) содержит материал, относящийся к переходному постперестроечному периоду экономики России.

²³ Alla Bouvier-Vashchenko. *Manuel de russe commercial. Vocabulaire. Expressions. Modalités des contrats à l'international*. Paris : Éditions Ellipses Marketing, 2015. - 208 p.

²⁴ G. S. Ivanova. *Dictionnaire français-russe des affaires*. Paris : Librairie du Globe, 1994. - 541 p. ; Marie-José Selaudoux - Noëlle Tuja - André Karnycheff. *Lexique Du Russe Des Affaires*. Paris : Ellipses Marketing, 2002. - 143 p. ; Philippe Frison, Yekaterina Kudrina, Tatiana Zhyvylo. *Dictionnaire Lexique juridique et économique russe-français / français-russe*. Paris : Chiron, 2006. - 312 p. ; Fabien Laurent. *Torgovat'. Lexique économique, commercial et financier - français-russe / russe-français*. Paris : Éditions Ellipses, 2007. - 336 p. ; Anatoly Tokmakov, Pascal Bertrand. *Tout le russe professionnel*. Levallois-Perret : Studyrama-Vocatis, 2011. - 438 p.

языка. К ним можно отнести следующие издания: «**Экономический и коммерческий русский язык**»²⁵ (1996), «**Высший диплом делового русского языка Парижской торгово-промышленной палаты**»²⁶ (1997), «**Бизнес на русском без промедления!**» (2007)²⁷, «**Деловой русский язык на каждый день**»²⁸ (2011). Учебный материал, размещённый в них, представляет собой тематические ориентированные тексты или же ситуативные фразы делового общения с переводом на русский язык, сопровождаемые различными лингвистическими, лингвострановедческими или грамматическими комментариями авторов. Отметим отсутствие в данных изданиях каких-либо упражнений на закрепление учебного материала. Таким образом, при всей практической ценности и информативности вышеперечисленных пособий их использование в ходе аудиторных занятий со студентами в качестве основного опорного пособия довольно затруднительно.

Вывод:

Поскольку успешность овладения русским языком для профессиональных целей во многом определяется наличием современных, специально адаптированных для франкоговорящих студентов учебных пособий, разработка и публикация новой учебно-методической литературы для преподавания на базе французских вузов курса «Деловой русский язык» становится в настоящее время более чем актуальной. Особую необходимость приобрели на сегодня следующие виды изданий:

- **учебно-теоретические издания:** адаптированные для франкоговорящих студентов учебники и циклы лекций по современной экономике и внешнеторговой деятельности РФ, а также учебники по русскому языку делового общения и коммерческой практике России;
- **вспомогательные учебно-практические издания:** тематические практикумы и сборники упражнений на перевод (напр., «Русский язык в Интернете», «Внешнеэкономическая деятельность и таможня», «Транспорт и логистика» и т.д.), различные рабочие тетради для среднего и продвинутого уровня знания русского языка (напр., «Презентация предприятия», «Предприятие в цифрах», «Товары и услуги»), позволяющие осуществлять прогрессивное обучение деловому устному и письменному русскому языку, а также сборники адаптированных текстов для чтения;

²⁵ Yves-Marie COSSON, André KARNYSCHEFF, Marie-José SELAUDOUX, Noëlle TUJA, Valentina VANEL. *Le russe économique et commercial*. Paris : Éditions Pocket, collection « Langues pour tous », 1996. - 257 p.

²⁶ André KARNYSCHEFF, Marie-José SELAUDOUX, Lilya TRANNOY, Noëlle TUJA. *Annales et corrigés de russe des affaires 1992-1995. Diplôme supérieur de russe des affaires de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*. Coédition Librairie du Globe-Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 1997. - 159 p.

²⁷ André Karnysheff, Marie-José Sélaudoux, Noëlle Tuja, Valentina Vanel. *Faire des affaires tout de suite en russe !* Paris : Pocket, 2007. - 160 p.

²⁸ Elena Pereverzeva-Caux. *Le russe des affaires au quotidien. Immersion totale*. Paris : Éditions Ellipses, 2011. - 128 p.

- **учебно-методические издания:** методические рекомендации по преподаванию курса «Деловой русский язык» студентам-франкофонам, сборники контрольных и экзаменационных заданий, а также методические рекомендации студентам по выполнению контрольных и экзаменационных работ;
- **электронные учебные пособия:** современные электронные ресурсы, разработанные для студентов-франкофонов (онлайн-занятия, разноуровневые лингафонные курсы, содержащие аудио- и видеоматериалы для формирования коммуникативных компетенций студентов, и сетевые лингвотренажёры).

РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ФОРМАТЕ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА РКИ¹

Статья посвящена презентации нового учебного пособия по русскому речевому этикету для студентов с родным турецким языком. Пособие создано с учетом теории и практики национально ориентированного учебника в целях преподавания русского языка в вузах Турции. Излагается общая концепция учебника, формулируются задачи и принципы подачи материала, описывается структура урока. Данное пособие рассматривается как важная составляющая обучения русскому языку на стартовом этапе.

Ключевые слова: русский речевой этикет, русский язык как иностранный, национально-ориентированный учебник для говорящих на турецком языке

The article is devoted to the presentation of a new textbook on Russian speech etiquette for Turkish language students. The book was designed subject to the theory and practice of the national - oriented textbook aimed at teaching the Russian language in Turkish institutes of higher education. A general concept is stated, the textbook's principles and objectives are formulated, and the lesson's structure is described. The represented book is considered as an important part of teaching the Russian language during the start - up stage.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian speech etiquette, national-oriented textbook for Turkish language students

Формирование коммуникативной компетенции – главная цель иноязычного образования, на достижение которой направлены усилия преподавателя на всех этапах обучения иностранному языку – от элементарного до профессионально ориентированного. Самым сложным, но в то же время и самым показательным с точки зрения достижения результата, когда успехи и неудачи коммуникации особенно очевидны, является стартовый этап. Трудности стартового этапа обусловлены несоответствием багажа пока имеющихся у студента знаний и умений тем речевым вызовам, с которыми ему приходится справляться в

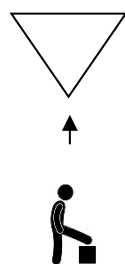
¹ Данная работа выполнена при поддержке гранта ВАР № 27007.

стрессовой ситуации «выживания» в чужой языковой среде. Разные языки в силу своей специфики имеют различный – как довольно высокий, так и относительно «популярный» – пороговый уровень. Тернистость начального этапа в изучении русского языка, который относят к трудным для овладения языкам также и за счет высокого порогового уровня [Щукин 2006:27], связана с тем, что для стартового «выхода в речь» требуется значительно больший лексико-грамматический объем по сравнению, например, с английским языком.

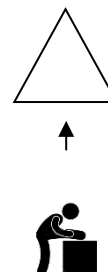
Схематически процесс изучения русского языка в сравнении с английским языком можно изобразить следующим образом.

↑ – базовые грамматические структуры, необходимые для стартового «выхода в речь»

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК



РУССКИЙ ЯЗЫК



Успешность преодоления пороговой ступени в изучении языка зависит от многих составляющих учебного процесса, важное место среди которых занимают учебники и пособия, способные стать надежным помощником, легко и уверенно привести к цели.

Именно для этого сегмента преподавания РКИ авторами О.И. Климкиной и Ч. Зариповой-Четин создано учебное пособие «Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: элементарный уровень» [Klimkina, Zaripova Çetin 2015]. Оригинальный курс этикетно-речевой адаптации был разработан на кафедре русского языка славянского отделения факультета естественных и гуманитарных наук Кавказского университета (г. Карс, Турция). Пособие, аккумулировавшее преподавательский опыт своих авторов и результаты апробации в учебных аудиториях, является частью комплекса учебных материалов для студентов с родным турецким языком, изучающих русский язык «с нуля» на подготовительных факультетах вузов Турции. Так как в неязыковой среде важнейшим средством оптимизации учебного процесса является национально ориентированный учебник, учебный материал был осмыслен авторами с учетом трудностей, как лингвистического, так и экстралингвистического плана, с которыми часто сталкивается турецкая аудитория в процессе изучения русского языка. Пособие прорецензировано и положительно оценено ведущими специалистами кафедры славянских языков и литератур Стамбульского университета (рецензент и автор предисловия проф. Э. Инаныр) и кафедры русского языка Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (рецензент

– проф. Е.С. Снитко). Выпуск книги осуществлен одним из научно-культурных издательств Анкары.

При разработке общей концепции учебника учитывались традиции наиболее авторитетных изданий по грамматике и развитию речи, многие из которых были созданы при участии или под руководством классика учебной литературы РКИ С.А. Хаврониной. В определенной степени учебник вдохновлен книгой О.Г. Мотовиловой «Пособие по развитию навыков разговорной речи для иностранцев. Русский язык» (Москва, 1986, 141 с.). Модернизация подачи языкового и речевого материала осуществлялась в направлении популярной линейки современных учебников коммуникативного типа, как например, учебные комплексы «Жили-были: 28 уроков русского языка для начинающих» Л.В. Миллера и Л.В. Политовой, «Поехали: Русский язык для взрослых» С.И. Чернышова и А. Чернышовой, «Русский язык: 5 элементов» Т.Л. Эсмантовой и др.

Содержание учебного пособия «Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: элементарный уровень» определяется двумя целями обучения: коммуникативной и социокультурной. В соответствии с этими целями в пособии реализуются следующие конкретные задачи.

1. Знакомство студентов со спецификой русского речевого этикета.

Данное учебное издание охватывает один из специализированных аспектов коммуникативной компетенции – этикетные формулы русской речи. *Этикетные формулы* – национально-специфичные стереотипные выражения, которые помимо реализации в речи фатической функции языка, т.е. функции установления контакта и поддержания вежливых, доброжелательных отношений с собеседником, помогают говорящему регулировать процесс общения, формулировать свои желания, влиять на поведение другого, выражать свое отношение и чувства к адресату и обстановке общения. «Фразы к случаю», связанные с конкретной речевой ситуацией и осваиваемые на уровне автоматического воспроизведения в речи, обеспечивают тот необходимый коммуникативный минимум, который составляет основу направленного на решение практических задач «языка выживания».

Представленный в пособии учебный материал знакомит с речевым поведением носителя русского языка в основных ситуациях повседневного общения. Логика предъявления тем подчинена ситуативной целесообразности и актуальности с точки зрения начинающего коммуниканта. Особенности использования этикетных формул в речи раскрываются на примере диалогов, представляющих как официальные (форма на «вы»), так и неофициальные (форма на «ты») ситуации общения. Диалоги сопровождаются пояснениями и заданиями, позволяющими студентам накапливать знания об арсенале имеющихся в распоряжении говорящего этикетных формул для каждой конкретной ситуации, вырабатывают умение распознавать выражения, принадлежащие к разным стилям общения, и использовать речевой материал в соответствии со сферой и задачей общения.

2. Наполнение словаря, приобретение начальных знаний в области фонетики, грамматики и словообразования.

Каждый урок включает лексико-грамматический материал, который знакомит с лексическим минимумом данного уровня, формирует первое представление о предложно-падежной системе русского языка и общих особенностях русского словообразования.

Ведущим принципом подачи лексического материала, обеспечивающим его систематизацию, является идеографический (семантический) принцип. Таким образом, лексикон каждого урока представлен определенной тематической группой. При отборе лексического материала учитывалась возможность его использования для речевого оформления этикетных реплик в рамках темы урока. Словарная работа проходит в два этапа: 1) накопление лексики в активном словарном запасе учащихся; 2) включение усвоенных лексических единиц в этикетную формулу для дальнейшего создания ее речевых вариантов.

Грамматический материал предлагается к усвоению через употребление, практику общения. «Грамматические подсказки», сопровождающие задания в виде таблиц-схем, демонстрируют алгоритм функционирования языковых единиц в речи и ориентированы на выполнение сугубо коммуникативных задач.

Объяснение грамматических и фонетических явлений строится на основе параллелей и сравнений, учитывающих особенности родного языка учащихся. Так, например, обозначение адресата в формульных выражениях *передать привет ... кому?* объясняется на примерах с неизменяемыми турецкими именами, «русские окончания» которых задают ориентиры нужной падежной формы: *Передавай привет ... Утку / Айше (Иван → Ивану; Анна → Анне)*. «Произношение» твёрдого знака интерпретируется как напоминающее чтение турецкого знака разделения – кома *ı̇şareti* «’», когда он передаёт произносимые арабские звуки «айн» и «хамзе», которые в турецком языке после согласного заменяются лёгкой паузой: *tavan* ‘потолок’, но *tav’an* ‘добровольно’.

Элементы словообразовательного анализа, включенные в некоторые из заданий, знакомят с русскими аффиксами, их назначением и использованием. Для студентов с родным турецким языком, для которого характерна постпозиция словообразовательных формантов, важно осознание большей позиционной вариативности русских аффиксов: наличие не только суффиксов, но и префиксов.

3. Формирование речевых навыков и умений.

Практическая часть каждого урока представляет собой единый тренировочный цикл, посвященный отработке одной или нескольких смежных этикетных формул. Формирование речевых навыков и умений обеспечивается системой заданий. *Языковые* задания формируют навыки построения грамматически правильных высказываний и ориентированы на достижение автоматизма в их использовании. *Предречевые* задания, по большей части подстановочные и тренировочные, закладывают навыки употребления языковых единиц в речи. При их выполнении широко используются опоры – вербальные, схематические,

иллюстративные. *Речевые* задания, развивающие и закрепляющие собственно речевые умения, помогают перейти от штампа к экспромту, от «тренировки предсказуемого к подготовке обучаемого к непредвиденному» [Кузьмина, Кавнатская 2001:112]. В пособии представлен широкий выбор заданий, обеспечивающих глубокую и разностороннюю проработку речевого материала, – имитационные, трансформационные, задания проблемно-поискового типа и др. Так как студенту-иностранцу необходимо научиться спонтанно выражать соответствующую ситуации интенцию и быстро реагировать на реплику собеседника, большая часть речевых заданий носит интерактивный характер. Это дает возможность коллективной работы при полной включенности и студентов, и преподавателя в общий разговорно-игровой процесс, максимально приближенный к ситуации живого общения, и, т.к. требует творческих решений, способствует постоянной активизации речемыслительной активности учащихся. Все три типа заданий представлены в каждом уроке. Формулировки инструкций по выполнению большинства из них коммуникативны, т.е. исходят из тех интенций, которые должны быть «затренированы» (*узнайте, спросите, попросите, посоветуйте, пригласите, скажите комплимент, поздравьте, предупредите об опасности, удивитесь*), и дублируются на двух языках. В каждом предречевом упражнении предложена модель его выполнения – уместный в заданной ситуации общения речевой образец. К наиболее трудным заданиям в приложении даны «ключи», что делает возможным самостоятельное обучение по книге.

Пособие ориентировано на развитие разных видов речевой деятельности, но основное внимание уделяется говорению и аудированию. Сначала этикетные формулы усваиваются в виде реплик, а затем на уровне полноценных диалогов, типичных для повседневных ситуаций общения.

4. Введение в «мир изучаемого языка» (понятие С.Г. Тер-Минасовой).

Решение этой задачи достигается присутствием в пособии лингвострановедческого материала, который вводит в культурологический контекст изучаемого языка, способствует приобретению фоновых знаний, подготавливающих включение иностранца в полноценный межкультурный диалог. В качестве источников национально-культурной информации выступают:

1) этикетные знаки русской речевой культуры, которые по своей сути не «пустые формальности», а культурно-исторические ценности – «веками накопленные сокровища русской вежливости» [Балакай 2004:4];

2) национально маркированные лингвореалии – включенная в лексический минимум безэквивалентная лексика, фразеология и афористика русского речевого этикета, национальный компонент в значении которых раскрывает лингвокультурологический комментарий на двух языках (дан в приложении);

3) национально-фоновые изображения – иллюстративный материал с лингвострановедческим компонентом, обеспечивающий интеграцию студента в вещное пространство страны изучаемого языка.

Так как социокультурная компетенция предполагает готовность и способность к ведению диалога культур, который подразумевает как знание культуры страны изучаемого языка, так и «осознание культурных и ментальных оснований собственного речевого поведения» [Миллер, Политова 2015:4], в пособии также представлены национально-культурные реалии Турции, что в перспективе поможет студенту рассказать о своей родине на русском языке.

5. Предупреждение ошибок под влиянием интерференции родного языка.

Процесс овладения иностранным языком сопровождается взаимодействием двух языковых систем – родного языка и иностранного. Ошибки, вызванные интерферирующим влиянием родного языка, на начальном этапе оказываются наиболее стойкими и заметно тормозят овладение русской речью. Работа по их предупреждению и устранению ведется в двух планах. Все явления русского речевого этикета, находящиеся в зоне интерференции, снабжены специальным «ситуативным комментарием» (дан в Приложении), который акцентирует внимание на культурно-национальных особенностях русских формул. Специальные задания, включающие анализ ошибок, вызванных наложением двух разных этикетных традиций при доминировании родной, призваны выработать необходимый речевой иммунитет в использовании квазиэквивалентов.

Структура урока

Урок открывается перечнем ситуативно эквивалентных этикетных формул в русском и турецком языках. Т.е. для объяснения русского выражения используется не буквальный перевод, а существующее в современном турецком языке соответствие, принятое в аналогичной ситуации общения. Транскрипция на основе турецкого алфавита помогает усвоить лексический материал в фонетически правильной форме.

Этикетные выражения маркируются соответственно их использованию в официальной («вы»-форма) или неофициальной («ты»-форма) ситуации общения. Часть этикетных формул является стилистически нейтральной.

Толкование многофункциональных этикетных знаков выделено в отдельную рубрику «Что говорят русские, когда говорят ... *пожалуйста / ничего / пора*» и озвучивается, помимо русского, также и на родном языке студентов.

Использование этикетных формул в речи демонстрируется на примере учебных мини-диалогов, различающихся в жанрово-стилистическом отношении. После того как накоплен достаточный объем речевых навыков и умений, в урок вводятся небольшие фрагменты типичных обиходно-бытовых бесед и разговоров, отвечающих требованию естественности (узуальности) разговорных фраз и их точной соотнесенности с речевыми ситуациями.

На каждом уроке вводится новая лексика. Семантизация тематических групп осуществляется в процессе сопоставления вербального и визуального рядов. Понимание значения слова обеспечивается в результате поиска и нахождения соответствия в картотеке лексики и иконотеке рисунков-иллюстраций. Слова с абстрактным и переносным значением включены в прозрачные контексты, которые легко подводят к осмыслению нового слова. Несколько слов и словосочетаний вводится на основе принципа опережения.

К одному и тому же речевому явлению внимание привлекается несколько раз на разных этапах урока. Этикетная формула реализуется на основе определенной грамматической схемы и наполняется переменными лексического минимума, создающими ее речевые варианты.

Рубрикация пособия включает введение и 15 уроков. Вводный курс «Русский алфавит: буквы и звуки. Краткие сведения о русском произношении» знакомит с фонетико-графической системой русского языка. Материал каждого следующего урока объединен общей темой события: «Приветствие. Прощание» (1 урок); «Знакомство» (2 урок); «Просьба» (3 урок); «Обращение» (4 урок); «Вступительные фразы» (5 урок); «Благодарность» (6 урок); «Извинение» (7 урок); «Заключительные фразы» (8 урок); «Присоединение к мнению собеседника» (9 урок); «Приглашение» (10 урок); «Поздравления. Пожелания» (11 урок); «Одобрение. Compliment» (12 урок); «Предупреждение. Предостережение» (13 урок); «Удивление, сомнение, недоверие» (14 урок); «Уверенность. Совет» (15 урок).

В конце каждого урока даются итоговые задания по теме, которой посвящен урок. Продемонстрировать усвоение формул русского этикета призван обратный перевод – с родного языка на русский. Завершающие урок задания эвристического характера (прочитать название зашифрованной книги, разгадать кроссворд или ребус, найти спрятанную в слове цифру, подобрать этикетную формулу к выполненному в юмористической манере рисунку и др.) в легкой игровой форме требуют от студента языковой догадки («Ага!» - реакции), направлены на поддержание интереса к изучаемому языку, на расширение лингвистического кругозора.

Успешное освоение учебного материала всех уроков поможет добиться корректного использования студентом-иностранцем формул речевого этикета как одного из важнейших компонентов адекватного и комфортного общения на русском языке.

Балакай А.Г. Толковый словарь русского речевого этикета. – М., 2004. – 681 с.

Кузьмина Л. Г., Кавнатская Е. В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестник Воронежского государственного университета (Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»). – 2001. – № 2. – С. 108-117.

Миллер Л.В., Политова Л.В. 12 советов преподавателю русского языка как иностранного от авторов учебника «Жили-были». // Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были: 28 уроков для начинающих. – СПб., 2015. – С. 1-17.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М., 2006. – 480 с.

Klimkina O.I., Zaripova Çetin Ç. Rusça Konuşmanın Etik Formları. Türkçe Konuşan Türk Öğrencilere Yönelik Rus Dili Ders Kitabı. Basit Seviye. – Ankara, 2015. – 146 s.

Куприна Тамара Владимировна
Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

tvkuprina@mail.ru

Петрикова Анна
Прешовский университет, Прешов, Словакия

anna.petrikova@ff.unipo.sk

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ¹

В современном поликультурном мире все большее значение приобретает умение общаться с представителями различных культур, которые часто имеют значительные расхождения в восприятии окружающей среды. В статье рассматриваются новые направления межкультурной дидактики, которые формируют основные навыки межкультурного поведения как преподавателей, так и обучаемых, что соответствует современным требованиям поликультурного образовательного пространства. Кроме того, впервые предлагается комплексный практикум по развитию межкультурной коммуникативной толерантности в академической среде, которая становится все более многонациональной.

Ключевые слова: межкультурная дидактика, навыки межкультурного поведения, поликультурное образовательное пространство, межкультурная коммуникативная толерантность

Современную парадигму образования можно охарактеризовать как межкультурную, действительно, включающую взаимодействие многообразных культур. С другой стороны, в настоящий период необходимо учитывать и общественные потребности, реагировать на вызовы времени, требующие подготовки образованных граждан, т.е. человеческих ресурсов, создающих благополучное общество. Учебным заведениям необходимо развивать личность каждого обучаемого с учетом его индивидуальных особенностей». [Zahatňanská 2016:42].

¹ Publikácia predstavuje výstup z grantovej úlohy VEGA Vplyv aktuálnych smerov lingvistického výskumu na jazykovednú terminológiu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom pláne) č. 1/0180/17.

Однако проблема заключается в организации межкультурного диалога, способствующего развитию навыков конструктивного поведения, а также межкультурной коммуникативной толерантности как его основы.

В 2013 года в г. Прешов, Словакия, был опубликован Учебно-методический комплекс «Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию» [Петрикова, Куприна, Галло 2013]. Комплекс очень быстро приобрел популярность, получил и продолжает получать очень высокие отзывы. В настоящее время ограниченное количество используется в Словакии, России, Армении, Бельгии, Германии, Италии, Польше, Украине, Чехии, Японии.

В декабре 2015 года в издательстве «Русский язык. Курсы» г. Москва, Россия вышел учебник «Основы межкультурной дидактики» [Петрикова, Куприна, Галло 2015], который сформирован на основе выше упомянутого учебно-методического комплекса. К учебнику предлагается приложение в виде диска: *Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации* [Петрикова, Куприна, Галло 2016].

В учебнике рассматриваются дидактические основы обучения русскому языку как иностранному в различных типах общеобразовательных учреждений. Идея обучения иностранному языку основана на межкультурной парадигме, которая предполагает взаимосвязанное обучение языку и культуре. Современный мир, хотим ли мы этого или нет, является мультикультурным и многоязычным. Мы считаем, что это предопределяет подготовку обучаемых к работе именно в многополярном мире.

Учитывая направления развития современной парадигмы образования, коллектив создателей учебника предлагает авторскую концепцию диверсификации вузовской дисциплины *Дидактика преподавания русского языка как иностранного*, которая нашла своё отражение в данном учебнике, предназначенном преподавателям, студентам градуального и постградуального образования.

Структурно учебник состоит из шести глав.

В **первой главе** рассмотрены основные вопросы дидактики иноязычного обучения, сущность дидактики обучения русскому языку как иностранному, предмет и задачи. В ней описаны виды дидактик и связь с иными науками, вводится новое понятие «межкультурная дидактика». Основные дидактические категории, их взаимосвязь в рамках процесса иноязычного обучения рассматриваются во втором разделе. Третий раздел посвящен описанию возрастных уровней обучаемых, предпосылкам их обучения и индивидуальному подходу в современном образовании. В отдельных параграфах третьего раздела предлагаются типы упражнений, заданий для учащихся в зависимости от преобладания у них левополушарной или правополушарной модальности. Первую главу завершает описание средств иноязычного обучения, типов современных учебных комплексов.

Задачей **второй главы** является ознакомление с межкультурной парадигмой образования, её компонентами, дидактическим описанием межкультурной коммуникативной компетентности обучаемого. Преподаватель является лидером в

аудитории, поэтому немаловажно знать, какими профессионально-коммуникативными компетенциями должен обладать преподаватель иностранного языка. Рассмотрены причины коммуникативных конфликтов в поликультурной среде и способы их преодоления. Взаимопонимание представителей разных национальностей, успешная коммуникация требуют формирования компетентности в области и невербальной коммуникации в поликультурной аудитории, этому вопросу также уделяется внимание в данной главе.

Третья глава посвящена описанию межкультурного аспекта обучения иностранному языку. В европейских школах русский язык выступает как второй иностранный язык, при этом отчётливо проявляется тенденция увеличения изучающих русский язык. В данной главе описаны основы межкультурно-коммуникативного метода, который считается в настоящее время самым актуальным методом иноязычного обучения. Представлено обучение языковым средствам общения в аспекте диалога культур, который является одним из главных условий поликультурного образования и развития личности обучаемого. Внимание уделяется устному и письменному общению, в процессе которых происходит восприятие фактов иноязычной культуры.

Четвертая глава описывает современные подходы в образовании, а также стратегии, способы их реализации. В этой главе можно найти ответы на следующие вопросы: как подготовиться к уроку, составлять планы уроков; какие модели, этапы содержит урок и какие уроки можно организовывать, чтобы заинтересовать обучаемых.

Из **пятой главы** можно узнать о сущности интерактивных методов и технологий обучения, например, таких как: мультимедийный трансформер, смешанное обучение, мозговая атака, драматизация, кейсовый метод, метод дискуссии, портфолио и их применении в процессе иноязычного обучения.

В заключительной **главе, шестой**, рассматриваются проблемы билингвального образования. В данной главе можно познакомиться с такими темами как: компетенции, необходимые для преподавателя в билингвальном типе школы; подбор дидактических материалов для проведения билингвального урока; методы реализации билингвального урока; оценивание билингвального обучения. Кроме традиционных методов, рекомендуется использовать и альтернативные методы обучения на билингвальных уроках: IT-технологии, дистанционное обучение, интерактивные и ролевые игры; подготовка поликультурных гидов. Материал, представленный в данной главе, можно использовать на некоторых уроках в монолингвальных школах.

В современной подготовке будущего преподавателя иностранного языка важную роль играет педагогическая практика, время которой ограничено, поэтому в учебнике представлены разнообразные профессиональные кейсы, которые, как мы надеемся, помогут в неограниченном временном режиме анализировать ситуации из педагогической среды и находить решения как самостоятельно, так и сотрудничая с учебной группой. Использование кейсов, как одного из активных и проблемных методов обучения, выводит обучение на более высокий и качественно новый уровень.

В состав Приложений входят дополнительные учебные материалы, которые помогут начинающим педагогам овладеть педагогическими умениями.

К учебнику прилагается *Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации* [3] на электронном носителе, предлагающий сравнить культуру России и других стран. В результате вы обнаружите те корни, которые объединяют народы всех континентов.

Практикум составлен по модульному принципу, состоит из 14 разделов (модулей), ключей к упражнениям, 3 текстовых приложений, 7 музыкальных приложений, списка использованных источников.

Новизной Гипертекстуального практикума является представление не только самых известных российских городов, Москвы и Санкт-Петербурга, но и Уральского региона как интенсивно развивающегося региона России.

В состав Гипертекстуального практикума входят следующие разделы: 1. Российская Федерация, 2. Русский национальный символ: берёзка, 3. Русский национальный костюм, 4. Русские национальные музыкальные инструменты, 5. Русские национальные предметы быта, 6. Русская национальная трапеза (еда), 7. Русский национальный сувенир, 8. Русские национальные традиции: русская баня, 9. Русские национальные праздники и торжества: Масленица, свадьба, 10. Урал – Екатеринбург, 11. Уральские писатели детям, 12. Обобщающие упражнения и задания, 13. Упражнения повышенной сложности. Проектная деятельность, 14. Методические упражнения для преподавателя.

При составлении Гипертекстуального практикума использовался инновационный принцип гипертекста, представляющий набор текстов, содержащих узлы перехода между ними, которые позволяют избирать читаемые сведения или последовательность чтения. Принцип используется для создания эффекта игры, так как количество значений изначального текста расширяется, благодаря читательскому формированию сюжетной линии.

Отличительной особенностью модулей является их многофункциональное использование. Материал модулей можно использовать на междисциплинарном уровне: русский язык – история, русский язык – география, русский язык – культурология, русский язык – литература, русский язык – биология, русский язык – музыка и даже русский язык – математика (например, числовые параметры); для введения и отработки лексических и грамматических форм. В конце разделов даются упражнения.

В текстовых Приложениях представлены два сказа уральского писателя П.П. Бажова на русском и английском языках и одна сказка уральского писателя Д.Н. Мамина-Сибиряка на русском языке. К ним также предлагаются вопросно-ответные задания с опорой на картинки.

Авторы учебника рекомендуют комплексное использование материалов учебника и гипертекстуального практикума по межкультурной коммуникации.

Учебник «Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию» с Приложением «Практикум по межкультурной коммуникации» получили Золотую медаль

ВДНХ на 28 Московской международной книжной выставке (2–6 сентября 2015 г.) и Золотую медаль Парижского книжного Салона «Paris Book Fair (2016)».

В современном поликультурном мире все большее значение приобретает умение общаться с представителями различных культур, которые часто имеют значительные расхождения в восприятии окружающей среды. Особое значение приобретает развитие навыков толерантного поведения в студенческой аудитории, которая становится все более многонациональной.

Однако в существующих учебно-методических пособиях проблемам толерантности и конструктивного межкультурного общения уделяется незначительное внимание, отсутствуют отдельные пособия, целиком посвященные этой проблеме.

Целью предлагаемого учебно-методического пособия «Five Lessons for Developing Tolerance» [Бекетова, Куприна 2016] является восполнение выше указанного пробела. Пособие полностью посвящено развитию межкультурной толерантности с учетом требований к современным технологиям обучения. Особая значимость состоит в представлении не фрагментарных сведений, а системных знаний по одной из сложнейших общественных проблем.

Данное учебное пособие предназначено для обучения и развития толерантности студентов высших учебных заведений. Важность развития толерантности студентов обусловлена тем, что в современном поликультурном обществе востребованы специалисты не только с высоким профессиональным уровнем, но и обладающие способностью конструктивно взаимодействовать с людьми разных национальностей не только в рамках повседневного, но и профессионального общения.

Учебное пособие носит комплексный характер и состоит из пяти модулей: «A lesson of respect for others», «A lesson of polite behavior», «A lesson of dealing with differences», «A lesson of professional behavior», «A lesson of being part of a global society».

Каждый раздел содержит по четыре темы, в которых представлены аутентичные тексты, разработаны задания по активизации и закреплению теоретических и практических навыков по предложенным темам, упражнения на развитие коммуникативных навыков.

При разработке заданий и упражнений первостепенная роль отводится принципу коммуникативности, который ориентирован на совместную работу преподавателя со студентами, а также студентов друг с другом. При отборе материала учитывался общий уровень владения иностранным языком (Intermediate – средний уровень согласно Европейским стандартам) у обучающихся.

Предполагается, что в результате работы с данным учебно-методическим пособием у студентов сформируются глубинные знания о толерантности; студенты осознают важность и необходимость уважительного отношении к окружающим людям; овладеют навыками толерантного межличностного взаимодействия, в том числе межкультурного; получат конструктивные компетенции относительно ведения равноправного диалога и проявят стремление к такому диалогу.

Разработанный учебный практикум «Five Lessons for Developing Tolerance» был одобрен, рецензирован и используется высшими учебными заведениями Армении, Венгрии, России, Словакии, США и Хорватии в качестве учебно-методической разработки, направленной на развитие толерантности студентов на занятиях по иностранному языку. Кроме того, практикум получил положительную оценку Ученого Совета Института социальных и политических наук Уральского федерального университета (Екатеринбург, Россия) за конкретные научно-прикладные результаты исследования. Авторы практикума получили признание и поощрение Ученого Совета за значимый личный вклад в развитие науки и образования университета.

Таким образом, современные тенденции межкультурного взаимодействия требуют новых подходов не только к обучению конкретным предметам, но и к созданию продуктивной межкультурной среды обучения, способствующей развитию навыков конструктивного толерантного поведения. В свою очередь, данный тип поведения помогает адаптироваться не только в академической среде, но и носит устойчивый характер, что способствует переносу толерантного межкультурного диалога в профессиональную среду.

1. Бекетова А.П., Куприна Т.В. Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности) / Под общ. ред. Т.В. Куприной. Екатеринбург: УрФУ, 2016
2. Куприна Т., Петрикова А., Галло Я., Невраева Н. Практикум по межкультурной коммуникации. Прешов: Философский факультет, 2013.
3. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию*. Прешов: Философский факультет, 2013.
4. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации. М.: Русский язык. Курсы, 2016
5. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015.
6. Petříková A., Kuprina, T., Gallo, J. Didaktika ruštiny. I. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.
7. Petříková A., Kuprina, T., Gallo J. Didaktika ruštiny. II. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.
8. Zahatňanská M. Podpora a rozvíjanie kľúčových kompetencií vo výučbe. In: Humanitné vzdelávanie na technických univerzitách: zborník vedeckých prác: medzinárodné kolokvium organizované Katedrou humanitných vied Stavebnej fakulty STU, Bratislava, 29.11.2016. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2016.

КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ СЕРИИ УЧЕБНИКОВ «РУСЛАН» В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

Руслан Лимитед – это коммерческая компания, которая в течение 24 лет разрабатывает, издает и продает учебники русского языка для иностранцев. Я – единственный сотрудник компании. Мне помогают с языком преподаватели русского языка и друзья, когда это нужно.

Курс русского языка «Руслан» состоит из трёх частей:

Руслан 1. А1. : Десять уроков. Учебник. Рабочая тетрадь. Аудио CD. Мультфильмы на DVD. Электронная версия и дополнительные упражнения в Интернете.

Руслан 2. А2. : Десять уроков. Учебник. Рабочая тетрадь. Аудио CD. Дополнительные упражнения.

Руслан 3. В1/В2. : Десять уроков. Учебник. 3 Аудио CD.

Аудиозаписи для всех трех уровней можно загрузить на сайте бесплатно.

Первые два уровня «Руслана» построены на базе диалогов, представляющих собой интересный рассказ, который увлекает и поддерживает мотивацию учащихся. Большая часть действия рассказа происходят в Москве и Санкт-Петербурге. Главные персонажи – Людмила и трое мужчин: Вадим из Москвы, Иван из Саранска и Питер из Лондона. У Людмилы есть сын Руслан и бывший муж Игорь, который в начале рассказа путешествует в Самару и Новосибирск. В третьем учебнике наши герои уже в Сибири, на берегу Байкала. Тексты гораздо сложнее, но фабула «Руслана» сохраняется и позволяет писать о многих российских районах и включать культурологическую и историческую информацию.

Основные диалоги первого и второго «Руслана» написала мой соавтор Наталья Вешнева. Я добавил еще одного героя – «типичного иностранца» для внесения полезных межкультурных разъяснений и дополнительного юмористического эффекта. Юмор очень важен в наших условиях, когда группа проводит вместе, может быть, только полтора часа в неделю. Нужно всевозможными способами поддерживать интерес студентов к урокам.

Полные юмора тексты Н. Вешневой замечательно выстроены лексически и оптимально готовят к поездкам в Россию. Я добавил грамматические комментарии, практические задания и языковые игры, а также занимался всеми вопросами публикации и дистрибуции курса.

Приведу примеры диалогов, упражнений, игр и мультфильмов из «Руслана 1».

Чаще всего «Русланом 1 и 2» пользуются студенты, для которых русский язык не является их основной специальностью. У многих наших клиентов более простые цели. Типичный британский бизнесмен, приехавший в Россию на переговоры, закажет переводчика для важных встреч. Вне этих важных встреч ему нужно будет узнать более простую информацию, например, где можно позавтракать, как поменять валюту, что говорит экскурсовод и так далее. Третий «Руслан», однако, развивает знание языка до уровня B1/B2 в соответствии с языковыми уровнями Совета Европы и удовлетворяет потребности более продвинутых студентов.

Для студентов, стремящихся к более высокому уровню владения языком, я создал «The Ruslan Russian Grammar», в котором освещены все грамматические аспекты всех трёх уровней «Руслана» и добавлены тонкости русского языка, которые трудно включить в стандартный учебник. Грамматические объяснения даны чётко, со многими примерами и с упражнениями в каждом разделе. Чтобы легче было всё запомнить, я использую для примеров не только текст, но и фотографии, стихи, цитаты, пословицы, отрывки из песен. Ответы к упражнениям доступны в аудио-формате – выполнив упражнение, студент может проверить себя, прослушав ответ на CD или на сайте.

Учебники «Руслан» опубликованы в Италии, Голландии и Китае издательствами этих стран. Ruslan Limited издал версии для студентов, говорящих на английском, французском, немецком, испанском и шведском. Полная информация о работе «Руслан Лимитед» доступна на сайте www.ruslan.co.uk.

Наумович Гордана
Университет Сингидунум, Белград, Сербия;
Общество русско-сербской дружбы «А. Невский»
lula953@gmail.com

ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В СЕРБИИ

Почему национальные учебники русского языка вне языковой среды, а не универсальные? Опыт создания учебника русского языка в Сербии. Роль преподавателя на занятиях сведена прежде всего к роли внимательного наблюдателя. Все учебные материалы неизбежно ограничивают изучаемый язык. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы – видеофильмы и различные видеоматериалы. Наряду с практическими занятиями большое внимание уделяется внеаудиторной работе, а в меньшей степени самостоятельной. Интересная работа студентов-нефилологов при создании документальных исторических фильмов на русском языке.

Ключевые слова: омонимы, создание национальных учебников русского языка в Сербии, внеаудиторная работа, видеофильм

Все мы, преподаватели РКИ, сталкиваемся с необходимостью адаптировать свои практические и методические приёмы, что частично связано со спецификой усвоения материалов учащимися, но в основном из-за особенностей преподавания вне языковой среды. Специфические требования в сфере РКИ требуют новых преподавателей, новых подходов к методике преподавания и новых национальных, а не универсальных учебников и учебных пособий. Насколько преподавание РКИ вне языковой среды требует особых подходов по сравнению с преподаванием РКИ в России, придётся обменяться опытом с теми, кто обучает русскому языку вне России, а также сравнить этот опыт с опытом тех, кто преподаёт РКИ внутри языковой среды. [Наумович, Кальниченко 2014:137]

В связи с ростом количества русскоязычных туристов в Сербии особое значение приобретает изучение русского языка в сфере туристического бизнеса. С этой целью русскими авторами создан учебник русского языка в сфере туризма. Общеизвестно, что языки одной языковой группы, называемые близкородственными (например, сербский и русский) усваиваются легче и быстрее, чем языки с меньшей степенью родства (русский и английский, например). Похожее слово нередко может оказаться так называемым «ложным другом переводчика»: слова могут звучать очень похоже, а означать совершенно разные вещи. [Акуленко 1999:384]. Так, например, реч по-сербски – это не «речь», а «слово». Слово

в сербском языке – это «буква», а буква – это «бук». На занятиях не мало времени уделялось «объяснением» русского текста. [Белинская 2009:464]

В Комментариях к тексту, от студента я требовала осторожности в использовании „похожих слов“, значение которых он должен обязательно проверить. После Комментариев, обязательно содержится рубрика Ошибочно, являющаяся неотъемлемой частью комментариев, а заключительной рубрикой является колонка Не смешивайте, где представлены русские слова, близкие по корневому или формальному сходству с сербскими, но имеющие разные значения. Не смешивать: Ошибочно! р. фамилия с. породица; (по рус. семья): Как твоя фамилия? Как твоя семья?; р. бокал, с. куфшин; р. понос, с. гордость; р. живот, с. жизнь... Самое популярное место отдыха и развлечения в Белграде – Ада Хуя! Как студентам это перевести?... [Наумович, Кальниченко 2014:137].

И я решила написать учебник/учебное пособие с рабочей тетрадью. Я давно это собиралась. Я следила за ошибками своих студентов, за затруднениями в письменной и устной речи, за усвоением грамматики.

В предлагаемом сообщении попытаюсь рассказать о некоторых практических наработках из опыта преподавания русского языка вне языковой среды, в Сербии. В частности, хотелось бы поделиться своим опытом создания учебника русского языка для учеников школ и студентов Университетов туристическо-ресторанного бизнеса в Сербии. Сербь очень любят русских, да, языки родственны и похожи настолько, что сербы не считают русский язык иностранным. В таких условиях, возникает вопрос: Каким должен быть учебник РКНИ (русского как неродного и иностранного), где русское слово студенты не могут услышать нигде, кроме как на уроках русского языка от своего преподавателя? Как написать интересный учебник для детей, которые уже, в раннем детстве пережили войну и бомбежку. Как написать современный учебник для студентов, чтобы они, читая его не скучали, не томились?

Ныне в эру Интернета, коротких реклам, мобильника, видеоигр, во время, когда педагоги и психологи отмечают низкую степень концентрации внимания обучающихся, когда молодые люди все меньше читают книги, возник вопрос, как написать учебник, который вернул бы Пушкина, Толстого, Достоевского, Ахматову в сферу их интересов. [Буланова-Топоркова 2002:544].

Чтобы написать хороший учебник, надо было войти в мир студента, стать его сверстником, понять, какой уровень знания языка ему нужен в будущей профессии. Но появилась новая проблема. Спецтерминология была большой. Как выучить сотни названий, а не переутомиться? Я разделила презентованный материал на активное усвоение языка (это будущие администраторы и официанты) и пассивное (будущие повара и кондитеры). Разные игры и кроссворды с этой спецтерминологией стали для студентов самыми интересными.

Сидя за компьютером и играя в игры, все мы быстро переходим с нижнего уровня на высший. Мы сразу получаем результаты: хорошо ли мы сыграли в игру, или нет. У меня возникла идея создать учебник, представляющий собой что-то вроде компьютерных игр.

Короткий, интересный, цветной. Под каждым упражнением – оценка. Её выставляют студенты сами, или их оценивают их товарищи. Должна быть (и есть) максимальная корректность.

По-моему, первый и основной принцип в учебнике-практическом пособии был – основной текст не больше 15-и строк. Из своего опыта я знала, что ученики не любят длинных текстов и большое число незнакомых слов в тексте, что требует больше времени для работы со словарём. Обязательно начать с транскрипции. [Наумовић 2015:84].

Многочисленные упражнения в каждом учебнике дали возможность студенту быть креативным: самому выбрать, какие упражнения ему больше подходят, составлять разные кроссворды на заданную тему, пользоваться интернетом и на уроке презентовать свою работу. Можно пошутить на свой и чужой счёт, петь на русском языке, отвечать и спрашивать, поставить отметку себе и другим. Ученики на занятиях – синхронные переводчики, гиды, соревнуются в разных играх, в быстроте решения загадок и головоломок, в ораторстве и подготовке рассказов по данным рисунком. На уроках русского языка каждый ученик (студент) – активный участник, который сам регулирует свою работу и свой темп. Это представляет главную цель новой образовательной реформы, где роль преподавателя на занятиях сведена прежде всего к роли внимательного наблюдателя [Наумовић 2010:183].

В учебнике много дополнительных заданий: для самостоятельной исследовательской работы, много сайтов, литературы, рисунков, таблиц.

Ещё одна положительная вещь – цветные фотографии, сопровождающие материал учебника. Годами я фотографировала своих учеников и коллег в разных ситуациях: на занятиях, экскурсиях, на спецсоревнованиях. Фотографировала их награды, медали. Эти иллюстрации дополняют текст, делают учебник для учеников-студентов своим, „домашним“.

Я стремилась выйти из традиционного, стереотипного представления об учебнике, хотела показать, что трудная, серьезная работа по изучению русского языка может быть представлена и в лёгком, полуплутовском тоне.

В Университете Сингидунум при изучении русского языка используется практическое пособие «Руски језик» [4,5], созданное профессором Горданой Наумович.

Сегодня одной из важных задач в Сербии является задача сохранения пространства русской культуры. В результате потерянного интереса к изучению русского языка мы, в Сербии, получили – излишек преподавателей, профессоров и переводчиков русского языка.

Учебники и учебные пособия по русскому языку не могут являться единственными источниками языковой подготовки, поскольку не гарантируют владение живой разговорной речью. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы – видеофильмы и различные видеоматериалы.

Изучение русского языка не ограничивается только аудиторными занятиями. Наряду с практическими занятиями, большое внимание уделяется и внеаудиторной, в меньшей степени самостоятельной работе студентов.

Хочу вам рассказать о большой и интересной работе школьников и студентов-нефилологов Университета Singidunum, которые изучают русский язык по созданию фильма «Вклад русских архитекторов-эмигрантов на нынешний облик Белграда». Этому предшествовала их огромная работа по сбору информации не только в Интернете, но и в архивах и библиотеках Белграда. В фильме рассказывается как оказавшиеся здесь эмигранты: писатели, ученые, архитекторы, художники, военные специалисты, инженеры – принимали активное участие в возрождении науки и культуры Сербии. Первая мировая война фактически выкосила в этой стране основное мужское население. Православная Сербия оказала беженцам из России такой сердечный приём, как никакая другая страна мира, хотя в то время Королевство СХС (Сербов, Хорватов и Словенцев) пребывало в очень тяжелом положении.

Все – от написания сценария, поиска и сбора информации до монтажа и озвучивания – сделано самими студентами. Конечно, преподаватель тоже принимал в этом участие. Все вместе сделали такую интересную работу, которая награждена многими международными призами.

Однако жизнь не стоит на месте, и поиск новых методических подходов продолжается.

1. Акуленко В. В. О «ложных друзьях переводчика» / В. В. Акуленко // Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика»/ Акуленко В. В., Комиссарчик С. Ю., Погорелова Р. В., Юхт В.Л. – М.: Советская энциклопедия, 1999. – 384 с.
2. Белинская Л. Н. Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов/ Спрско-руски, руско-српски речник-приручник/ Л.Н. Белинская. М.: Толмач, 2009. – 464 с.
3. Наумович Гордана, Кальниченко Н.Н. Использование видеоматериалов на уроках русского языка как иностранного, Материалы Международной научно-практической конференции, Харьков, 2014. – 137 с.
4. Наумовић, Гордана. Руски језик: стручни текстови за III разред угоститељско-туристичку школе / Гордана Наумовић. – Београд: Академија, 2007. – 183 с.
5. Наумовић, Гордана. Руски језик: стручни текстови IV разред угоститељско-туристичке школе / Гордана Наумовић. – Београд: Государственный печатный завод, 2015. – с. 84
6. М.В. Буланова-Топоркова Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. / Ростов н.Д.: Феникс. - 2002. - 544 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ ЭСТОНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОСОБИЙ ПО ТЕСТИРОВАНИЮ И ГРАММАТИКЕ)

В статье рассматриваются новые подходы к организации и содержанию обучения русскому языку как иностранному в вузах Эстонии: программы и планирование, учебники и учебные пособия, контроль и тестирование. Особое место отводится тестоориентированной системе обучения и средствам обучения. На примере опыта использования пособий по тестированию и грамматике представляются тестовые материалы, используемые на занятиях по русскому языку в Таллиннском университете, а также в работе с иностранными студентами в Италии, Венгрии, Польше и в школах Эстонии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестоориентированная система обучения, средства обучения, пособия по тестированию и грамматике

На сегодняшний день большинство университетов Эстонии, в которых преподается русский язык как иностранный, работает по собственным программам. Поскольку централизованно созданных программ министерство образования и науки не имеет, то важное значение в процессе подготовки студента приобретает документ «Общеввропейская система описания обучения языку: учение, обучение и оценка» („Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment“). Преподавание ведется в соответствии с европейским стандартом преподавания иностранных языков. Цель – приобретение языковых компетенций определенного уровня (до уровня C – свободное владение языком – включительно). Предмет может быть обязательным или свободным по выбору. Курсы русского языка неизменно пользуются популярностью среди студентов-эстонцев и иностранцев, приехавших на обучение в университет или по академическому обмену. Студенты практически всегда демонстрируют высокий уровень мотивации. Результаты обучения на курсах очень неплохие – в подавляющем большинстве случаев учащиеся хорошо овладевают русским языком. Основные причины интереса к русскому языку у эстонцев и иностранцев прагматические. Практически любой из работодателей требует обязательного знания русского языка. Особенно он востребован в столице Эстонии в Таллинне, где живёт примерно 40% людей, говорящих на русском языке, которые являются

активными потребителями товаров и услуг. К этому можно добавить необходимость обслуживания огромного количества российских туристов. Русский язык востребован как язык делового общения и межкультурной коммуникации. Он изучается как язык бизнеса, язык клиента, язык для получения информации и профессиональных знаний. Возможность получения работы – вот настоящая мотивация, и чем экономически мощнее страна языка, тем больше мотивация у учащихся к его изучению. В сфере обслуживания необходимость владения русским языком будет и далее определяющим фактором в Северной и Восточной Эстонии. То, что люди не владеют одним из важнейших языков, может вырасти в перспективе в серьезную проблему: увеличится и углубится разделение людей по различным секторам и сферам деятельности. Студенты, поступившие в Таллиннский университет, после окончания школы или гимназии с эстонским языком обучения, владеют русским языком по-разному: от абсолютно его незнания (предмет не входил в учебную программу школы), до свободного владения. Студенты заочного отделения имеют некоторые навыки общения на русском языке в профессиональных ситуациях, однако их владение языком требует совершенствования и коррекции. Зная факт того, что большинство студентов при поступлении в университет, владеет русским языком на уровне А2, студентам предлагаются курсы русского языка общего владения (12 ECTS, 168 аудиторных часов на дневном отделении, 50 часов на заочном отделении и 104 часа внеаудиторных для индивидуальной самостоятельной работы). Получение диплома бакалавра, магистра предусматривает наличие у студента В1-С1 уровней владения иностранным языком, в частности русским, в зависимости от выбранной специальности и форм обучения.

Реформирование образовательной системы в рамках Болонского процесса предполагает усиление самостоятельной работы студента. Заочная и циклическая формы обучения предполагают значительное увеличение количества внеаудиторного времени. Посещение занятий составляет 60% от общего количества часов. В результате этих изменений значение самостоятельной работы значительно возросло, что приводит к необходимости преобразования деятельности, поиска других форм и методов работы и системы консультаций, большого использования технических средств.

Практика преподавания русского языка как иностранного в Эстонии свидетельствует о существовании ряда проблем и трудностей в обучении языку в вузах:

- 1) отсутствие и необеспеченность учебной литературой профессионально ориентированного обучения, а также специализированных учебников;
- 2) недостаточная обеспеченность учебными пособиями для общего изучения русского языка и для самостоятельной работы студентов;
- 3) новое направление в сфере преподавания русского языка, связанное с Реформой высшей школы – социально-профессиональная функция языка, ведущая к усложнению и повышению роли преподавателя – преподаватель-универсал, обслуживающий студентов разных профилей и владеющий несколькими иностранными языками (диапазон направлений специальной подготовки Таллиннского университета – 80 разных специальностей);

- 4) присутствие неблагоприятных факторов – разный уровень владения русским языком (как правило, слабый), полученный в общеобразовательной школе.

Обновление содержания образования – главная задача модернизации школы и вуза, в том числе включающая обучение русскому языку как иностранному, современные методы и технологии, современные средства обучения (учебники и учебные пособия), программы и планирование, контроль знаний и тестирование. В Эстонии в распоряжении учителя школы и вуза имеются учебники и целостные учебно-методические комплексы по русскому языку, требующие пересмотра, включения современных реалий и соответствия новой учебной государственной программе обучения для основной школы, гимназии и высшей школы. Актуальным также представляется создание тестовых материалов и внедрение тестовой системы в школе и вузах.

Новые требования времени такие, как тестоориентированная система, обучения побудили методистов, разработчиков учебников и учебных пособий, по-новому взглянуть на систему средств обучения русскому языку как иностранному. В практике преподавания русскому языку как иностранному наблюдается недостаточность учебных пособий, ориентированных на тестовую форму контроля.

В Таллинском университете созданы тестовые материалы с учетом требований, предъявляемых к языковому тестированию за рубежом и мирового опыта языкового тестирования, соответствующая европейской системе представления уровней владения иностранными языками (B1-B2).

Настоящие пособия представляют собой тренировочные тесты по разным видам речевой деятельности: чтению, слушанию, письму и говорению. Целью пособий являются подготовка к тестированию по русскому языку как иностранному (уровни B1 и B2). Адресатом данных пособий могут быть весьма широкий круг учащихся (от школьника до взрослого), изучающих русский язык как иностранный. Тесты составлены в соответствии с содержанием европейской системы уровней владения иностранными языками уровней B1 и B2 и требованиями новой Государственной программы обучения общеобразовательной школы, а также отражают структуру и содержание экзаменов по русскому языку как иностранному как для основной школы, так и для гимназий и высших учебных заведений Эстонии (уровни B1-B2). Они могут быть использованы как в работе под руководством преподавателя, так и при самостоятельной работе учащихся, параллельно с учебниками русского языка и на различных курсах. С помощью этих тестов можно проверить сформированность умений по всем видам речевой деятельности, а также владение лексикой и грамматикой.

Выполнив предложенные тесты, учащиеся смогут получить ответы на следующие вопросы: 1) Как вы умеете читать и понимать прочитанное? 2) Как вы умеете слушать и понимать услышанное? 3) Как вы умеете писать и выражать мысли в письменной форме? 4) Как вы владеете лексикой и грамматикой? 5) Как вы говорите на русском языке?

Пособия состоят из 5 разделов: тестовых заданий по чтению, аудированию, письму, лексике, грамматике и говорению. Каждый раздел содержит разные типы заданий, ключи (ответы) к тестовым заданиям и материалы для аудирования. В пособиях приводится шкала оценки результатов тестирования и прилагаются компакт-диски.

Предлагаемые в пособиях виды чтения: изучающее чтение, ознакомительное чтение, просмотровое-поисковое чтение. Цель контроля: а) проверяется детальное понимание содержания текста; б) проверяется общее понимание содержания текста; в) проверяется умение нахождения необходимой информации. Типы текстов: а) связный текст (репортаж, интервью, заметка, рассказ, объявления, расписания, рекламные проспекты, каталоги изданий, аннотации книг, телепередач, фильмов, спектаклей и т.п.).

При составлении тестов использовались задания различных типов: 1. Задания с выбором ответа: а) задания альтернативного типа (верно/неверно или да/нет); б) задания с множественным выбором; в) задания на установление соответствия (абзаца и заглавия; вопроса и ответа; абзаца и его основной мысли); 2. Задания с открытым ответом; 3. Задания на определение последовательности: а) реплик диалога; б) частей (абзацев) текста; 4. Задания на восстановление отсутствующих в тексте слов, словосочетаний, предложений.

Предлагаемые в пособиях объекты контроля, направленные на проверку конкретного вида деятельности – аудирование: а) полное и детальное понимание аудиотекста; б) понимание общего содержания аудиотекста; в) понимание главной мысли аудиотекста; г) понимание основных фактов/положений аудиотекста; д) понимание последовательности фактов и их взаимосвязи в аудиотексте; е) понимание деталей, второстепенной информации. Цель контроля: а) проверяется уровень сформированности навыков и умений, которые необходимы для понимания монологической и диалогической речи; б) определяется способность слушающего воспринимать предлагаемую информацию, необходимую для удовлетворения потребностей, возникающих в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферах общения. Типы текстов: а) сообщения на железнодорожном/ автобусном вокзале, в порту, в общественном транспорте; б) реклама (по радио, в кино, на улице, в метро и т.п.); в) интервью, беседы; г) разговоры и информация по телефону; д) радиопередачи в форме монолога (повествование, описание, рассуждение).

Предлагаемые в пособиях виды тестовых заданий, направленных на проверку конкретного вида деятельности – лексика и грамматика: 1) выбор правильного слова (словоформы) или словосочетания из числа предложенных вариантов; 2) подстановка (заполнение пропусков в предложениях); 3) раскрытие скобок; 4) трансформация предложения или связного текста; 5) определение логической последовательности лексико-грамматических и синтаксических единиц текста; 6) подбор синонимов и антонимов к выделенным словам; 7) составление предложений и связного текста из предложенных слов и словосочетаний (или реплик диалога); 8) составление вопросов к связному тексту; 9) формирование ответов на вопросы; 10) восстановление реплик диалога. Цель контроля: а) проверяется уровень владения основными лексико-грамматическими единицами русского

языка; б) проверяются грамматические и лексические навыки и умения, сформированные на нейтрально-книжном и разговорно-бытовом языковом материале.

Предлагаемые виды тестовых заданий, направленные на проверку конкретного вида деятельности – письмо: заполните анкету, полученную...; напишите письмо другу о ...; напишите письмо в центр языков; напишите сочинение-миниатюру на тему; напишите рассказ по серии картинок; напишите рассказ о ...; опишите событие из вашей жизни/ из жизни вашей семьи, класса, школы, родного города и т.д. Объекты контроля (умения по письму): заполнение анкеты, написание письма, написание связного текста по теме, описание события/событий. Цель: а) проверить умение учащегося продуцировать письменные тесты в соответствии с коммуникативной установкой и владение языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках тем государственной программы по иностранному языку; б) определить способность пишущего удовлетворять коммуникативные потребности, возникающие в социально-бытовой, социально-культурной, официально-деловой и учебно-научной сферах общения. Оценка: 1) соответствие содержания работы теме (проблеме) и поставленной цели; 2) соответствие объема работы предъявляемым требованиям; 3) содержательность (использование фактов, примеров); 4) соответствие структуры поставленной цели, логичность изложения; 5) достаточность словарного запаса и разнообразие грамматических конструкций; 6) грамматическая корректность, орфография и пунктуация.

Структура теста, направленного на проверку конкретного вида деятельности – говорение: вводная беседа, монологическое высказывание с опорой на текст и вопросы, беседа на одну из предложенных тем и ситуативный диалог. Цель: проверить уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной диалогической и монологической речи. Оценка: 1) содержательность и связность изложения; 2) инициативность речи; 3) словарный запас (разнообразие лексико-грамматических конструкций, соответствие контексту); 4) грамматическая правильность и произношение (артикуляция, ударение, ритм, интонация). В пособиях дается перечень основных тем и ситуаций уровней В1 и В2.

Не менее важным представляется формирование языковой компетенции студентов, имеющих недостаточный уровень знаний, как правило, носящий фрагментарный характер. Наряду с использованием базовых учебников по русскому языку Е. Раудлы «Русский язык – мой друг и помощник» часть 1, 2 предлагается сборник проверочных тестов по русскому языку Е. Раудлы «Грамматика в тестах, ситуациях, переводах».

В настоящем сборнике представлены итоговые проверочные тесты по русскому языку, целью которых является проверка сформированности у учащихся грамматических и лексических навыков, навыков чтения, понимания, письма и говорения в различных ситуациях общения. Тесты составлены в соответствии с содержанием европейской системы уровней владения иностранными языками относительно уровня В1-В2 и согласно требованиям государственной программы обучения для общеобразовательной школы.

Сборник состоит из трех частей: грамматика в тестах, грамматика в ситуациях и грамматика в переводах. Тесты включают в себя следующие темы: 1. Склонение имен

существительных, прилагательных, местоимений в единственном и множественном числе.
2. Спряжение, время, вид, повелительное наклонение, составное инфинитивное сказуемое, глаголы движения.

Данный сборник итоговых тестов может быть использован широким кругом учащихся (от школьника и студента до взрослого), изучающих русский язык и желающих повторить основные разделы грамматики с целью контроля общих, индивидуальных или зачетных заданий по изучаемой или пройденной теме, как под руководством преподавателя, так и при самостоятельной работе учащегося. Каждый тест содержит определенное количество заданий, оцениваемых в баллах. Тест считается выполненным при получении 50% от общего количества предлагаемых баллов. Ко всем тестам по грамматике имеются ключи, дающие учащимся возможность проверить правильность выполнения тестов.

В конце сборника дается справочный материал «Вспомним! Повторим! Закрепим!», включающий наиболее трудный грамматический материал для изучающих русский язык как иностранный (перечислены функции существительных, прилагательных и местоимений, стоящих в различных падежах, предлоги русского языка и их эстонские соответствия, а также темы, посвященные глаголу – вид глагола, сослагательное и повелительное наклонение, глаголы движения и глаголы для активного усвоения).

Тесты представлены в виде рабочих листов, которые могут быть использованы как раздаточный материал на уроке.

На сегодняшний день пособия Е. Раудлы, И. Моисеенко, Н. Мальцевой-Замковой «Проверь себя! Тестовый практикум по русскому языку как иностранному (уровень В1)», «Проверь себя! Тестовый практикум по русскому языку как иностранному (уровень В2)» и пособие Е. Раудлы «Грамматика в тестах, ситуациях, переводах» находятся в действии и активно внедряются в учебный образовательный процесс учащихся школ и университетов и продемонстрировали свою методическую эффективность.

Государственная учебная программа для основной школы и гимназии, Таллинн, 2010

Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine, Tartu, 2007

Раудла Е. Грамматика в тестах, ситуациях, переводах, Тарту, 2015

Раудла Е. Русский язык – мой друг и помощник, 1, Таллинн, 2007

Раудла Е. Русский язык – мой друг и помощник, 2, Таллинн, 2004

Раудла Е., Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И. Проверь себя! Тестовый практикум по русскому языку как иностранному (уровень В1), Таллинн, 2011

Раудла Е., Мальцева-Замковая Н., Моисеенко И. Проверь себя! Тестовый практикум по русскому языку как иностранному (уровень В2), Таллинн, 2012

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ

В статье определены основные цели обучения русскому языку для профессиональной коммуникации, описаны факторы развития профессиональной направленности личности иностранного специалиста, выделены типы ситуаций общения с точки зрения подготовки к реальной профессиональной коммуникации, дана характеристика типов текстов профессиональной тематики, предложен анализ методических тактик и приёмов в профессионально ориентированном обучении русскому языку.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение русскому языку, текст профессиональной тематики, обучению общению в профессиональной сфере

Главной задачей обучающих языковых программ в контексте международной коммуникации является предоставление сотрудникам организаций, действующим в рамках международных программ, возможности изучать русский язык с целью выполнения профессиональных обязанностей на более высоком уровне языковой компетентности. Основные цели программы преподавания русского языка, как правило, определяются общими принципами многогранного использования русского языка для профессионального устного и письменного общения с целью обмена информацией и более гармоничного общения между представителями различных организаций, так как языки являются источником знаний, развития, межкультурного диалога и международного сотрудничества. Функционирование русского языка в качестве языка профессионального общения обусловлено целым рядом коммуникативных потребностей, таких как: устная коммуникация на русском языке на встречах, конференциях, конгрессах, семинарах и форумах; письменный перевод и публикация основных программных документов, резолюций, отчётов и обзорных докладов организаций-партнёров; терминологический глоссарий организаций-партнёров; публикация рекламных материалов организаций-партнёров и отдельных мероприятий; официальная переписка и проведение рабочих совещаний по договорённости участвующих сторон; повседневная переписка по электронной почте; перевод информационных материалов веб-сайта организаций-партнёров

и электронных страниц отдельных программ и проектов; аудио и видеотрансляции мероприятий организаций-партнёров на русском языке.

Специфика обучающих программ по русскому языку и культуре для международной коммуникации обусловлена такими факторами, как: отбор учебных и методических материалов в соответствии с требованиями профессионально ориентированных программ обучения; определение эффективных стратегий обучения русскому языку в группах и индивидуально; изучение и учёт особенностей социально-статусных характеристик контингента обучаемых (мобильность карьеры и международные связи); актуальность и аутентичность представляемого текстового материала; опора на универсальные культурные феномены, на роль российской культуры в мировом пространстве и на кросскультурное видение мира.

Выделяется несколько аспектов, влияющих на устойчивость профессиональной направленности личности обучаемого: уставные правила, поведенческие традиции, работа в группе и самостоятельно; устойчивость общественно значимых целей и задач профессии. Сюда же можно добавить важную роль курса русского языка как средства овладения специальностью или расширения профессиональных знаний. Это внешние факторы, воздействующие на формирование и развитие профессиональной направленности. Содержание направленности личности обучаемого реализуется и через ее внутренние условия, среди которых можно выделить наиболее важные: глубокий интерес к актуальной профессии, влияющий на устойчивость профессиональной направленности; твердая убежденность в правильности выбранной профессии и возможности всестороннего развития личности специалиста, что означает наличие высокого мнения о профессии, без чего не будет устойчивой профессиональной направленности; учет профессионально значимых индивидуально-психологических особенностей обучаемых, которые позволяют им успешно овладевать русским языком как языком специальности; комплекс мотивов, стимулирующих профессиональную направленность личности. Практическая организация процесса использования аутентичных текстов профессиональной тематики осуществляет психолого-педагогическое воздействие на обучаемых с учетом их индивидуально-психологических особенностей с целью формирования у них профессиональной направленности личности, мотивов, необходимых психических свойств, личностных и профессиональных качеств. «Нельзя эффективно воздействовать на личность обучаемого, не зная его опыта, психических свойств, процессов и состояний» [Житницкий 1987:29].

Важной составляющей личности являются качества, полученные обучаемыми в результате профессиональной речевой деятельности на родном языке, а также в результате интереса к профессии и мотивов ее получения: профессиональный лингвистический опыт на родном языке, опыт самостоятельного чтения профессионально ориентированной литературы на родном языке. Учёт принципа политкорректности, который предусматривает рекомендации по минимизации использования определённых тематических блоков в служебном и межличностном общении сотрудников международной организации (политика, геополитика, история, религия, личная жизнь, семейные отношения, гендерные

вопросы, общая культура), при необходимости учёта критериев расового, гендерного, религиозного и культурного равенства, а также поддержки позитивного имиджа принимающей страны и стран-членов международных организаций. Это связано, прежде всего, с принятым во многих странах-членах международных организаций закона о защите конфиденциальности информации о жизни граждан, а также с особенностями системы высшего образования во многих странах-членах, не предусматривающей в программе подготовки специалистов негуманитарного профиля обзорных культурологических курсов. Довольно ограниченные знания культурных феноменов в мировом контексте, истории национальной культуры, грамматической системы и терминологии родного и иностранных языков, знаковых компонентов русской классической и современной культуры затрудняет значительно стратегию опоры на базовые культурологические знания. Выделенные факторы значительно меняют как тематические концепты программы по русскому языку, так и тактику, и методические приёмы при тематическом отборе аутентичного текстового и экзаменационного материала, к примеру, использование реальных географических названий, имён и фамилий, названий организаций и структур и т.д. Также очень важным компонентом личности обучаемого являются те психические свойства, которые развиваются в ходе изучения русского языка и которые подготавливают возможности использования в учебном процессе аутентичных текстов профессиональной тематики. Это способность к восприятию профессионально обусловленной речи на русском языке и способность к восприятию профессионально ориентированной литературы на русском языке. Способность к восприятию профессионально обусловленной речи зависит, прежде всего, от профессионального лингвистического опыта обучаемых на родном языке, так как «на начальном этапе изучения нового языка, когда отсутствуют средства для оформления мыслей на этом языке, вся аналитико-синтетическая деятельность мозга происходит с опорой на родной язык, на имеющийся лингвистический опыт» [Печерица 1988:160]. Но уже на базовых курсах русского языка у обучаемых имеются необходимые навыки и умения профессиональной речевой деятельности и подготовлено восприятие профессионально-ориентированных материалов на русском языке. Что касается способности к восприятию профессионально ориентированной литературы на русском языке, то важно рассмотрение вопроса о запасе профессионально-страноведческих знаний обучаемых, а также задачи культурологической подготовки специалистов. Запас профессионально-страноведческих знаний обусловлен, прежде всего, самостоятельным чтением профессионально ориентированной и литературы общей тематики на русском языке.

Анализ факторов, влияющих на формирование и развитие способности к восприятию текстов профессиональной тематики на русском языке, показывает благоприятные условия для возможности использования такого рода учебного материала в качестве источника профессионально значимой информации. Данные факторы можно разделить на профессиональные и культурологические. Профессиональные факторы: получение профессиональной подготовки; мотивы расширения профессиональных знаний. Культурологические факторы: интерес к профессионально-страноведческой литературе;

цель изучения русского языка как источника культурологической информации. Актуальными тематическими концептами и ключевыми словами, соответствующими гуманитарным ценностям пространства международной коммуникации, могут быть следующие концепты: человек и мир, человек и общество, человек и природа, человек и человек. Отдельным важным моментом содержательного наполнения тематических циклов программы по русскому языку необходимо отметить вопрос представления Российской Федерации как во всём многообразии её культурного, этнического, религиозного, социального и поведенческого феномена в контексте мировой истории и культуры, представление фактов вовлечённости русской культуры в международное цивилизационное пространство, объективный образ исторически сложившегося во взаимодействии с другими культурами цивилизационного пространства России и её народов на примере российского регионоведения для расширения видения и восприятия информативного контента. В качестве полноценного компонента программы необходимо и присутствие содержательной парадигмы, отражающей многонациональный характер России с точки зрения языкового и культурного разнообразия, а также особенностей её федерального административного устройства с акцентом на широкие права и возможности развития этнических, религиозных и культурных характеристик в рамках страны. Сопоставление культурных стереотипов и анализ ценностных общечеловеческих ориентиров могут быть одним из определяющих направлений методического поиска в перспективе совершенствования контента программ по русскому языку.

Система обучения общению в профессиональной и социокультурной сферах на материале аутентичных текстов профессиональной тематики опирается на то, что в целях развития мотивации обучения представляется методически целесообразным презентация текстового материала не в виде отдельных текстов, а в виде тематических циклов. Через эти тексты раскрывается единая проблема или блок профессионально значимых проблем. Каждый из текстов тематического цикла рассматривает одну из точек зрения на общую проблему цикла. В связи с этим система упражнений объединена общей целевой установкой и направлена на развитие определенного вида речевой деятельности. Принцип командного духа, этики служебных отношений и кодекс прав работника международных структур определяет во многом выбор эффективных стратегий форм обучения. Учебные программы по русскому языку строятся на принципах интерактивных форм обучения с использованием возможностей ИКТ и личностно-коммуникативного подхода: моделирование профессиональных ситуаций и тренингов, собеседований и интервью, собраний и рабочих совещаний, конференций и круглых столов с использованием методик проведения деловых и ролевых игр, «мозговых штурмов», дискуссий и презентаций. Обязательной частью программы на всех подуровнях обучения является использование в учебной и внеучебной деятельности информационного пространства поисковых российских систем в качестве справочного материала и средства перевода лексических минимумов по предлагаемым тематическим блокам; материалов интернет-ресурсов по РКИ российских вузов: грамматические и лексические тренинги, мультимедийные программы по регионоведению,

тренировочные и контрольные тесты; материалы сайтов российских телеканалов и информационных агентств. В методической системе все упражнения коммуникативно направлены и особое место занимают те, которые подготавливают продуктивную устную и письменную речь обучаемых: группы упражнений, направленных на активизацию профессионализмов и разговорных конструкций в речи; на анализ и интерпретацию профессиональных ситуаций; на составление профессиограммы представителя профессии и на анализ морально-этических проблем профессии. При таком подходе тексты тематического блока играют роль стартового материала, дающего возможность получить фактическую «информацию к размышлению», создать собственный банк лексических, страноведческих и профессиональных данных. Отталкиваясь от них, можно расширять круг ситуаций общения и собеседников, и от профессионально значимых проблем переходить на проблемы жизни человека во всем многообразии ее проявлений. Намечая темы для обсуждения, возможным представляется учитывать проблемы влияния профессии на личность человека и преломления личного, индивидуального в профессиональной деятельности.

В процессе профессионального общения иностранных специалистов выделяются с точки зрения взаимоотношений субъектов статусные, ролевые и нравственные типы ситуаций общения. И с точки зрения подготовки к реальной профессиональной коммуникации - ординарные, форс-мажорные и внеслужебные ситуации общения. Реализуя взаимоотношения, складывающиеся на основе социального статуса субъекта общения, субъекты могут выступать как представители профессиональных групп. И разговоры специалистов, когда социальный статус и определяемые им взаимоотношения становятся доминантными в характере общения субъектов как представителей социальных общностей и стоящих перед ними задач, относятся к типу ситуации социально-статусных взаимоотношений. К такому типу ситуации можно отнести и описание форс-мажорных профессиональных ситуаций. Такая ситуация характеризуется наличием проблемной ситуации, когда собственные ощущения субъектов общения противоречат нормативным условиям профессиональной деятельности. В ней рассматривается психологическая сущность данной проблемной ситуации, которую невозможно смоделировать в учебном процессе в силу субъективности и экспрессивности предполагаемых оценок происходящего. Продуктом такой ситуации является диалог/полилог. Диалог между специалистами является ситуативным, т.е. состоящим из речевых действий, которые функционируют, только в общем объеме ситуации наполняясь коммуникативным содержанием. И в отличие от профессионального диалога, воспроизводящего условия ординарной профессиональной деятельности, ситуативный профессиональный диалог отражает психологическую сущность общения профессионалов. Наряду с клишированным профессиональными сочетаниями, язык ситуативного диалога характеризуется наличием разговорных конструкций и примеров профессионального сленга. В регламентированном общении наряду со статусным выделяется ролевой тип взаимоотношений. Сюда относятся взаимоотношения, возникающие при исполнении внутригрупповых ролей. Эти отношения актуализируются в

профессиональном диалоге. По признаку фиксированности ролевой структуры часто профессиональный диалог специалистов является нормативным. С самого начала акта общения известны роли субъектов и, что самое важное, иерархия ролей. Профессиональный диалог в указанной ситуации общения состоит из ряда содержательных, тематически законченных сегментов-дискурсов, имеет ясную интенцию всего процесса профессиональной коммуникации в ограниченной жесткими рамками иерархической ситуации. Это один из основных мотивов совместной деятельности специалистов в рабочей обстановке. Профессиональный диалог имеет ярко выраженный клишированный характер и обусловлен списком слов и выражений, определенных ситуациями их использования. Владение умением формулировать задачи и определять цели, что составляет сущность описанного типа диалога, является важным компонентом профессионального общения иностранных специалистов и должно быть постоянным объектом внимания преподавателя-русиста. Располагая фактическим материалом, который позволяет активизировать необходимые речевые умения обучаемых посредством воссоздания выделенных из текстового материала профессиональных диалогов и самостоятельного их моделирования по аналогии, используя прием ролевых игр. Одним из компонентов учебно-профессионального общения, который также относится к ситуации профессионально ориентированных взаимоотношений, является умение воспринимать и интерпретировать профессионально-культурологическую информацию. Такого типа ситуации общения в основном не содержат специфических профессиональных стереотипов, т.е. это профессионально-разговорный диалог/полилог. Речевыми партнерами специалистов в процессе учебно-профессионального общения являются представители гуманитарных дисциплин, русского языка, известные представители данной профессии. Примеры учебно-профессионального общения в этом случае представлены в текстовом материале большим пластом профессионально-страноведческой информации, которая значительно связана с тематикой курсов истории и географии, а именно знания об исторических событиях, о биографиях выдающихся представителей профессии, о географических реалиях. Эта информация выводит обучаемых в общение, осуществляемое на стыке профессиональной и социокультурной сфер. К актуальному типу взаимоотношений специалистов можно отнести и отношения, складывающиеся в процессе внеслужебного общения профессионалов. В этом общении роли соотносятся с профессионально значимыми качествами специалистов и выявляются в виде характеристики, в которой проявляется основное или самое выразительное качество личности. Процесс взаимоотношений проявляется также в нравственных взаимоотношениях. В текстовом материале такие ситуации входят в блок информации, содержащей характеристики профессиональных и личностных качеств специалистов. В них разнообразны ролевые характеристики и их анализ поможет составлению профессиограммы и общению на морально-этические темы профессии. Все рассмотренные типы взаимоотношений субъектов общения представляют собой интерактивное единство, взаимодействуют при доминировании одного из типов взаимоотношений. Выделение структуры ситуативных позиций профессионального общения, представленных

определенными блоками информации аутентичного текста профессиональной тематики, позволяет через направленную организацию наборов компонентов ситуативных позиций, изменения их удельного веса, взаимосвязей интерпретировать заданную в текстовом материале профессиональную ситуацию, создавать новую ситуацию с предложенными параметрами или изменяя некоторые из них. А варьируя те или иные позиции ситуации, можно управлять высказываниями обучаемых и направлять их на новую профессионально значимую коммуникативную задачу.

Сотрудники международных структур в качестве участников коммуникации, являясь представителями разных стран и культур, прежде всего, выступают в роли носителя профессиональной и культурной информации международного уровня и глобального диалога, а затем уже представителями определённого регионального, социального и культурного сообщества. Именно этот принцип определяет модели речевого и ценностного подхода к предлагаемым условиям межкультурной коммуникации и диктует использование актуального аутентичного текстового профессионально ориентированного материала и выбор эффективных методических тактик для достижения цели овладения русским языком на необходимом уровне и расширения мотивационного поля изучения русского языка и российских культурных реалий иностранными специалистами в контексте международного профессионально ориентированного общения. Стратегические задачи профессионально ориентированного обучения русскому языку и маркированные характеристики контингента обучаемых определяют главную цель программы по русскому языку, которая заключается в формировании уровня коммуникативной компетенции, позволяющего сотрудникам международных структур комфортно себя чувствовать в качестве участника полномасштабного межкультурного социального и профессионального общения на русском языке в мировом пространстве.

Житницкий М.И. Основы управления процессом обучения с учетом активизации человеческого фактора, Л.: ВМУЗ, 1987, 146 с.

Зимняя И.А. Психология обучения народному языку, М.: Русский язык, 1989, 220 с.

Леонтьев А.А. Психологические вопросы сознательности учения// Избранные психологические произведения, М.: Педагогика, 1983, - с.348-380.

Печерица Т.Е. Учет индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении чтению художественных текстов на русском языке// РЯСИ, №25, М., 1988, - с.158-167.

**ВЫБОР УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Статья посвящена вопросу о месте и роли учебно-методического комплекса в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения в высших учебных заведениях вне языковой среды. На примере конкретной учебной ситуации на отделении славистики университета Зальцбурга рассматриваются критерии выбора учебно-методического комплекса. Статья преследует цель обобщить актуальный в русскоязычном и немецкоязычном научных дискурсах опыт работы на базе функций УМК, разработать критерии, позволяющие теоретически обосновать и облегчить этот выбор.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-методический комплекс, языковая среда

Рассматриваются следующие вопросы: В каких условиях осуществляется обучение РКИ на начальном этапе высшего образования в университете Зальцбурга? Какие теоретические постулаты исследования УМК и учебно-плановых условий обучения РКИ могут служить основой для выработки критериев анализа и выбора учебников? Какие языковые, культурные, методические, а также учитывающие специфику целевой группы студентов и условий учебного процесса аспекты могут и должны приниматься во внимание? Можно ли сформировать методические принципы выбора УМК в конкретных условиях?

Обучение РКИ как по программе обучения будущих преподавателей русского как иностранного, так и по программе мастерского обучения славистов с фокусом на русский язык поставлено в университете Зальцбурга в сложные исходные условия. Минимальное (не всегда имеющееся) знание русского языка студентами до начала обучения, комплексная морфологическая система русского языка, кириллица, подвижное ударение, интонационные конструкции, выражающие семантику высказывания, и, самое главное, ограниченное до минимума количество языковых учебных часов предъявляют особые требования к обучению языку.

Русский язык не является обязательным предметом в австрийской системе среднего и средне-профессионального образования. Соответственно, предварительные знания русского языка у первокурсников очень ограничены или отсутствуют полностью. Экзамен по языку в конце первого семестра на отделении славистики университета Зальцбурга ориентирован на уровень владения языком А1 ОКВИЯ (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком) и на государственный стандарт РКИ уровня 1 (элементарный), определенный по системе ALTE (*Европейская ассоциация по лингвистическому тестированию*). Государственный стандарт РКИ предусматривает для обучения на этом уровне 100–120 академических часов [ср. Владимирова 2001:4]. Количество учебных часов, в течение которых наши первокурсники под руководством преподавателей изучают русский язык, составляет от 84 до 88 (6 часов в неделю) часов в семестр, в зависимости от его продолжительности. Таким образом, самостоятельной работе вне аудитории придается особое значение. Уже в начале 1980-х годов немецкий филолог Рупрехт Бауэр открыто требовал, чтобы допускаемые к обучению русистики студенты имели предварительные знания по русскому языку [ср. Бауэр 1983:36]. Некоторые австрийские университеты (например, в Граце) могут себе позволить вступительный экзамен по русскому языку. Но для Зальцбурга это означало бы катастрофический спад количества студентов. В Австрии наблюдается региональное неравновесие в преподавании русского языка – так, в восточных землях его преподают в рамках среднего образования как второй и иногда даже первый иностранный, а в западных он преимущественно третий или даже четвертый по частоте преподавания [Bergmann/Stadler 2014:63]. Эта неравномерность объясняется историческими предпосылками, обусловленными зонами влияния союзников на территории Австрии после окончания Второй мировой войны.

Анализ критериев выбора учебников для первокурсников будет производиться с учетом вышеназванных условий и предпосылок. Процесс управляемого овладения языком в рамках высшего образования ни в коем случае нельзя приравнивать к «прохождению материала» учебника. Однако учебно-методическому комплексу отводится на начальном этапе обучения РКИ особо важная функция.

Краткий экскурс в историю первого учебника русского языка для европейцев поможет раскрыть основополагающие размышления об этом виде учебных средств. История этого учебника уходит корнями в 1696 год, когда немецкий филолог Генрих Вильгельм Лудольф (Henrici Wilhelmi Ludolfi) опубликовал в Оксфорде свою книгу *Grammatica Russica*. В отличие от предшествующих письменных трудов о русском языке этот учебник впервые посвящен русскому языку повседневного общения преимущественно господствующего класса, а не старославянскому языку литургии. Книга содержит сведения об истории России, ее экономическом устройстве в конце XVII века, обычаях и традициях. Книга написана на латинском языке, но имеет ссылки с переводом на немецкий. Непосредственно современной грамматике, а также списку славянских грамматических понятий отводится чуть менее половины объема издания, эта часть книги адресована тем, «кто хочет изучать славянскую грамматику» [Ларин 1936:24]. Первая глава посвящена русскому шрифту, орфографии и

фонетике. Интересно отметить, что эти сведения подаются в сравнении с немецким языком, что, в свою очередь, указывает на учет потребностей целевой аудитории. Большая часть книги отдана диалогам живой русской речи. Представлены пять диалогов на бытовые темы и один о религиозных вопросах. Бытовые диалоги направлены на изучение устной речи с целью повышения навыков общения на русском языке. Учебник был переведен на английский и французский, а также частично на немецкий языки.

Этот первый учебник РКИ наглядно представляет многочисленные аспекты, определяющие сущность учебного пособия. После введения в язык, включающего алфавит, шрифт и правила произношения, в книге вводятся лексика и грамматика, а также бытовые диалоги, отражающие конструкции современной устной речи. Особое внимание уделяется страноведческой информации, способствующей развитию межкультурной компетенции. Уже в XVII веке в учебнике русского языка для иностранцев прослеживаются задатки сравнения языков и использование многоязычия. С тех пор учебники РКИ находятся в процессе постоянного совершенствования. А с середины прошлого столетия, когда использование новых технологий расширило возможности учебных пособий, языковые учебно-методические комплексы являются объектом исследования методистов и преподавателей.

Учебно-методический комплекс – это «совокупность учебных, учебно-методических материалов, необходимых и достаточных для организации учебного процесса по овладению иностранным языком» [Шибко 2014:63]. УМК является центральным носителем информации в преподавании языков [ср. Barkowski 1999:13; Арутюнов 1990:3; Besedová 2013:58]. Неотъемлемыми составляющими УМК являются: учебник (как основной компонент), книга для преподавателя, аудиовизуальное приложение, а также в качестве дополнения – рабочая тетрадь, сборник упражнений, словарь [ср. Шибко 2014:63].

Функции УМК распространяются на широкий диапазон сфер иноязычного обучения. Под функциями УМК понимают «сущностные характеристики концепций, в которых реализуются основные методические категории: цель, содержание, методы, средства обучения» [ср. Московкин/Щукин 2010:181]. В зависимости от контекста и содержания, а также от ситуативной обусловленности и методической направленности УМК, разные его функции могут быть выражены сильнее или слабее. Русские методисты Л. В. Московкин и А. Н. Щукин представляют такие основные функции учебника, как информативную, мотивационную, коммуникативную, эстетическую и контролирующую [Московкин/Щукин 2010:181–182]. Чешский методист Петра Беседова добавляет к вышеперечисленным функциям УМК следующие: систематизирующую, закрепительную, координирующую, самообразовательную, воспитательно-развивающую [ср. Besedová 2013:58–59]. Г. Нойнер описывает такие функции учебника, которые влияют или даже «определяют» [Neuner 1999:160] обучение иностранным языкам. Эти функции касаются реализации учебного плана, выработки целей обучения, выбора материала, а также языковой прогрессии. Согласно Нойнеру, определительная функция учебника распространяется на социальные формы преподавания, на поведение учителя и учеников, а также на применение других

средств обучения. На основе вышеприведенных классификаций далее будут отобраны функции, влияющие на выбор УМК.

УМК ориентируется на учебный план и тем самым выполняет **структурирующую функцию**. Она заключается в систематизации языковой прогрессии с учетом требований учебного плана. Использование УМК в качестве «тайного учебного плана» [Bergmann/Seidel 2014:104], когда учебник определяет как выбор материала, так и методические приемы в линейной системе уроков, подвергается критике методистов разных стран. Тем не менее определенная систематизирующая и структурирующая функция УМК может облегчить планирование учебного процесса. При этом дидактические знания, методический опыт и предметная компетентность преподавателя могут служить залогом того, что обучение иностранному языку не превратится в «прохождение» учебника.

Когнитивная функция УМК касается предоставления информации, создающей основу для языковых действий. Широкий ассортимент текстов из разных областей культуры создает важные предпосылки для изучения иностранного языка и культуры. Кроме того, УМК должен способствовать повышению языковой сознательности учащихся и развивать их коммуникативную компетенцию.

Контролирующая функция УМК оказывает влияние как на учебные цели и тестирование, так и на осуществление самоконтроля обучения. **Мотивационная функция** УМК реализуется в побуждении учащегося к изучению языка посредством содержательных, наглядных, методических и аффективных компонентов. **Развивающе-воспитательная функция** УМК проявляется как содействие развитию личностных, социальных, общеобразовательных и межкультурных компетенций учащихся. **Методическая функция** УМК охватывает передачу знаний, способов, приемов и стратегий обучения, создающих основу для самостоятельной работы над языком.

Совокупность приведенных выше функций, содержащих как практические, так и теоретические аспекты, служит основой для выработки критериев выбора учебно-методического комплекса. Эти критерии будут сформулированы с учетом специфики начального этапа обучения РКИ на отделении славистики в Зальцбурге. Критерии будут представлены в трех группах с указанием соответствующих функций УМК.

1. Формальные критерии

УМК должен быть нацелен на студентов-филологов РКИ. В отличие от учебников по специальностям (туризм, бизнес) система русского языка должна быть представлена целостно (когнитивная и структурирующая функции). В описании УМК должно быть указано оптимальное количество учебных часов, рассчитанных для работы с комплексом. Тем самым упрощается процесс планирования как всего семестра, так и каждого урока. Кроме того, для развития межкультурной компетенции и способности к самостоятельному обучению УМК должен принимать во внимание родную культуру студентов. В последнее время все громче становятся требования о том, что обучать РКИ следует с учетом

особенностей исходной культуры учащихся (развивающе-воспитательная функция), что должно привести к усилению их активности в учебном процессе.

УМК должен состоять из следующих компонентов: учебника, рабочей тетради с ответами (для повышения автономности студентов), аудиовизуальных средств, а также методических рекомендаций для преподавателя (контролирующая функция).

2. Содержательные критерии

В соответствии с принципом целостности обучения УМК должен соответствовать институциональным условиям (Государственный стандарт РКИ элементарный уровень + учебный план университета Зальцбурга), а также способствовать развитию коммуникативной компетенции студентов (структурирующая функция). Языковая прогрессия должна быть четко выражена, а ассортимент текстов должен быть разнообразен и аутентичен (когнитивная функция). Кроме того, УМК должен соответствовать возрастным особенностям целевой группы и содержать аффективные компоненты (мотивационная функция).

3. Методические критерии

Цели обучения и структура материала должны четко прослеживаться (структурирующая функция). УМК должен иметь ярко выраженную коммуникативную направленность и предоставлять достаточное количество материала для развития языковой сознательности (когнитивная функция). Учебное пособие должно содействовать выработке концептов, генерации, восприятию и рефлексии языковых высказываний в близких к реальным ситуациях общения и предлагать разнообразные способы выражения эмоций и информации (развивающая и методическая функции). Задания должны быть ориентированы на коммуникативную деятельность, на развитие коммуникативной компетенции, а также предоставлять возможность самопроверки (контрольная функция).

Обозначенные критерии основаны на конкретном опыте обучения РКИ и могут быть использованы для облегчения выбора УМК. Совместное обсуждение этих критериев с преподавателями других иностранных ВУЗов вне языковой среды могло бы не только облегчить выбор учебного пособия, но и обозначить условия для создания новых УМК.

В заключение следует отметить, что, реально оценивая ситуацию, очень сложно или почти невозможно найти учебно-методический комплекс, на 100% соответствующий всем названным критериям. Преподавателям РКИ вне языковой среды приходится составлять собственные учебные пособия, реализующие, с одной стороны, обозначенные в статье функции УМК, а с другой, отвечающие требованиям учебных планов. Публикация таких пособий в местных издательствах почти невозможна ввиду их малых тиражей. Все эти обстоятельства подчеркивают важную роль преподавателя РКИ для обучения вне языковой среды. Значимость же УМК как целостного продукта и средства обучения РКИ отходит в таких условиях на второй план. Проблема выбора УМК для начинающих изучать русский

язык как иностранный в условиях высшего образования вне языковой среды остается открытой.

- Barkowski, H. Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien / K.-R. Bausch // Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. – Tübingen: Narr Verlag, 1999. - С. 9–16.
- Bergmann, A., Seidel, A. Aspekte der Planung kompetenzorientierten Russischunterrichts auf der Grundlage von Aufgaben / A. Bergmann // Fachdidaktik Russisch. – Tübingen Narr Verlag, 2014. - С. 99–107.
- Bergmann, A., Stadler, W. Bezüge, Vorhaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht / A. Bergmann // Fachdidaktik Russisch. – Tübingen Narr Verlag, 2014. - С. 57–82.
- Besedová, P. Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht / M. Lachout // Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts. – Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2013. - С. 55–56.
- Ludolf, W. H. *Grammatica russica quae continet non tantum praecipua fundamenta russicae linguae, verum etiam manuductionem quandam ad grammaticam slavonicam*, Oxford, 1696 http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10589005_00005.html (06.07.2017).
- Neuner, G. Lehrer Materialforschung und-Entwicklung zentrale Bereiche der Theorie und Preispraxis des Fremdsprachenunterrichts / K.-R. Bausch // Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts – Tübingen: Narr Verlag, 1999. - С. 158–167.
- Арутюнов, А.Р. Теория и практика создания русского учебника для иностранцев, Москва, 1990.
- Бауер Р.С. Вопросы методической подготовки будущих преподавателей иностранных языков / Е. Lübke // Lehr- und Lernmittel für Russisten. Bibliografie und Rezensionen. – Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1983. - С. 33–40.
- Владимирова Т.Е. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, Элементарный уровень, Москва, Санкт-Петербург, 2001.
- Ларин, Б.А. Генрих Вильгельм Лудольф, Ленинград, 1937.
- Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматрия по методике преподавания русского языка как иностранного, Москва, 2010.
- Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского как иностранного, Санкт-Петербург, 2014.

ЧАСТЬ II

—

Проблемы межкультурной коммуникации и преподавание РКИ вне языковой среды

Беженарь Оксана Анатольевна
Миланский государственный университет, Италия

oxana.bejenari@unimi.it

Поморцева Наталья Владимировна
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

pomortsevanv@mail.ru

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ)

В статье рассматривается понятие этноориентированного подхода к обучению русскому языку вне России. Анализируется современный взгляд на проблему обучения иностранному языку в условиях иноязычной среды с позиции различных авторов. Представлена попытка описания комплексного решения проблем преподавания русского языка на начальном этапе (для учащихся уровней А1-А2). Как решение авторы видят построение учебного процесса по этноориентированной многокомпонентной модели обучения русскому языку как иностранному в условиях зарубежья (на примере италоязычных учащихся).

Ключевые слова: РКИ, этноориентированный подход, италоязычный учащийся, диалог культур, жесты, интонация, интерференция, речеповеденческая тактика

Затрагивая тему содержания обучения русскому языку иностранных учащихся, отметим, что сама жизнь диктует поиски нового современного подхода к его определению. Ведь в настоящее время взрослые учащиеся, переступающие порог аудитории, имеют разные цели: туристическая поездка в Россию, учёба в российском вузе, работа в российской компании, женитьба на русскоговорящей / замужество за русскоговорящим. Значит, от формального знания языка переход к практике происходит намного быстрее, чем, например, двадцать лет назад. Это обуславливает необходимость подготовки иностранца к прямому контакту с носителем языка, вследствие чего как никогда важным становится переосмысление содержания обучения, обеспечивающего успешную коммуникацию. Но анализ существующих материалов по проблемам обучения русского как иностранного (далее РКИ) италоязычных учащихся показал, что поставленный нами вопрос недостаточно изучен. Его научное исследование смогло бы ликвидировать недостатки в преподавании РКИ в Италии,

который, по данным Итальянской ассоциации славистов (AIS), изучается в 39 итальянских университетах [Перси 2012:19–28].

В свете современного развития методики РКИ, в условиях ограниченной языковой среды и обучения РКИ в мооязычной группе многие методисты говорят о целесообразности использования этноориентированного подхода, учитывающего этнокультурные и этнопсихологические особенности иностранного студента.

Чтобы разобраться в вопросе, рассмотрим понятия «этноориентированный» и «подход». Этноориентированный (от *этнос*, *этническая группа* < греч. *ethnos* ‘народ’ – 1) исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией; 2) несколько народов, представляющих этнолингвистическую группу [Жукова, Юзефович 2013:477]; 3) «большая социальная группа, высший этап развития этноса, представляющий собой определённую чрезвычайно сплочённую общность людей, характеризующуюся единством территории, языка, культуры, черт национальной психики, а также очень тесными экономическими связями» [Крысько 2008:74]).

Понятие «подход в обучении» является «базисной категорией методики, определяющей стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [Азимов, Шукин 2009:200]. И.А. Зимняя считает, что «по своему определению термин *подход к обучению* многозначен. Это а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия *стратегия обучения* – он включает её в себя, определяя методы, формы, приёмы обучения» [Зимняя 2001:253].

По мнению Э.В. Наумовой, «этнокультурный подход – это подход, опирающийся на принципы этнокультурности, культуротворчества (Е.В. Бондаревская), природосообразности (Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский и др.), толерантности, диалога культур, связи образования с этнокультурной просветительской практикой и этнокультурной средой, основанный на учёте этнокультурных традиций в образовании» [Наумова 2014:105].

Т.А. Кротова даёт следующее определение этноориентированного подхода: «подход к построению учебного процесса, который основывается на понимании этноса как общности людей, связанных генетическим родством, общностью происхождения и исторической судьбы, единством языка, единством территории, устойчивой межпоколенческой преемственностью, общностью культуры и традиций, общим самосознанием, имеющих оригинальный стереотип поведения и противопоставляющих себя всем другим подобным коллективам» [Кротова 2015:15].

Т.М. Балахона подчёркивает, что при этноориентированном подходе происходит «приближение системы культурных компонентов одного этноса к культуре другого этноса» [Балыхина 2007:12].

Е.В. Невмержицкая отмечает, что при этноориентированном подходе соблюдаются принципы сохранения личностью собственной культурной идентичности наряду с овладением ею культурой других народов, выраженные в языковых и культурно-исторических эквивалентах [Невмержицкая 2011:16].

Интересно, что и в Италии в связи с увеличением миграционных потоков и распространением моды на изучение языков также всё чаще раздаются голоса в пользу этноориентированного подхода к обучению. В этом русле написаны работы Р.Е. Balboni, В. D'Annunzio, Р. Torrezan, М. Pedrana, Р. Celentin, Е. Cognigni, F. Della Puppa, которые знакомят с культурой и традициями, принятыми в родных странах учащихся. Этими авторами показаны не только возможные участки интерференции, но и факторы, влияющие на успешное усвоение разными иностранцами другого языка. Исследователями учитываются религиозные табу, система образования, методика обучения иностранным языкам в разных странах и многое другое.

Проведённый анализ научных исследований показывает, что этноориентированная направленность языкового образования актуальна и действительно состоятельна в решении проблем современного общества.

Ориентируясь на вышесказанное, представим собственную формулировку: **этноориентированное обучение** русскому языку как иностранному вне языковой среды и в монопольной группе в нашем понимании – это организация языкового образования, стратегию которого определяют комбинированные методы и приёмы, учитывающие вербальные, невербальные типы коммуникации, психологические и этнокультурные особенности учащегося.

В своём исследовании мы сконцентрировались на четырёх аспектах, представляющих наибольшую трудность для италофона. На основании этого была сформирована **многокомпонентная этноориентированная модель обучения русскому языку как иностранному итальянских учащихся** (далее МЭМО РКИ).



Рис. 1.

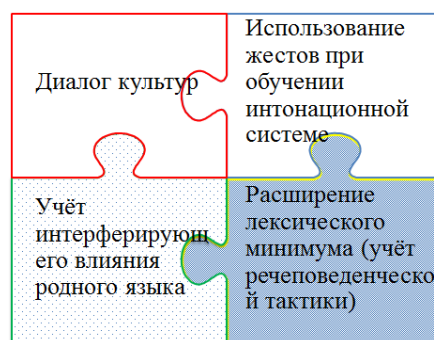


Рис.2.

Модель состоит из четырёх элементов (рис. 1): диалога культур, использования жестов при обучении интонационной системе, учёта интерферирующего влияния родного языка и расширения лексического минимума (учёт речеповеденческой тактики). При этом не следует акцентировать внимание на порядке элементов в общем пазле. Важно, что четыре различных по своей наполняемости фрагмента создают целостную картинку МЭМО РКИ (рис. 2).

Первый компонент модели – диалог культур – решает проблему низкой мотивации, быстрого охлаждения к иностранному языку на первой стадии его изучения. Уже на начальном этапе обучения можно и нужно найти возможность включать в учебный процесс интересные точки соприкосновения культур. При разработке грамматического материала, на наш взгляд, нужно всегда стремиться к такой подаче грамматической темы, в которой органично сочетались бы элементы и страноведения, и культуроведения. Приведём пример упражнения в рамках темы «Глаголы движения с приставками *у* и *пере*».

Задание: Скажите по-другому.

Модель: *Бабушка Леонардо Ди Каприо (Россия – Америка) = бабушка Леонардо Ди Каприо уехала из России в Америку = бабушка Леона́рдо Ди Каприо переехала из России в Америку.*

Бабушка и дедушка Майкла Дугласа (Россия – Америка); бабушки Натали Портман (Россия и Румыния – Израиль); отец Сильвестра Сталлоне (Италия – Америка), а бабушка (Украина – Америка); прадед Роберта Де Ниро (Италия – Америка); Жерар Депардьё (Франция – Россия), бабушка и дедушка Орнеллы Мути (Россия – Италия).

Второй компонент – использование жестов при обучении интонационной системе – определяет ряд задач: создание зоны комфорта для жестикулирующих итальянцев и, после выявления ключевых трудностей в изучении интонации италофонами, использование жестов в специальных упражнениях [Беженарь 2016: 117-130]. Традиционные упражнения по обучению интонации мы предлагаем дополнить приёмом, который прекрасно зарекомендовал себя на практике. Можно подключить сознательное (со временем это перейдёт в бессознательное) включение жестов [Поморцева 2009]. «Русскоязычные жесты должны являться для иностранцев предметом специального обучения в ходе учебных аудиторных занятий. Затруднить усвоение языка может употребление жестов, эквивалентных по форме, но различных по содержанию в разных культурах, что приводит к ошибочному их пониманию и к переносу неверного их значения на сопровождаемое жестом слово» [Поморцева 2010: 247]. Переоценить интерес к этой теме в итальянской аудитории трудно. Проиллюстрируем методический приём включения жестов при обучении интонации на примере диалогов.

– Кто² поедет на экскурсию? (или: Кто поедет на экску²рсию?)

– Мануэ¹ла, Да¹рио, Бья¹нка, Робе¹рто. (или: Мануэ³ла, Да³рио, Бья³нка, Робе³рто; или: Мануэ⁴ла, Да⁴рио, Бья⁴нка, Робе⁴рто.)

– Всего четыре челове²ка! (познакомить учащихся с пальцевым счётом, принятым у русских).

Третий компонент – учёт интерферирующего влияния родного языка – нацелен на преодоление отрицательного влияния итальянского языка. Например, некоторые глаголы в русском и итальянском языках управляют различными подчинительными связями, например: глагол *помогать* в русском языке управляет дательным падежом, а в итальянском – после этого глагола стоит прямое дополнение. Ср. *помогать, мешать (кому?) маме, aiutare, disturbare (chi?) la mamma*. Буквально – *помогать, мешать маму*. Именно такие ошибки встречаются в первую очередь в речи итальянских учащихся. Первым шагом для устранения ошибок из речи учащихся является осмысление преподавателем природы этих ошибок. Вторым – такое построение учебного процесса, которое бы учитывало сходства и различия между родным и изучаемым языком и могло бы тем самым предотвращать ошибки в речи итальянцев на русском языке. Третьим – освоение морфологических форм на синтаксической основе и отработка этих форм в упражнениях различного типа, например:

Тема: существительные и местоимения в Д.п. после глаголов *помогать, мешать*.

Ситуация: В эти выходные вы организуете большой праздник. Но в последний момент вы поняли, что не успеваете. Попросите помочь друг другу ваших родных и друзей.

Модель: *Попросите брата Оскара помочь (отец) убрать квартиру.*

- *Оскар, помоги отцу убрать квартиру.*

Попросите младшую сестру Валерию не мешать (бабушка и Джулия).

- *Валерия, не мешай бабушке и Джулии.*

Попросите друга Франческо помочь (мой отец) привезти гостей из аэропорта.

Попросите младшего брата Омара не мешать (Оскар и отец).

Попросите Валерию и Омара не мешать (наши гости).

И т.д.

Четвёртый компонент – расширение лексического минимума – разрешает противоречие между лексикой, предложенной составителями лексического минимума для А2, и особенностями речеповеденческой тактики италофонов. Под речеповеденческой тактикой мы понимаем «предпосылку (программу) речевого и неречевого поведения, которая присуща носителю языка и является отражением его менталитета и культуры сообщества, к которому он принадлежит [Азимов, Шукин 2009: 260]. Итальянские учащиеся практически всегда прибегают к прямому переводу и неохотно используют лексику, предложенную лексическим минимумом. Это наводит на мысль о том, что в минимум для итальянцев может быть предложена та лексика, в которой нуждается итальянский учащийся в силу своего национального характера. Наш опыт показывает, что характер носителя итальянского языка не позволяет ему констатировать сухие факты и не давать эмоциональных оценок. Если италофонам предложить поговорить о своём городе, о себе, своих друзьях, они начинают использовать прилагательные, которые на начальном этапе предусмотрены в ограниченном количестве. Поэтому в уроке «Давайте познакомимся» в задании, в котором студенты должны рассказать о себе, о своём друге, мы предлагаем

студенту словарь: *глаза: голубые, серые, зелёные, карие, чёрные, большие, нормальные; волосы: длинные, короткие, светлые, тёмные, каштановые, чёрные, рыжие, волнистые, кудрявые, прямые.* [Беженарь 2016: 64–72]

В предложенной нами модели обучения италяязычных учащихся легко прослеживаются следующие принципы этноориентированного подхода:

предлагая учебный материал, содержащий многочисленные примеры диалога культур, знакомим учащихся с фактами их родной культуры, тем самым способствуем сохранению идентичности личности;

учитывая интерферирующее влияние этноспецифических факторов итальянского языка на формирование речевой компетенции, речеповеденческую тактику итальянца, предупреждаем и помогаем избежать отрицательного переноса моделей родного языка на язык изучаемый;

знакомя с невербальной коммуникацией, обычаями и традициями, правилами поведения и нормами этикета, принятыми у русских, помогаем избежать коммуникативных неудач и обеспечиваем содержание обучения иностранному языку в контексте этноориентированного обучения.

Итак, **многокомпонентная этноориентированная модель обучения РКИ** вне языковой среды и в монологичной группе определяет содержание обучения русскому языку. Время и наш личный педагогический опыт показали, что использование этноориентированного подхода на начальном этапе (A1, A2) в монологичной группе, в условиях дефицита времени, выделяемого на русский язык в итальянском вузе, обеспечивает интенсификацию обучения иностранному языку, способствует успешной интеграции в иноязычное общество иностранного учащегося, гарантирует высокие результаты за короткий период времени, является оптимальным выбором в условиях отсутствия языковой среды.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

Bejenari O. Is it necessary to extend the lexical minimum for A-2 level Italian speaking students? // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Issue III, November 2016. P. 64–72.

Беженарь О.А. Методические приёмы обучения просодическим средствам русского языка италяязычных учащихся // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 2. – С. 117–130.

Жукова И.Н., Юзефович Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации / Под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 632 с.

Зимняя И.А. Стратегический подход к воспитанию // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей

редакцией И. А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 253–256. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79734>.

Кротова Т.А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: дисс.13.00.02. – М., 2015. – 243 с.

Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

Наумова Э.В. Этноориентированное языковое образование в школе и вузе с использованием кейс-метода. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Казань, 2014. – 250 с.

Невмержицкая Е. В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования. Автореф. дис. на соискание учёной степени д-ра педагогических наук. – М., 2011. – 51 с.

Перси У. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы // Материалы международной конференции «Преподавание русского языка в новых европейских условиях XXI века» / Под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю.В. Николаевой. – Милан: Coffee House art & adv, 2006. – 345 с.

Поморцева Н.В. Адаптация невербального коммуникативного поведения иностранных студентов в процессе изучения русского языка в условиях языковой среды // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. 2009. № 8. – С. 182–188.

Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. д-ра педагог. наук: 13.00.02. – М., 2010. – 361 с.

Боженкова Наталья Александровна
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
natalyach@mail.ru

Боженкова Раиса Константиновна
Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э. Баумана, (НИУ),
Россия
rkbozhenkova@mail.ru

Романова Нина Навична
Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э. Баумана, (НИУ),
Россия
romanova-mgtu@yandex.ru

О ПРИМЕНЕНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ РЕКОНСТРУКЦИИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются возможности адаптации вне языковой среды методических материалов для преподавателя РКИ, входящих в учебный комплекс «Уроки русского» (М.: Русский язык. Курсы, 2014), ориентированного на обучение русскому языку зарубежных студентов в российских вузах (B2-C1). В этой связи особое внимание уделяется лингвокультурологическому аспекту как важнейшей составной части методической реализации педагогических задач за пределами национального контекста.

Ключевые слова: педагогический дискурс вне языковой среды, преподаватель как транслятор русской национальной культуры, лингвокультурная компетенция, система концептов, национально своеобразное и национально ценное, личностный лингвокультурный смысл

В современных геополитических условиях миграционно-интегративные процессы и связанная с ними проблема би-/полилингвизма и би-/поликультурности становятся все более актуальными. Многоаспектность и детерминантная природа образующих ее факторов – этноисторических, психолингвистических, социокультурных и др. – являются предметом осмысления для политологов, филологов, культурологов, психологов, социологов, методистов, в том числе преподавателей русского языка как иностранного и как второго родного/неродного.

Как известно, вопросы обучения русскому языку и русской культуре вне России, то есть воспитание полилингвальной и поликультурной личности, имеют свою внутреннюю специфику, обусловленную особенностями и интересами аудитории, ее целевой установкой. Так, в одних случаях мотивация связана с реализацией сугубо прагматических задач – необходимостью приобретения инофонами навыков делового или научного общения с русскоговорящими партнерами/коллегами, в других же – с желанием познать русскую культуру, русские национальные традиции и т.д. (как правило, эти намерения касаются представителей второго-третьего поколения бывших соотечественников, воспитанных в инокультурной среде, но не потерявших интерес к своим историческим корням).

Безусловно, каждая иноязычная среда обладает своей национальной спецификой, которую необходимо учитывать в противоположность обучению в языковой среде (например, особенности образовательного пространства конкретной страны; различное количество и качество обучающих параметров, определяющих лингвометодическую стратегию в целом и дифференциацию приемов и форм работы преподавателя; разные контрольно-организационные формы обучения и др.) [Боженкова, Быкова 2012]. Вместе с тем обучение русскому языку любой категории учащихся в условиях отсутствия естественной языковой среды невозможно осуществлять без опоры на лингвокультурологический аспект, ибо лингвокультура – это воплощенная и закрепленная в знаках живого языка, проявляющаяся в языковых процессах культура сообщества, говорящего и думающего на данном языке [Красных 2014].

Рассматривая вопросы обучения русскому языку как отражению русской национальной культуры, нельзя не сказать о том, что происходит сегодня в русской языковой среде и как эти процессы влияют на освоение русского языка за ее пределами. В современной российской лингвокультурной ситуации немалое воздействие на образовательную среду и характер функционирования литературного русского языка оказывает изменение каналов распространения информации, прежде всего развитие компьютерных технологий и превращение интернета в повседневный инструмент общения. В результате наблюдается явное видоизменение нормотворческого фактора: сфера употребления литературного языка постепенно сужается в силу его сращивания с разговорной речью и социальными диалектами; в электронном общении отмечается усиление позиций английского языка как на интеллектуальном (профессиональная терминология), так и на бытовом уровнях (использование молодежью интернет-сленга) и т.д. Тем самым происходит вытеснение литературной нормы нормой «информационного языка», в котором форма имеет второстепенное значение, и орфоэпические, лексико-грамматические и стилистические ошибки не принимаются во внимание, иллюстрацией чему являются следующие примеры: *указать о том...*; *демонстрировать о том...*; *по возвращению*; *лить крокодиловы слезы* (в значении *обливаться слезами*); *не могу вложить* свою голову (вместо *приставить*); *вцепившись* глазами (вместо *впившись*); *их ждал облом* (вместо *ждало разочарование*) и т.д. Подобные и другие многочисленные нарушения языкового строя в устной или письменной речи в свою очередь приводят к серьезным изменениям норм коммуникативного

поведения [Романова 2014] и правил речевой эстетики, к возрастанию публичной вербальной активности членов социума с различным (зачастую недостаточным) уровнем языковой компетенции, в то время как корректное и коммуникативно эффективное использование лексических средств требует наличия определенного уровня языковой/речевой компетенции, компетенции лингвокультурной и умения говорящего/пишущего включать механизмы речевого контроля. Данная проблема русского языкового пространства, принадлежащая по своей природе области лингвокультурологии и социолингвистики, не может остаться незамеченной и вне этого пространства, поскольку оказывает влияние на зарубежную логосферу, заинтересованную (по тем или иным причинам) в освоении русского языка и принимающую языковые реалии за его современные нормы.

В этой связи трудно переоценить роль преподавателя РКИ, не только выступающего важнейшим (если не основным) источником учебной информации, но и по существу являющегося коммуникативным лидером и транслятором русской национальной культуры/системы ценностей. От профессионального мастерства педагога зависят возможности использования языковых и речевых средств, принципы их употребления, различные способы организации и трансформации словесного материала в речевых продуктах разной функционально-стилевой направленности, жанровой принадлежности и формы предъявления. По нашему мнению, существенную помощь педагогу, работающему за пределами национального контекста, и в первую очередь в условиях би-/полилингвального образования, может оказать книга для преподавателя, входящая в учебный комплекс «Уроки русского» [Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. 2015¹] и являющаяся методическим сопровождением учебника для иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Представляется, что многие приемы и тактики, «работающие» в русской языковой среде, можно адаптировать и использовать и вне ее, практически применяя предложенные рекомендации для достижения учебно-коммуникативных целей, продуктивного выбора способов и форм речевого общения с учебной аудиторией и оптимального межличностного взаимодействия в соответствии с лингвокультурной ситуацией, мотивацией обучающихся и их этноментальными особенностями.

В основе представленного педагогического дискурса лежит многоуровневая стратегия реализации всех аспектов содержания иноязычного образования – психологического, дидактического, культурологического, социального – и формирования в высшем образовательном звене ключевых компетенций (языковой, профессионально-речевой, социокультурной и коммуникативной). Наряду с этим, согласно авторской позиции, ведущей линией обучения должно являться формирование *лингвокультурной компетенции*

¹ Учебный комплекс «Уроки русского», включающий учебник для студентов и методические материалы для преподавателя, адресован иностранным студентам гуманитарных специальностей (социологам, журналистам, политологам, философам, экономистам и др.), владеющим русским языком на уровне В1. В помощь преподавателю комплекс оснащен CD-приложением, которое содержит аудиотексты как слуховые опоры, демонстрирующие образцы русской литературной речи, и задания к ним, направленные в целом на выявление культурологического знания национальной системы ценностей русского народа.

как обязательного условия воспитания поликультурной личности инофона. Решение такой задачи возможно, если учебный процесс выстраивать на *органической связи языкового ряда с культурологическим материалом* и совмещать систематизацию знаний о литературном языке с отработкой навыков и умений владения языком существования в зависимости от учебных задач, коммуникативных намерений и условий общения. Помимо того, принципиально важно отметить, что данная стратегия должна базироваться на *системе концептов* как некой сложившейся совокупности *не только национально своеобразного, но и национально ценного*, транслируемого средствами языка.

В этой связи предлагаемый преподавателю тематический регистр учебного комплекса опирается на содержательно-логическую взаимосвязь таких концептов, как *человек – нация – менталитет – народность – государство – цивилизация – наука – прогресс – знание – образование*, в совокупности составляющих своего рода лингвокультурологическое поле образовательного пространства, и определяется необходимостью ориентации инофонов в современном полифункциональном мире и их готовности к социальному и межкультурному взаимодействию. При этом в центре внимания находятся категориальные признаки процесса отражения в русском языке духовной культуры многонациональной России, ее истоков и специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей². Безусловно, преподаватель, исходя из педагогической целесообразности (в зависимости от тех либо иных экстралингвистических причин), особенно работая вне языковой среды, может наращивать/исключать те или иные концепты. Главное, что данный подход (и целесообразный педагогический выбор) позволяет обучать корректному оперированию лексико-грамматическими средствами, дает возможность разными языковыми способами выражать свои речевые предпочтения, реализуя личностный лингвокультурный смысл [Боженкова 2015] усваиваемого содержания, то есть предьявлять личностное видение мира в контексте лингвокультурологической ценности русского слова³.

Видение мира проявляется в особом типе передаваемой с помощью языка информации – смысле, иными словами, актуализированном в речи языковом значении, которое при погружении в реальную коммуникацию получает другое (нередко новое) содержательное наполнение. Значение и смысл – два модуса существования мыслительных единиц, переходящие друг в друга. Значение принадлежит конкретной языковой единице и

² Так, в теме 5 «Россия: между Западом и Востоком», посвященной этапам становления и исторического развития русского этноса и факторам, сформировавшим его национальное мировоззрение, рассматривается деривационно-семантическое пространство таких словообразовательных гнезд с исходными и производными лексемами, как *род-родители-родина-рождение-рождество, народ-народный-народность* и т.д.; *праздник-праздновать-празднество-праздность* и т.д.; осуществляется структурно-семантический и лингвокультурологический анализ такой национально окрашенной лексики, как *масленица, троица, самодержавие, самопожертвование, мироощущение* и мн. др. Подобная работа проводится на соответствующем языковом и культурологическом материале и в рамках других тем.

³ Особенно важна с данных позиций работа над русскими пословицами, поговорками, фразеологизмами как источником лингвокультурологических знаний: методически грамотное отношение к ним позволяет не только существенно и достаточно быстро расширить словарь выражений, но и использовать их для описания собирательного образа русского народа и нахождения общих черт в национальном менталитете обучающихся.

неотделимо от нее, смысл же может передаваться разными языковыми способами, в том числе и потому, что в потоке речи на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление. Но именно благодаря смыслу достигается понимание между людьми: говорящий перекодирует смысл в значения, а слушающий – значения в смысл. При этом в процессе перекодирования из окружающего контекста привносятся новые компоненты, обусловленные идио- и этнокультурными детерминантами. Латентность и сложность данных процедур и многообразие смысловых приращений к конвенциональному словарному значению [Боженкова 2015] должны быть постоянно в поле зрения педагога, особенно при трактовке коммуникантами единиц, имеющих одну ядерную сему, дополнительно нагруженную факультативными смысловыми компонентами. Следовательно, в процессе обучения русскому языку чрезвычайно важно, с одной стороны, учитывать эти моменты, не занижая и не завышая той учебной планки, которая бы держала учащихся в тонусе, а с другой – опираться на них, чтобы существенно расширить работу с языковыми единицами и интерпретировать текст любого задания как в парадигматическом, так и в синтагматическом плане.

В описываемом педагогическом дискурсе расширение словарного запаса идет не столько по пути набора языковых единиц, сколько по пути постепенного погружения в семантическую составляющую – раскрытия основного смысла данных концептов/субконцептов и сопровождающих их коннотативных и ассоциативных созначений по модели «форма → смысл → форма». Такая возможность обеспечивается названием учебника, заглавием тем, эпиграфами, афоризмами, высказываниями известных личностей, ключевыми словами и другими содержательно-смысловыми составляющими каждой темы, лингвокультурологически представленными на всех этапах и уровнях ее освоения, что, как показывает опыт, позволяет приобрести иностранцам необходимый коммуникативно-речевой навык и включиться в зависимости от личностных особенностей через различные каналы общения в новую социокультурную деятельность. В связи с этим в книге для преподавателя предлагаются многообразные приёмы и методы обучения, предусмотрены варианты их совмещения, последовательно и подробно описаны все этапы учебного занятия; каждый этап определен со стороны целей, содержания и видов работы.

Одной из важнейших характеристик рассматриваемой лингвокультурологической/лингвометодической стратегии является «пронизанность» учебного материала заданиями на *взаимозаменяемость* (синонимичность) *языковых средств* – лексических/фразеологических единиц и синтаксических конструкций (речевых моделей), опирающуюся на богатейшие возможности русской языковой системы и вариативность языка существования. Это, во-первых, создает возможность использования в профессионально-педагогической деятельности учителя русского языка эффективных речеповеденческих технологий, ориентированных на осознанное владение учащимися современными нормами литературного языка, его лексико-стилистическими возможностями; во-вторых, помогает выработке у них практических навыков и умений нахождения наиболее корректных

способов речевой и языковой экспликации и оптимального речевого поведения в актуальных ситуациях общения⁴.

С целью реализации данных педагогических задач учебно-методическая организация комплекса направлена на активное развитие у инофонов когнитивно-творческой способности к самообразованию и создание равнопартнерских условий общения учащихся и преподавателя, в связи с чем введение нового собственно языкового и культурологического материала осуществляется через актуализацию фоновых (пассивных) знаний и активизацию резервных возможностей учащихся посредством формирования ассоциативно-когнитивных связей; через аналитические наблюдения и накопление представлений о конкретных вербальных единицах с последующим теоретическим осмыслением. Помимо того, немалая часть заданий/установок дается в тренинговой форме без номинирования отдельных теоретических позиций и др. Для этого в методических рекомендациях выбраны универсальные формулировки, позволившие авторам, с одной стороны, единообразно оформить разноуровневые содержательные вопросы и разнообразные дидактические аспекты, с другой – определить цели, учебный материал и виды работы без рассмотрения форм деятельности преподавателя (они намеренно не регламентируются), тем самым преподаватель получает возможность свободы педагогического творчества.

Необходимо подчеркнуть, что педагогическое регулирование процесса обучения речевой деятельности, проявляющееся на всех этапах занятий, по замыслу авторов сконцентрировано в организации итогового обобщения языкового и речевого материала, где учебно-коммуникативные задачи сводятся к активному продуцированию речи – созданию обучающимися собственных (творческих) речевых произведений с учетом заданных педагогом различных проблемных/лингвокультурных ситуаций – и развитию навыков самопрезентации и самоконтроля. Методический акцент на завершающем этапе занятий продиктован педагогическим намерением сформировать у обучающихся необходимый вариативно-семасиологический опыт в использовании арсенала вербальных/невербальных средств и содержательно-языковом оформлении письменных/устных высказываний, что в конечном счете демонстрирует степень сформированности языковой и лингвокультурной компетенций (наряду с другими востребованными в процессе обучения компетенциями) и способствует стиранию в сознании обучающихся грани между учебной и естественной коммуникацией.

Таким образом, описанная лингвокультурологическая стратегия не только создает условия для лучшего понимания инофонами русского национального характера и индивидуальных поведенческих стереотипов, выработки умений адекватной оценки лингвострановедческих реалий и лингвокультурных компонентов общения, но и готовит учащихся к осознанному преодолению межкультурных барьеров и дальнейшему

⁴В лингводидактической базе комплекса предусмотрено совмещение системной отработки грамматических категорий с заданиями на нахождение/исправление речевых нарушений и др.

самостоятельному продвижению в русском языке, в том числе и за пределами русской языковой среды.

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов, Москва, 2014

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Уроки русского: Методические материалы для преподавателя, Москва, 2015

Боженкова Р.К. Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology, USA, North Carolina, 2015

Боженкова Р.К., Быкова О.П. К проблеме билингвизма и бикультурности детей соотечественников, проживающих вне России// Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика. № 2. Курск, 2012.С.172-179

Красных В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии//МИРС, 2014. № 2. С. 9-16

Романова Н.Н. Русский язык в XXI веке: историческая миссия, современное состояние, перспективы // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира. Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: Материалы VI Международной научной конференции. Лёвен, 2014. С. 1440-1456.

Вертунова Нина Леонидовна
Российский новый университет, Москва, Россия

vertunova12@yandex.ru

Ковалева Наталья Анатольевна
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
РФ, Москва, Россия

kna13@yandex.ru

Меркулова Майя Геннадиевна
Московский городской педагогический университет, Россия

merculovamaya@mail.ru

КРЫЛАТОЕ ВЫРАЖЕНИЕ М.БУЛГАКОВА «РУКОПИСИ НЕ ГОРЯТ» В АРХЕТИПИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Актуальность статьи обуславливается необходимостью формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык. Прецедентные тексты рассматриваются как одно из основных средств лингвокультурологической направленности, детерминирующих ценностные приоритеты русской картины мира. Усвоение прецедентных текстов, входящих в корпус активно используемых языковых элементов русской культуры, является важнейшим принципом развития коммуникативной компетенции. Авторы статьи предлагают с помощью рисунка выявить и описать у студентов КНР архетипические представления, традиционные для данного этнотипа, а также раскрыть специфичность представлений и особенности восприятия прецедентных текстов.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, прецедентный текст, картина мира, архетипические представления

*И музыки не может быть, если нет ушей,
которые ее слушают, и рук, которые играют,
и живописи – без человеческих глаз.
Великий закон возрастания простого к сложному,
называемый то Творением, то Эволюцией,*

создал культуру как высший плод человеческого сознания.

В нее все мы погружены, как рыбы в воду...

Без этого и говорить не о чем...

Людмила Улицкая

В центре внимания современного преподавания русского языка как иностранного (РКИ) все чаще оказываются методики, направленные на формирование лингвокультурологической компетенции, которая представляет собой определенный и необходимый набор знаний о культурных ценностях, менталитете, картине мира носителей изучаемого языка.

Преподаватели РКИ располагают широким спектром средств, позволяющих сформировать лингвокультурологические навыки, к ним относятся прецедентные тексты. Под прецедентными текстами, опираясь на определение Ю.Н. Караулова, мы понимаем "тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности" [Караулов 1987:216-217].

При использовании прецедентных текстов в преподавании русского языка как иностранного важно учитывать специфику их типологизации, основанную на источнике, к которым прецедентный текст восходит. По типу источника прецедентные тексты делятся на:

- паремии, афоризмы, крылатые выражения;
- цитаты из песен;
- цитаты из фольклорных и художественных произведений, анекдотов;
- цитаты из кинофильмов.

Крылатые выражения наиболее востребованы в речевом общении носителей русского языка, являются одним из самых богатых пластов афористики и хранилищем лингвистического опыта, отражают национальный менталитет, являются образной составляющей устной и письменной речи. Однако уровень владения крылатыми выражениями студентами-иностранцами оказывается неоправданно низким, что было выявлено в ходе многолетней практической деятельности. Нам представляется, что более активное использование в процессе обучения русскому языку как иностранному крылатых выражений из художественной литературы будет стимулировать свободную коммуникацию учащихся, позволит развивать языковую догадку, адекватное восприятие авторского замысла текста.

Основная работа с рассматриваемым в статье крылатым выражением М. Булгакова "Рукописи не горят" из романа "Мастер и Маргарита" проводится на продвинутом этапе, т.к. многие трудности, связанные со сложностью восприятия и осмысления прецедентных текстов на данном уровне владения языком уже нивелируются.

Формирование лингвокультурологической компетенции при помощи прецедентных текстов на уроке РКИ – это сложный, длительный процесс, происходящий поэтапно:

1. Восприятие формы прецедентного текста. Студентам необходимо сформировать навыки узнавания прецедентных текстов. Для этого следует заучивать наиболее употребляемые из них и представляющие культурную ценность русской картины мира, поскольку они обладают клишированной формой. Эти трудности «снимаются» при помощи комментариев исторического, культурологического, лингвистического характера и выполнением специальных упражнений. По возможности, при отборе материала следует избегать прецедентных текстов, включающих в себя сложные для понимания лексические единицы или свести их количество к минимуму. Исключение составляют прецедентные тексты, обладающие особой значимостью для русской культуры (например, *утро вечера мудренее; делу время, потехе час* и др.).

2. Понимание значения прецедентного текста. Понимание семантики прецедентного текста – это процесс многоаспектный: значение, реализуемое им, неразрывно связано с ситуацией, в которой он употребляется и с определенным культурным знанием. Задачей преподавателя в таком случае является объяснение студентам специфики актуализации того или иного прецедентного текста, моделирование определенных коммуникативных ситуаций, в которых прецедентный текст может быть использован. Этот способ позволит учащимся в полной мере овладеть навыками употребления данного прецедентного текста и избежать ошибок в дальнейшей его актуализации. Ряд прецедентных текстов требует этимологических, культурологических и семантических комментариев (например, к труду и обороне *будь готов, всегда готов; заметьте, не я это предложил* и т.п.), это, связано с тем, что они обладают особой культурной, национально-исторической спецификой. Для понимания культурно-исторических реалий, репрезентируемых прецедентными текстами, иностранным студентам необходимо давать определенные комментарии с учетом их национальной специфики.

3. Употребление прецедентного текста в разных коммуникативных ситуациях. Студент, используя в речи фрагменты прецедентных текстов, овладевает вербально-семантическим кодом русского языка и постигает фрагмент картины мира, что позволяет «понять новую для него социальную действительность» [Гальскова 2000:46].

Авторские крылатые выражения М.Булгакова представляют собой наиболее богатый арсенал изобразительно-выразительных средств. Цель изучения крылатых фраз (далее – КФ) – конкретизация вводимых в текст оборотов, достижение единства крылатой фразы и контекста в семантическом, грамматическом и стилистическом отношении. Так, реализуется текстообразующая функция авторских КФ, которая обеспечивает структурно-смысловую целостность художественного текста, его композиционно-содержательное единство. В качестве примера изучаемой авторской КФ среди многих других известных и емких фраз («*Правду говорить легко и приятно*» (Иешуа), «*Вторая свежесть – вот что вздор! Свежесть бывает только одна – первая, она же и последняя*» (Воланд); «*...никогда и ничего не просите! Никогда и ничего, и в особенности у тех, кто сильнее вас. Сами*

предложат и сами все дадут!» (Воланд)), нами было выбрано выражение "Рукописи не горят".

Произведение Булгакова "Мастер и Маргарита", величайший роман, создаваемый с 1928 года до конца жизни писателя – это книга о человеческих пороках, которые были, есть и будут во все времена. Они не имеют национальной или государственной принадлежности, они способны погубить судьбу человека. Но им не под силу уничтожить истинное произведение искусства. Рукописи не горят, потому что даже неизвестные книги, которые не издаются огромными тиражами, но которые смогли повлиять хотя бы на несколько жизней, бессмертны. В этом – истинный смысл фразы «рукописи не горят».

Предложенное упражнение на создание художественного образа, ассоциирующегося с крылатым выражением "Рукописи не горят", основывается на типологии творческих упражнений, разработанных Мэлоем-Даффом в книге "Драматизация в обучении языку" [Maley, Duff 1982]. Термин "драматизация" основывается на природной способности человека играть этюды, петь, рисовать, жестом и мимикой, без слов выражать определенные интенции. Задание, данное китайским студентам 4 курса, обучающимся в Нанкинском университете на факультете русского языка и литературы и в Университете иностранных языков и международной торговли г. Гуанчжоу в 2014/2015 учебном году, было сформулировано следующим образом: Нарисуйте и опишите художественный образ (картину, один или несколько иероглифов, поэтические строки), с которым у вас ассоциируется выражение "Рукописи не горят". Целью этого упражнения является выявление интерпретационного и ассоциативного характера рисунков, анализ картины мира и основных культурных ценностей этнотипа. Выполнение этого упражнения, раскрывает новые возможности вхождения студентов в парадигму национальной речевой культуры страны изучаемого языка, позволяет использовать заложенный в крылатых выражениях речевой, языковой, интеллектуальный потенциал путем апелляции к комплексной характеристике образного выражения, а также позволяет выявить предметно-образный мир китайского учащегося как представителя данного этнотипа.

Художественный образ, создание которого являлось ядром упражнения, – «это единство объективного и субъективного. В образ входит материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображенному, а также все богатство личности творца» [Философский энциклопедический словарь 1983]. Ассоциация, то есть создание в сознании человека смысловой или эмоциональной параллели происходящему явлению, невольное замещение его уже знакомым синонимом, заставляет читателя домыслить то, о чем только заявлено, обозначено. От уровня интеллекта, эрудиции и жизненного опыта во многом зависит оценка происходящего.

Проанализировав рисунки учащихся, мы пришли к следующему выводу: через символику передается идея, эмоция, ряд метафор в одном рисунке, иероглиф выступает как символ.

Символ-идея. Через символ возможно передать широчайшую идею, благодаря образам или системе образов. На рисунке китайских студентов **Пань Вэньбяо и У Шусянь** "Вечно цветущее дерево" корнем дерева служит иероглиф "человек", плоды – названия величайших

книг, красный фонарь, красный плетеный узел, символизирующий удачу. Среди упавших плодов – яблоки, внутри которых иероглифы "корона" и "феодализм". В комментарии к рисунку написано: "На наш взгляд, китайцы больше всего ценят корень и коренную (традиционную, древнюю) культуру. Почти у всех старых китайцев, живущих за границей, есть одна общая мечта: вернуться на родину и быть погребенным на своей родине, что значит для них стать частью своего корня".

Символ-эмоция. Символ обладает огромной силой обобщения, имея свою эстетику и лишь приблизительное сходство с объектом отображения (голубь – символ мира; огонь – символ вечной памяти). Символ, несмотря на свою выразительность или невзрачность, всегда берет на себя ведущую роль. Умелое использование символов, выражающих общественные ценности, способствует повышению эмоционального воздействия на зрителя. На рисунке студентки **Линь Хуэй** "Одуванчик" гармонично в едином рисунке с китайскими иероглифами сочетается стихотворная фраза на русском "На сожженном поле пробивается трава". Комментарий к рисунку таков: "Огонь не способен выжечь дотла, как ветром весенним подует, так вновь возродится трава. Если мы сравниваем книгу с травой, то мысли, изложенные в книге, – будущие семена".

Символ – множественная метафора. Однако символ коренным образом отличается и от аллегии, и от метафоры. Прежде всего тем, что он наделен огромным множеством значений (по сути дела – неисчислимым), и все они потенциально присутствуют в каждом символическом образе, как бы «просвечивая» друг сквозь друга. На рисунке студентки **Фэн Иян** справа и слева иероглиф "огонь", в центре книга с золотым нимбом и крыльями по бокам с комментарием "Все золото блестит, или великий ум отложится в памяти навсегда".

Формальное отличие символа и метафоры в том, что метафора создается как бы «на наших глазах»: мы видим, какие именно слова, понятия сопоставлены, и поэтому догадываемся, какие их значения сближаются, чтобы породить третье, новое.

Иероглиф как символ. При выполнении данного упражнения в качестве образа-символа студентами были выбраны определенные иероглифы, а именно иероглифы, обозначающие небо, огонь, человека, императора и др. История формирования китайской письменности и история ее дальнейшего развития говорит о том, что важнейшая семиотическая особенность древнекитайских текстов заключается в том, что знаки этой письменности в самом начале своего возникновения были рисунками. Рисунок – это вид запечатления, дающий другим увидеть то, что увидел его создатель. Изучение культурно-исторического и языкового контекстов, в той или иной степени отраженных в рисунках китайских студентов, может содействовать воссозданию истории развития представлений, возникших в процессе осмысления семантики древних рисунков, которые использовались в китайской культуре на протяжении тысячелетий и наполнились немалым количеством смысловых связей. Можно сказать, что в глазах древних китайцев письменность не была отображением предметов, а была отражением их **теней и следов**, то есть, превращенных, измененных образов, в итоге – самого **деяния** преобразования бытия, которое раскрывает грань всех вещей. Китайская иероглифика как пример письменности идеографического типа является единственным

живым памятником средства передачи мысли, существовавшего на более ранних этапах развития человечества. Для китайского языка (и ряда других) наглядно воспринимаемой сущностью стал иероглиф как знак, фиксирующий и транслирующий информацию независимо от времени и пространства.

На рисунке студентки **Ли Сыто** мы видим императора Фу Си (Тай Хао, Пао Си), который был первым императором Китая. Его правление было в 3-м тысячелетии до н.э. Он прожил 175 лет и правил Китаем 116 лет. Он классифицировал все, от человеческого тела до того, что его окружает, и разбил эти элементы на восемь больших категорий, которые обозначил восемью символами и создал «Багуа» («Восемь триграмм»). Изучая «Ба Гуа», можно понять волю Небес и взаимосвязь между всеми вещами и явлениями. Историк династии Сун, Фань Цзюю сказал, что Фу Си находился в гармонии с Небом и Землёй, и что он понимал послания Богов. Таким образом, он смог изобрести «Багуа», где разъяснял истину всех вопросов и гармонизировал отношения человека с окружающей средой. Впоследствии эти «Восемь триграмм» легли в основу самого древнего китайского трактата – «И-Цзин» («Книги перемен»). Три верхние непрерывные линии в рисунке на спине лошади, явившейся императору Фу Си, означают Небо. Небо – абсолютная мужская оплодотворяющая сущность. И еще свет – Ян. А три прерывистые линии внизу – абсолютная женская, поглощающая сущность – Земля – Инь. Единство противоположностей, абсолютный потенциал: Небо – Земля; Свет – Тьма; твердое – мягкое; холодное – горячее; север – юг; Дух и Материя. Символ, обозначающий Инь и Ян, был на рисунке студента **Нью Цзяня**.

Мы считаем, что при анализе образа и семантики рисунков китайских студентов, выраженных в том числе и иероглифами, следует выделить следующие этапы:

1. Исследование иероглифов, приведенных студентами при создании ассоциативного ряда с целью восстановления и понимания того, что они изображают. Важно, на наш взгляд, воссоздать через рисунок картину китайских ценностей, рисунок, лежащий в ее основании.
2. Обнаружение смысла знака в определённом социальном контексте.
3. Изучение упорядоченности знаков, предметов, "вкраплений" в конкретном рисунке для понимания присущего ему контекста и смысла.

Важнейшим условием на всех этапах анализа образа и семантики китайских иероглифов, отмеченных в рисунках студентов, является рассмотрение культурно-исторического контекста, в котором существует составляющий его знак. Будучи ограниченными объемом статьи, мы проанализировали образ и семантику некоторых иероглифов, а именно 天 (небо-земля-человек), 人 (человек), 王 (император), 木 (дерево), 土 (земля), 水 (вода), 火 (огонь), которые считаем наиболее концептуально значимыми для китайской культуры, и сквозь призму которых происходит интерпретация элементов русской языковой картины мира. Для анализа были выбраны иероглифы, выбранные и

нарисованные китайскими студентами в качестве ассоциации понимания крылатой фразы "Рукописи не горят".

На основе рассмотрения выбранных нами для анализа иероглифов мы сделали вывод о том, что все проанализированные нами иероглифы в известной степени сохранили свой образ и семантику в современной иероглифике. В то же время иероглифы 天, 人, 王 частично утратили свой древний, первоначальный, сакральный смысл. Например, на рисунке **Пань Вэньбяо и У Шусянь** "Вечно цветущее дерево" иероглиф "корона" или "император" был изображен как упавшее с дерева яблоко.

Основная идея пиктографического и идеографического письма – передача информации при помощи изображений – остается в большей степени целью изобразительного искусства, и это обусловило обобщенность и взаимообусловленность китайской письменной культуры, философии и науки. Вот почему выбор данного упражнения позволил как бы "сканировать" особое восприятие китайского взгляда на мир, характерное для данного этнотипа. Китайская письменность продолжает оставаться смысловым письмом, письменностью идеографического типа. За длительную историю существования китайской письменности эволюция знаков имела графический характер, и они остались принципиально устойчивыми с точки зрения принципа передачи значений, частично утратив свой древний, первоначальный, сакральный смысл.

Таким образом, преподаватель РКИ при формировании лингвокультурологической компетенции в китайской аудитории должен: 1) учитывать основные культурные ценности этнотипа, 2) помнить, что культура – это целостная совокупность артефактов (знаки, символы, схемы, сценарии, модели), накопленных этносом в ходе его исторического развития, и в своей совокупности, накопленные артефакты могут рассматриваться как специфичное для вида средство этнического различия.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М., 2000.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Maley A., Duff A. «Drama Techniques in Language Learning» (CUP (the 2nd Edition), 1982.

Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М., 1983. Электронный ресурс. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book6207/140184/> (дата обращения 14.06.2017).

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ ЛАТВИИ В ПЕРВОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ

В центре внимания статьи – анализ языковой компетенции русскоязычных школьников Латвии (4-9 классы). Материал статьи опирается на результаты исследований, проведённых в 2008-2016 гг. и посвящённых анализу языковых (грамматических) умений русскоязычных учеников в русском и латышском языках. Автор приходит к выводу о том, что языковые умения (языковая компетенция) – самое слабое звено в языковом (речевом) развитии латвийских школьников в первом (русском) и втором (латышском) языках. Латвийские школьники испытывают трудности при характеристике языкового явления с опорой на его изолированные признаки; часто не демонстрируют прогностических операций в процессе решения языковых задач; приводят неверные, несущественные или лишние аргументы; не готовы защищать свой вариант решения языковой задачи.

Ключевые слова: языковая компетенция, грамматическая способность, родной (русский) язык в диаспоре, русскоязычные школьники Латвии

В последнее десятилетие в лингводидактике особое внимание уделяется проблемам снижения качества устного и письменного речевого поведения школьников в первом (родном) языке. При этом самые заметные черты в речевом общении современных учеников - креативный подход к нормам языка и разрушение стереотипности во всём. По мнению учёных, это наблюдаются не только в речи подростков, но и в обществе в целом. Химик В.В. справедливо замечает, что «произошло глобальное снижение, массовая «экспрессивация» публичного общения, официальной коммуникации, в которых совсем не редкими стали не только экспрессивы разговорной речи, но даже и прежде невозможные за пределами обыденной речи грубые, бранные, вульгарные речевые единицы» [Химик 2004:1]. Безусловно, причины этого явления разнообразны, но одна из важнейших – проблемы в языковой компетенции школьников.

Известно, что успех общения (коммуникации) школьника во многом зависит от грамотности его речи. Последнее, в свою очередь, невозможно без понимания учеником того, как устроен и функционирует язык, без знания норм языка на всех уровнях языковой системы. Иначе говоря – без владения языковой компетенцией. Именно поэтому изучение системы языка в школьном курсе не является самоцелью. Школьники

осваивают языковой материал первого языка (развивают языковую компетенцию) для того, чтобы в дальнейшем у них сформировалась языковая компетентность, т.е. «такой уровень владения языком, который даёт возможность определять и мотивировать выбор одного из нескольких возможных вариантов языковых единиц – фонем, морфем, графем, слов, синтаксических конструкций и под.» [Хруцкая 2013:273]. В диаспоре это имеет огромное значение не только для первого языка, но и для процесса освоения ребёнком второго и третьего языков. Второй важнейшей предпосылкой (целесообразностью, если можно так выразиться) для развития языковой компетенции ребят является то, что данная компетенция обеспечивает «познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, в конечном счете, формирование современного мышления» [Быстрова 2004:24]. Учить ребёнка мыслить – одна из важнейших задач современного школьного образования, а освоение школьниками языкового материала как нельзя лучше этому способствует.

Совершенно очевидно, что становление языковой компетенции школьников – процесс не простой. Во-первых, потому, что языковые операции, которые совершает ученик, есть некая абстракция (а часто – абстракция абстракции), требующая от ребёнка умения логически мыслить. Божович Е.Д. справедливо замечает, что «нельзя не учитывать, как сложна компетенция человека в любых знаковых системах и как ограничены возможности и время обучения – одного, пожалуй, из самых мощных факторов её формирования у школьников» [Божович 1997:35]. Во-вторых, потому, что динамика развития этой компетенции у детей «не лишена регрессивных моментов и кризисов» [Божович 2013:47]. В-третьих, достаточно сложной оказывается само содержание языковой компетенции, поскольку она включает в себя речевой опыт школьника, его знания о языке и чувство языка. Речевой опыт школьника диаспоры в русском языке специфичен: нередко ребёнок из русскоязычной среды посещает детское дошкольное учреждение, в котором образовательные программы реализуются на латышском языке или билингвально (т.е. общение ребёнка на родном языке ограничено, но при этом он достаточно успешно осваивает второй язык). Таким же специфичным оказывается и формирующееся представление ребёнка о русском языке, и чувство языка (например, дословный перевод словосочетания или фразы с одного языка на другой, часто приводящий к ошибкам, представляется ребёнку совершенно правильным). Поступив в школу, где обучение ведётся билингвально (с разной долей участия второго (в нашем случае - латышского) языка), ребёнок не всегда может рассчитывать на то, что педагог примет во внимание особенности его речевого опыта и представления о русском языке. Учитель часто не придаёт значения тому, что в классе собрались дети, на дошкольном этапе получившие разное языковое образование, или, понимая это, не знает, как дидактически правильно организовать учебный процесс в такой ситуации, не владеет грамматикой латышского языка, не знаком с зонами межъязыковой интерференции. Это приводит к разрыву между языковыми знаниями и представлениями, которые учитель

формирует у учеников, и реальным речевым опытом ребят. Именно поэтому на уроках русского языка латвийские школьники всё чаще задают вопрос: «А почему так нельзя сказать/написать по-русски? Я же так всегда говорю». Иначе говоря, мы встречаемся с тем, о чём пишет Макеева С.Г.: «ограниченность языковой компетенции учащегося – чаще всего результат разрыва между усваиваемым в школьном обучении знанием о языке и содержанием неререфлексируемого речевого опыта ребёнка в его индивидуально-возрастных особенностях» [Макеева 2011:8]. Добавим, что содержание «неререфлексируемого речевого опыта» наших школьников осложнено не только их индивидуальными особенностями, но и двуязычием.

Кроме того, процесс становления языковой компетенции школьников существенно тормозит и недостаточный уровень сформированности у них грамматической (операционной) способности. Грамматическая способность – понятие широкое, включающее целый ряд умений: совершать абстрагирование для осмысления грамматических единиц, средств выражения грамматических категорий; применять грамматические явления в своём речевом поведении для решения коммуникативных задач в устной и письменной речи; использовать грамматические знания для развития орфографических, пунктуационных, речевых умений и культуры речи [Свечникова 2012:7]. При этом школьник должен не просто знать законы и правила языка, ему следует уметь оперировать ими, мыслить в языковом плане. Совершенно очевидно, для того чтобы ученик осмыслил то или иное языковое понятие, он должен освоить комплекс учебных умений, пройти все мыслительные этапы. Потому оно и называется *понятием*, что его следует *понять*. Содержательно любое понятие (в т.ч. – языковое) состоит из связи существенных и несущественных признаков, объём которых включает в себе единичные и общие категории. К сожалению, на уроках языка часто приходится наблюдать ситуацию, когда школьники механически заучивают лингвистические определения и правила, не осознавая сущности основных грамматических понятий. Одной из причин этого является недостаток учебного времени. В нашей ситуации (в диаспоре) количество уроков русского (родного) языка в школах невелико. Это значит, что учителю и ученикам приходится «экономить» время при знакомстве с языковым явлением. Например, тему «Причастие» ребята осваивают в 7-м классе. В учебном плане на уроки русского языка предусмотрено два часа в неделю. Очевидно, что при таком малом количестве уроков и большом объёме языкового материала, который осваивают семиклассники, вряд ли можно сформировать у них весь комплекс умений, необходимых для формирования понятия. Экономя учебное время, учитель и ученики вынуждены «пропустить» некоторые важные этапы изучения темы. Чаще всего, как показывает практика, опускаются этапы понимания, синтеза и оценки. В результате, большинство студентов, которым мы предложили объяснить, что такое «причастие», а также - найти причастия в тексте, не смогли этого сделать, с трудом припомнили то, что закреплено в их памяти за этим «знакомым термином». Это значит, что в школе при знакомстве с

причастием недостаточно внимания было уделено прежде всего осмыслению и семантике этой глагольной формы. Если школьник не осознаёт сущности языкового понятия (в данном случае – причастия), оно остаётся для него лишённым смысла и не сохраняется в речевом опыте. Анализ письменных текстов студентов (2012 – 2016 гг.; 536 человек) показал, что лишь 4% студентов активно, грамотно и стилистически уместно используют причастия и причастные обороты в письменной речи.

За последние несколько лет в Латвии были проведены исследования с целью – проанализировать состояние языковой компетенции русскоязычных школьников (4 – 9 классы) в родном (русском) и втором (латышском) языках [Gavriļina, Līcīte, Frolova 2008; результаты выполнения проверочных работ по русскому и латышскому языкам - <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika.shtml>]. То, что именно в развитии языковой (но не коммуникативной!) компетенции у ребят больше всего проблем подтверждают результаты выполнения шестиклассниками и девятиклассниками ежегодных проверочных (диагностических) работ по русскому языку, которые составляются специалистами Центра содержания образования при Министерстве образования и науки Латвии (эти работы выполняют все ученики данного возраста).

Так, грамматические задания по русскому языку, включённые в данные работы, сумели правильно выполнить: в 2012/2013 уч. г. – 47% шестиклассников; в 2013/2014 уч. г. - 52%; в 2014/2015 уч. г. - 44%; в 2015/2016 уч. г. - 58% ребят. Заметим, что самые низкие результаты при выполнении грамматических заданий русскоязычные школьники демонстрируют не только в русском, но и в латышском языке. Так, лишь 63% шестиклассников и 47% девятиклассников справились с такого рода заданиями, выполняя диагностические работы по латышскому языку в 2013/2014 уч. году [<http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika.shtml>].

Уровень развития языковой компетенции школьников отражается в их речевых высказываниях, в решении языковых задач, в ошибках, которые допускают ребята в речевом поведении. Последние (речевые ошибки), как отступления от традиционного способа языкового выражения, как справедливо замечает Голованова И.Ю., «можно рассматривать в качестве парадигмального явления, репрезентирующего индивидуальное языковое сознание» [Голованова 2004]. Например, шестиклассники часто так характеризуют языковые единицы: а) слово – это «то, что мы говорим», «часть речи»; б) словосочетание – это «например, прилагательное и существительное»; в) морфема – это «например, приставка, корень, суффикс, окончание», «часть слова», г) предложение – «то, что состоит из нескольких слов». Анализ ответов учеников показывает, что лишь малая часть ребят называет существенные признаки языковой единицы, а также - все признаки, необходимые для раскрытия её сути.

Результаты выполнения шестиклассниками проверочных работ по русскому языку свидетельствуют о том, что ребята испытывают серьёзные трудности в следующих

случаях: а) в нахождении в тексте словосочетаний по заданным параметрам (морфологическим или синтаксическим); б) при формулировке существенных признаков языкового знака (напр.: слова как части речи, предложения); в) при подборе или нахождении слов, соответствующих предложенной морфемной структуре; г) при построении словообразовательной цепи; д) при характеристике и склонении имён числительных и др. Для девятиклассников традиционно сложными оказываются (меньше половины ребят справляются с такого рода заданиями): а) определение принадлежности слова к той или иной части речи; б) объяснение орфографического написания; объяснение функции знака препинания в предложении; в) нахождение в тексте глаголов и глагольных форм в заданной грамматической форме; г) нахождение в тексте синтаксической конструкции или членов предложения с опорой на предложенные языковые характеристики; д) определение принадлежности фрагмента текста к тому или иному стилю и жанру речи. Анализ ошибок позволяет говорить о том, что ученики не владеют достаточными грамматическими знаниями или эти знания носят неосознанный характер; не могут соотнести грамматическую информацию, предложенную в задании, с реальными примерами словосочетаний из текста (часто потому, что неправильно «прочитывают» грамматическую информацию).

Известно, что ярким показателем уровня сформированности языковой компетенции школьника является умение аргументировать свою точку зрения при решении языковой задачи. Мы констатируем, что аргументационные умения – одна из проблемных зон в речевом поведении современных школьников и студентов. Аргументационные ошибки ребята допускают не только в том случае, когда участвуют в дискуссии, но и тогда, когда обосновывают путь или способ решения языковой задачи (морфологической, синтаксической, орфографической, пунктуационной и др.). Грамматическая аргументация – это вид теоретической аргументации. С одной стороны, в этом её простота: знаешь правило или закон языка, «подводишь» под него решаемую проблему, формулируешь вывод. С другой стороны, она требует от ученика глубокого, объективного знания законов, правил и особенностей функционирования языковой системы, и вообще – языкового мышления. Анализ грамматических аргументов наших школьников позволяет выделить следующие типичные и частотные ошибки. Во-первых, обосновывая решение языковых задач, школьники приводят неверные аргументы. Например, семиклассники (69%), рассуждая, к одной части речи или к разным относятся слова «распускающиеся (листья)» и «причудливые (узоры)», так обосновали свою позицию: «эти слова относятся к одной части речи, т.к. а) отвечают на один и тот же вопрос; б) оба изменяются по падежам; в) стоят во множественном числе; г) оба зависят от существительных; д) оба называют признак предмета. Во-вторых, в ходе рассуждения школьники часто приводят лишние аргументы. Например, четвероклассники (89%) так объяснили написание мягкого знака в глаголах: «В окончании глагола «*просишь*» пишу

мягкий знак, так как это глагол 2-го спряжения, 2-го лица, в настоящем времени, единственном числе» (лишние аргументы: спряжение глагола, форма времени).

Поскольку русский язык относится к языкам с достаточно сложной орфографической системой, а большинство орфографических норм языка опирается на грамматическую информацию о слове, то слабое владение языковыми знаниями, отсутствие понимания сути языковых явлений неизбежно приводит к снижению уровня орфографической грамотности школьников. В среднем, в 2013-2016 годах лишь 30% шестиклассников и 42% девятиклассников сумели орфографически грамотно оформить свои тексты (сочинение как творческое задание, включённое в проверочную работу).

Принимая во внимание критерии языковой компетенции и конкретизирующие их показатели, сформулированные Божович Е.Д. [Божович 2013:47-48], мы констатируем, что латвийские школьники

- слабо ориентируются в языковом материале в том случае, когда следует назвать или охарактеризовать тот или иной языковой знак, опираясь на его изолированные признаки, или соотнести взаимосвязанные признаки, образующие целостные характеристики языкового знака;

- решая языковую задачу, чаще всего воспроизводят освоенные приёмы анализа, не демонстрируют прогностических операций;

- обосновывая вариант решения той или иной языковой задачи (проблемы), нередко приводят неверные, несущественные или лишние аргументы;

- часто не готовы защищать свой вариант решения языковой задачи, демонстрируют отсутствие эмоционально-рефлексивного отношения к своему варианту решения или сомнению (эмоционально-волевой компонент).

Учитывая то, что наши ученики осваивают грамматические понятия дважды – на уроках русского (родного) и латышского (второго) языков, такая ситуация, безусловно, свидетельствует о том, что в процессе становления языковой компетенции ребят не всё в порядке. Например, одно и то же пунктуационное правило учащиеся изучают на уроках обоих языков (нормы пунктуации в русском и латышском языках во многом схожи). Несмотря на это русские и латышские тексты школьников и студентов «пестрят» многочисленными пунктуационными ошибками (в т.ч. там, где нет зон межъязыковой интерференции). Кроме того, характер трудностей, с которыми сталкиваются школьники при выполнении языковых заданий, и ошибок при анализе явления языка остаётся практически неизменным в 4-м, 6-м и 9-м классах. Это подтверждает мысль о том, что в процессе поэтапного развития грамматической способности школьников (и шире – их языковой компетенции) игнорируются определённые мыслительные этапы: понимание (осмысление) лингвистической природы языкового знака или явления, определение его существенных признаков, текстообразующая функция и значимость для речевого

поведения. Иначе говоря, у школьников в процессе освоения ими русского (родного) и второго (латышского) языков успешно не формируется лингвистический взгляд на язык.

Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1997. № 1.

Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5 // <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml>

Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос. М.: Дрофа, 2004.

Голованова И.Ю. Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции / Автореф. дисс. канд. филол. наук. Челябинск: ЧГУ, 2004 // <http://cheloveknauka.com/problema-analiza-recheyh-oshibok-v-kontekste-ontogeneza-yazykovoy-kompetentsii>

Макеева С. Г. Языковая компетенция как результат языкового развития // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: ЯГПУ им. К. Ушинского, 2011. № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки).

Свечникова О.Н. Формирование грамматической способности учащихся 7-го класса общеобразовательной школы на основе системно-функционального подхода при изучении причастия [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Н. Свечникова. Орел, 2012.

Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб.: НОРИНТ, 2004.

Хруцкая Н.В. Размышления о понятиях «лингвистическая компетенция» и «лингвистическая компетентность» // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 9, Сучасні тенденції розвитку мов. – Випуск 10: збірник наукових праць / за ред. В. І. Гончарова. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013.

Gavriļina M., Līcīte L., Frolova I. Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas. Rīga: IZM ISEC, 2008. // <http://studydoc.ru/doc/2185447/odnako-sushhestvuet-ryad-faktorov--prepyatstvuyushhih>

VISC. Norises statistika un rezultātu raksturojums. - <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika.shtml>

Желтухина Марина Ростиславовна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Центр
коммуникативных технологий, Россия

zzmr@mail.ru

Омельченко Анатолий Викторович
Школа актерского мастерства Анатолия Омельченко, Россия

shamao2007@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ «РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК»: ОТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ К ПОНИМАНИЮ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается применение творческого подхода к обучению русскому языку как иностранному вне языковой среды. Устанавливается, что занятия по русскому языку как иностранному вне языковой среды в форме творческой мастерской «Русский человек» позволят носителям разных языков, обучающимся русскому языку за рубежом на продвинутом этапе (студентам вузов, слушателям курсов) заниматься не только изучением русского языка, но и исследованием русской культуры, моделей поведения русского человека через погружение в русскую языковую среду, созданную преподавателем русского языка как иностранного вне языковой среды путем оживления художественного слова и активизации возможностей инструмента обучающихся с целью реализации внутренних механизмов восприятия и переживания художественных образов русской культуры, для эффективности межкультурного общения и взаимодействия.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение РКИ вне языковой среды, творческая мастерская «Русский человек», русская культура, русская художественная проза и поэзия, этюды, восприятие, переживание

*... Человек есть воплощенное слово. Он явился, чтобы
сознать и сказать.*

Ф.М. Достоевский

*Слова первоначально были колдовством, даже сегодня
слово еще сохраняет многое от магии. С помощью слов человек
может сделать другого человека счастливым или повергнуть*

его в отчаяние, с помощью слов учитель передает знания ученикам, с помощью слов оратор увлекает слушателей и определяет их мотивы и решения. Слова вызывают возбуждение и являются общим средством для оказания влияния на людей. Мы не должны недооценивать применение слов в психотерапии.

З. Фрейд

Сегодня отмечается повышенный интерес мирового сообщества к изучению русского языка и исследованию русской культуры, русского человека, а также к анализу и реализации органических, природных отношений наряду с договорными, когда все должно быть основано на доверии, уважении, понимании [Желтухина, Омельченко 2010; 2011; Желтухина, Бай 2015; Желтухина, Михайлушкина 2016а,б; Zheltukhina, Vikulova, Mikhaylova, Vorbotko, Masalimova 2017, etc.]. Для представителей различных лингвокультур, изучающих русский язык, русский дух, русский характер, русский темперамент и т.п., человеческие отношения внутри русского сообщества всегда являлись тайной, загадкой русской философии, русской истории. Но иностранцы всегда стремились познать, осознать и преодолеть культурные стереотипы.

В данной статье предлагается осветить возможность применения творческого подхода к обучению русскому языку как иностранному вне языковой среды. В статье рассматривается создаваемая на занятиях по русскому языку как иностранному вне языковой среды творческая мастерская «Русский человек». Подобная форма проведения занятий позволит носителям разных языков, обучающимся русскому языку за рубежом на продвинутом этапе (студентам вузов, слушателям курсов) заниматься не только изучением русского языка, но и исследованием русской культуры, моделей поведения русского человека через погружение в русскую языковую среду, созданную преподавателем русского языка как иностранного вне языковой среды путем оживления художественного слова и активизации возможностей инструмента обучающихся с целью реализации внутренних механизмов восприятия и переживания художественных образов русской культуры, для эффективности межкультурного общения и взаимодействия [Желтухина, Бай 2015].

Русский человек – это понятие, семантически охватывающее этнографический, социальный, географический и политический аспекты. Русский человек – это не только национальность «русский», но и в международном толковании тот, «кто относится к России». Русский человек, скорее подчеркивает принадлежность к определенному этносу. Вне этноса нет ни одного человека на земле. А.С. Пушкин, как известно, по отцовской линии происходит от эфиопов, но это не мешало ему быть русским человеком. Творческая мастерская «Русский человек» поможет представителям различных лингвокультур через русское слово ощутить себя русскими людьми, выявить сходства и различия в характерах и манерах поведения и т.п. Непосредственно прочитывая вслух по ролям и проигрывая русские классические драматургические фрагменты, моделируя разнообразные ситуации

общения с русскими людьми по художественным произведениям, участвуя в них, разыгрывая этюды с проекцией на современные отношения в русскоязычной среде и анализируя как свое поведение, так и поведение представителей русской лингвокультуры и т.п., студенты и слушатели курса «Русский язык как иностранный» на занятиях в форме творческой мастерской «Русский человек» научатся видеть и осознавать особенности русского характера и русского поведения. Процесс сближения двух и более лингвокультур будет способствовать повышению уровня трансакций между участниками интеграции в интегрируемом международном сообществе и возрастанию общности интересов и ценностей, эффективной совместной деятельности в различных сферах.

Основной миссией занятий по русскому языку как иностранному для студентов вузов и слушателей курсов на продвинутом этапе в форме творческой мастерской «Русский человек» является создание через русское слово объективного образа русского человека в сознании представителей различных лингвокультур для достижения доверия к русскому человеку, взаимопонимания и эффективного взаимодействия с ним.

Целью таких занятий выступает расширение международного гуманитарного сотрудничества для развития и укрепления дружеских связей в различных областях между народами России и других стран мира. Данная цель реализуется на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов вузов и слушателей курсов на продвинутом этапе путем решения следующих задач:

- раскрытие понятий «русский темперамент», «русский дух», «русский характер», «русская ментальность», «русское поведение», «русский этнос»;
- характеристика материальных и духовных ценностей русского человека;
- проигрывание ситуаций на лучших образцах классических и современных произведений русских авторов для снятия страхов и ломки стереотипов;
- формирование навыков и умений выявлять, объяснять, понимать особенности русского человека для установления прочных межкультурных контактов;
- мобилизация внутренних резервов слушателей для достижения эмоциональной гибкости, быстроты и легкости пристраивания в любой ситуации к любому русскому партнеру по общению, для выработки внутренней подвижности и адекватной реакции в общении с русскими людьми;
- комфортное ощущение себя в любой ситуации общения с русскими людьми, побуждающее к эффективному взаимодействию.

Аудитория, для которой необходимы и которой могут быть полезны занятия по обучению русскому языку как иностранному в форме творческой мастерской, довольно широкая:

- изучающие русский язык как иностранный в высших учебных заведениях;

- деловые люди, предполагающие вести бизнес с русскими, владеющие русским языком на продвинутом уровне;
- политические деятели, желающие преодолеть стереотипы, овладеть этноспецифическими моделями поведения русских людей для успешного проведения своей политики и владеющие русским языком на продвинутом уровне;
- соотечественники за рубежом, изучающие русский язык как родной, для поддержания, развития и передачи из поколения в поколение основ русской культуры;
- интересующиеся русской культурой.

В рамках творческой мастерской «Русский человек» предлагаются разнообразные виды занятий по обучению русскому языку как иностранному: лекции-беседы, лекции-презентации, семинары, практикумы, видеопрезентации, этюды, театральные постановки и др.

На занятиях по русскому языку как иностранному для студентов вузов и слушателей курсов на продвинутом этапе в форме творческой мастерской «Русский человек» применяются инновационные междисциплинарные комплексные методы и авторские методики на групповых и индивидуальных занятиях для отображения, восприятия и понимания богатства и разнообразия культурного и личностного потенциала русского человека, формирования умения межкультурного взаимодействия представителей различных лингвокультур с носителями русского языка и культуры.

Через игровую практику человек включается в реальные взаимоотношения, свойственные русской ментальности. Осознание, понимание русского менталитета, характера происходит через выдающиеся классические и современные образцы русской драматургии и поэзии. Проигрываются подлинные ситуации, в которых обучающийся русскому языку как иностранному сам раскрывает особенности взаимоотношений между русскими людьми, учится обращаться с людьми, разрешает многие межкультурные и внутрикультурные вопросы. Эффективность разыгрывания этюдов на русском языке по русским художественным классическим произведениям или по жизненным ситуациям достигается путем учета специфики адресанта, коммуникативного события и адресата. Этюды помогают усилить или ослабить имеющиеся положительные качества и свойства и скрыть, нивелировать или обнаружить негативное [Омельченко 2009]. Стараясь проникнуть в таинственный процесс, каким русский человек воспринимает впечатления окружающего мира, представитель другой лингвокультуры будет расположен переносить их в свои собственные ощущения, чувствования; будет стараться понять и разобраться в двигательной силе душевных нюансов русского человека.

Желтухина М.Р., Бай Юй. Комплексные афоризмы о нормах иноязычного коммуникативного поведения как средство формирования коммуникативной этики в межкультурном взаимодействии (на материале русского и китайского языков), Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса, 2015, №1 (30), с. 293-299

Желтухина М.Р., Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторские концепты «любовь» и «самопожертвование» в повести В. П. Астафьева «Так хочется жить», Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2016а, № 8-2 (62), С. 78-80

Желтухина М.Р., Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторский концепт «любовь» в художественном дискурсе В.П. Астафьева (на примере повести «Веселый солдат»), Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2016б, № 3 (23), С. 63-70

Желтухина М.Р., Омельченко А.В. Диалог культур в условиях информационной глобализации и массовой коммуникации, Русский язык в центре Европы, № 13, Братислава: Ассоциации русистов Словакии, 2010, с. 11-18

Желтухина М.Р., Омельченко А.В. Суггестивно-магическая функция современного медиадискурса, Русский язык и литература во времени и пространстве: Мат-лы XII Конгресса междунар. ассоц. препод. рус. яз. и лит-ры. Шанхай, 10-15 мая 2011 г. Т.2. Язык. Сознание. Культура / Под ред. Л.А. Вербицкой, Лю Люминя, Е.Е. Юркова, Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011, с. 3-11

Омельченко А.В. Актерское мастерство в этюдах, Волгоград, 2009

Zheltukhina, M.R., Vikulova, L.G., Mikhaylova, S.V., Borbotko, L.A. & Masalimova, A.R., Communicative Theatre Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm, XLinguae Journal, Volume 10, Issue 2, April 2017, pp. 85-100.

Иванищева Ольга Николаевна
Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия
oiivanishcheva@gmail.com

ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДВУЯЗЫЧНОМ СЛОВАРЕ

Одной из заметных тенденций современной лексикографии является обращение к пользователю словаря. Учет его потребностей, интересов и опыта соответствует современным требованиям к лингвистической науке вообще. Антропоцентрическая тенденция в развитии современной научной мысли, а также когнитивный подход к языку предполагают обращение к человеку как носителю данного языка и культуры.

Идея о том, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю — к человеку, к конкретной языковой личности» [Караулов 2002:7], в практической лексикографии приобретает особое значение и обращает исследователей в области теории лексикографии к проблеме «словарь и культура».

Интерес к теоретической проблеме «словарь и культура», которая является центральной в данной работе, обусловлен усиливающимся в последнее время интересом к вопросам диалога культур, межкультурной коммуникации, восприятия речи, когнитивной парадигмы знания. Поэтому вопросы взаимодействия языка, словаря и культуры с особой остротой встают в двуязычной лексикографии, от которой во многом зависит, насколько точно будут проложены дороги между двумя народами [Берков 2004:4].

Особый интерес к историко-культурному фону слова привел к появлению новых типов словарей — этнолингвистических, культурологических, лингвострановедческих, а также включению энциклопедической информации в традиционные типы словарей (толковые, двуязычные).

Вопрос «о степени отражения культурного «созначения» в двуязычном словаре» неоднократно ставился В. П. Берковым, который отмечает, что все более или менее серьезные словари включают в себя отдельные факты страноведческих знаний, но делается это в основном несистематически, и что целесообразно оговаривать и комментировать хотя бы случаи расхождения соотносимых фактов культуры, но зато полно описывать эти факты [Берков 1975:418].

Систематизация способов лексикографирования страноведческой информации в двуязычных словарях требует не только обобщения опыта практической лексикографии в этом вопросе, но и выработки теоретического подхода к проблеме, а именно: принципов отбора страноведческой информации, способов ее введения в корпус двуязычного словаря и

в дополнение к корпусу, а также путей «минимизации» объема страноведческой информации.

При этом разница в представлении элементов культуры в двуязычном и энциклопедическом словарях, с одной стороны, и в двуязычном и культурологическом / лингвострановедческом словарях — с другой, принципиальна. Проблема представления элементов культуры в двуязычном словаре, как ни в каком другом, тесно связана с его пользователем — носителем языка. Носитель языка — это и носитель определенной культуры. В переводном словаре их представлено как минимум две. Отражение иного видения мира, представление чужих понятий и реалий осложняется взглядом с «одной стороны». Необходимо описать свои реалии так, чтобы носитель другого языка правильно осознал их на фоне своей культуры, на основе своего взгляда на мир и представления о мире.

Значение культуры для всестороннего понимания поведения человека, его психологии и языка больше не оспаривается современной наукой, хотя в понимании термина «культура» многое неясно и спорно. Причина этого заключается в размытости самого объекта и в несовершенстве методов его исследования.

Из всего многообразия определений культуры в целях нашего исследования используется определение, предложенное Ю. М. Лотманом, который рассматривает культуру как совокупность всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения [Лотман 2002:395].

Трудности изучения понятия культуры связаны еще и с тем, что исследователь — представитель одной культуры. Это «мешает» изучению собственной и чужой культуры, так как трудно принять позицию внешнего наблюдателя. Существует опасность, что собственная культура окажется основой для сравнения. Кроме того, поскольку мы мыслим посредством культуры, осознать собственную культуру также достаточно сложно. Она устанавливает рамки восприятия при определении значимого, актуального и существенного. Словарь в таком случае может дать минимум — возможность проникнуть лишь на порог того огромного мира, который называется *культура*. Для того чтобы дать представление о чужой культуре, у словаря есть разные возможности: его направленность определяет структуру и содержание словарной статьи, а также отбор слов в словник.

Между тем двуязычный словарь — это не словарь культуры в собственном смысле этого слова. В лексикографии понятие «словарь культуры», или «культурологический словарь», является понятием неустоявшимся. Проблема в основном состоит в том, *что* отражать в таком словаре: устаревшие реалии, этнографические понятия, реалии современного быта. Современная лексикография в этом плане предлагает вниманию читателей словари и справочные издания разного типа. Вопросу, *как* отражать вышеназванные реалии, много внимания не уделяется, а тем не менее здесь возникает сразу несколько проблем: какие признаки реалии отражать, насколько полно следует толковать понятия и описывать предметы, в какой части словарной статьи располагать ту или иную часть информации. Эти общие для теории лексикографии проблемы особенно остро встают при лексикографировании культурно-коннотированной лексики.

Кроме общих вопросов, при лексикографировании элементов культуры в двуязычном словаре важным аспектом является позиция, с точки зрения которой ведется представление реалий: такой словарь должен ориентироваться на особого пользователя — носителя одной из двух культур. Это создает определенные трудности, но и содержит ряд преимуществ: пользователю не нужна база, как, например, ребенку — читателю словаря, у него уже есть собственная культурная основа.

С точки зрения представления культурно-коннотированной лексики, двунаправленность словаря определяет разные требования к содержанию словарной статьи, а именно, к переводному эквиваленту. Известно, что в переводном двуязычном словаре отсутствие полного эквивалента к таким словам требует использования нескольких типов перевода: перевод при помощи употребляемого в выходном языке, созданного автором или описательного эквивалента. В любом случае при этом должно быть факультативное пояснение [Берков 2004:162], которое в настоящей работе называется комментарием к переводному эквиваленту. Пассивный пользователь нуждается в таком комментарии, активный — нет, поэтому для активного пользователя более важной является точность переводного эквивалента, чем полнота пояснений к нему.

Так, слово *Колыма* требует пояснения в иностранно-русском, но не в русско-иностранном словаре, поскольку средний носитель русской культуры и русского языка знает, что Колыма ассоциируется со сталинскими лагерями и с местом ссылки вообще (хотя ни один из анализируемых нами словарей, кроме [Berkov 1994], эту информацию не фиксирует).

Поэтому в целях нашего исследования мы считаем необходимым различать соотносимые и несоотносимые реалии (в данной работе термин *реалия* понимается как *реалия-слово*).

Особенностью группы *несоотносимых* реалий является то, что они обозначают предметы, уникальные для данной культуры, поэтому им нет аналога в другой культуре (рус. *лапти, икона, валенки, сырок*). Уникальность реалии относительна, она всегда определяется для какой-то пары культур. Практически нет реалий, которые были бы характерны для одной культуры.

Соотносимые реалии (например, рус. *братские могилы, дом отдыха*) отличаются от несоотносимых по их основному признаку — неуникальности, представленности предмета, ими обозначенного, во всех или многих культурах. Их страноведческая ценность, а значит, необходимость комментирования в двуязычной лексикографии, состоит в том, что от реалий другой культуры они отличаются рядом признаков, которые и делают их «культурноносными».

Деление на соотносимые и несоотносимые реалии достаточно условно, но не более условно, чем деление на безэквивалентную, эквивалентную и частично эквивалентную лексику.

Особый интерес как несоотносимые реалии вызывают номенклатурные названия, реалии — названия метонимической природы, а также культурно-коннотированные сочетания.

Так, к *особой группе* несоотносимых реалий относятся такие, как названия систем магазинов, фирм, предметов обихода, товаров народного потребления, лекарственных препаратов, продуктов питания, предметов бытовой химии и парфюмерии, которые в данном языке получили *номенклатурные названия*. Например, в русской культуре — *валерьянка, индийский чай, ливерная, докторская колбаса, приемник «Спидола», пианино «Красный Октябрь»,* папиросы *«Казбек»* и *«Беломорканал»,* магазины *«Детский мир»*.

Номенклатурные названия могут обозначать уникальный или неуникальный для данной культуры объект. Так, стиральный порошок *«Персил»* — изначально уникальная реалия-предмет Германии, он был широко распространен в послевоенные годы в Западной Германии [Мальцева 2000:76], после перестройки стал популярен и в России. Таким образом, для немецкого языка это номенклатурное название со страноведческим потенциалом, а для русского — нет. Порошок *«Лотос»* — это реалия-предмет русской жизни. *Забыли, как за гречкой и порошком «Лотос» в очереди давились?* (Акунин). Одним из первых портативных транзисторных радиоприемников в СССР в 60-е годы были приемники марки «Спидола» [Большой толковый словарь русского языка 2000; Словарь новых слов русского языка 1995]. Эти приемники для многих советских людей в те годы были «окном в Европу»: *Мы с бабушкой садились у приемника. У «Спидолы» нажималась кнопка, и возникал зеленый мир диапазонов, там среди черточек и цифр, как среди водорослей, плавали названия городов: Варшава, Будапешт, Берлин, Париж.* (Шеваров).

Особый интерес представляют несоотносимые реалии — названия *метонимической* природы типа *десять лет без права переписки, московские кухни,* национальная специфичность которых не вызывает сомнения, они представляют факты и явления истории и культуры данного народа:

Все эти перебросы от эпизода к эпизоду, по разительности встреч — драматичны, контрастны, и создают объем восприятия; а уж какой яркий луч на копошенья «московских кухонь» (еще не было «тусовок») тех лет (Солженицын); Отец получил за «террор» «десять лет без права переписки»...(Светов).

Несоотносимые реалии (а иногда и соотносимые) требуют комментария в двуязычном словаре, так как являются национально-специфичными и содержат в лексическом значении ту часть, которая традиционно называется культурным компонентом.

Берков В.П. Словарь и культура народа // Мастерство перевода: Сборник 10, Москва, 1975

Берков В.П. Двуязычная лексикография: Учебник, Москва, 2004

Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов, Санкт-Петербург, 2000

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность, Москва, 2002

Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства, Санкт-Петербург, 2002

Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык, Москва, 2000

Словарь новых слов русского языка (середина 50-х — середина 80-х годов) / Под ред. Н.З. Котеловой,
Санкт-Петербург, 1995

Berkov V. Russisk-norsk ordbok, Oslo, 1994

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ¹

В данной работе исследуется вопрос о межкультурных стереотипах в контексте преподавания русского языка как иностранного. Этот вопрос базируется на проблеме соотношения и связей двух культур, двух разнонациональных ментальных миров: русских и турок. Настоящая проблема связана с целым рядом актуальных для современного человека вопросов о духовно-исторических связях между Турцией и Западом, Турцией и Россией, а также о своеобразии русского культурного наследия.

Ключевые слова: межкультурные стереотипы, диалог с другой культурой, художественные тексты, русское культурное наследие

Многие исследователи – М.М. Бахтин, Ю. Крыстева, Ю.М. Лотман и другие – считали, что осмысление культуры возможно через точки соприкосновения отличающихся друг от друга культур, а обладать другой культурой по их концепции - значит иметь возможность «быть вне собственного бытия», то есть вступать в диалог (общение) с другими культурами [Бахтин 1986; Лотман 1978]. Вступая в диалог с другой культурой на наши представления о ней, о чужой стране и национальности влияют как взаимодействие с их представителями и средствами массовой культуры, так и литературные образцы. Наше восприятие зависит от того, как мы их «классифицируем». А эта «классификация» чаще всего связана с уже существующими предрассудками или стереотипами о той или иной культуре. Теория «стереотипов» была введена в научный оборот в 1922 году американским социологом Уолтером Липпманом с опорой на понятие «стереотип» (от греч. стереос – зрительный, тип – образ). В работе «Общественное мнение» он описал стереотип как характерное явление обыденного сознания, основанное на стремлении человека свести разнообразие мира к немногим определенным категориям и, тем самым, облегчить себе восприятие, понимание и оценку явлений [Липпман 2004:201]. В том же духе высказывается о стереотипах и нигерийская писательница Чимаманда Нгози Адичи, намекая на «опасность единственной истории» о другом человеке или стране:

¹ Данная работа выполнена при поддержке гранта ВАР No 26977

«Единственная история создает стереотипы, а проблема стереотипов не в том, что они неверны, а в том, что они не дают полную картину действительности. Они превращают одну историю в единственную. Последствия единственной истории таковы: она лишает людей достоинства и затрудняет понимание человеческого равноправия»

[\[https://serouparecer.com/2014/04/08/\]](https://serouparecer.com/2014/04/08/).

Следует отметить, что формируя своё отношение к определенной культуре нам приходится сопоставлять её со своей культурой, выявлять сходства и различия, применительно к пониманию национальности, истории, событий или к наиболее запоминающимся художественным образам.

В настоящей работе мы попытаемся проследить появление новых, положительных представлений о русской культуре, которые вытесняют укоренившиеся стереотипы и предрассудки, а также проследить взаимовлияние и порождение межнационального общения двух разных по менталитету культур. Изучением взаимосвязей турецкой и русской литератур занимается сравнительно-историческое литературоведение, в основе которого лежит типологический метод, используемый нами на уроках изучения художественных текстов русской литературе для выявления типовых соответствий и своеобразий обеих литератур, а также метод историко-генетический, применяемый нами в настоящей работе для установления генетических связей современной турецкой литературы с русской литературой конца 19-го – начала 20-го вв.

Так в XIX-ом веке, в период просветительского по своей сути движения «Танзимат» (европеизации страны), турецкая литература вступает в диалог с чужими для неё культурами и начинает ориентироваться на западные образцы, главным образом на французскую литературу. И здесь на стыке разных эпох и культур, как это часто бывает, стали происходить интересные духовные явления, парадокс которых заключался в усилении тенденции к единообразию человеческих сообществ. Процесс универсализации в области культурных ценностей в турецком обществе происходил медленно, так как нужно было преодолеть устойчивые стереотипы, которые складывались веками. Проникновение русского мифа шло в турецкую литературу при посредничестве французской литературы. В этом смысле «русские литературные модели», и в частности творчество Л.Н.Толстого, А.П.Чехова, А.М.Горького, привели к появлению новых форм для расширения субъективных впечатлений у таких турецких писателей, как М.Ш.Эсендаль, Я.Кадри Караосманоглу, Н.Мерич. Турецкие читатели по книгам Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А.П. Чехова судили о «загадочной русской душе».

А.П. Чехов - наиболее часто переводимый и издаваемый в Турции русский писатель [Zafer 2002:146-149]. Вот почему на уроках русского языка в турецкой аудитории наиболее предпочитаемыми нами являются рассказы Чехова. Здесь следует обратить внимание на тот факт, что образы в коротких рассказах автора в большинстве случаев соседствуют один рядом с другим, «разные по материалу изображения складываются, находя себе место в общей раме», поскольку всё большую убедительность приобретают конечные выводы

художника. Неслучайно в рассказе «Черный монах» появляется единственное развёрнутое поэтическое описание сада, цветов, весенних деревьев – всего того, что более поздний Чехов передавал в сценических ремарках пьес. Чехов настаивая на малой форме и внутренне укрупняя жанр, продолжает манеру своих коротких бесфабульных рассказов, в пьесах «Чайка», «Три сёстры», «Вишнёвый сад». И подводит тем самым черту своим размышлениям о современном ему жизнеустройстве, о взаимоотношениях между поколениями. Турецкий писатель Я. Кадри, так же как Чехов, начав свой творческий путь в литературе юмористическими рассказами и стихотворениями в прозе, к зрелой поре в романе «Особняк под аренду» («Kıralı Konak») тоже выдвигает идею о преемственности поколений. Почему именно в этом романе? Потому что именно «особняки» (конаклар) символизировало в ту пору в Турции место всех происходящих в жизни бурных коллизий первой четверти 20-го века. В летних имениях (кёшк) и в прибрежных виллах (ялы) жизнь протекала намного спокойнее, вдали от внешних событий. Основываясь на этих переключках, вряд ли возможно отрицать, что мысли художников двух разных миров типологически близки и по семантике и по их трансформации.

Это погружение в осмысление иных культурных ценностей стало усиливаться в турецком обществе особенно после революции 1917 года в России, когда в Стамбул прибыло около 120 тысяч русских эмигрантов. 14 ноября 1920 года корабли флота Русской Армии покинули Севастопольскую бухту, увозя в неизвестность 145 тысяч 693 человека. Эта дата официально считалась окончанием Гражданской войны и главным событием первой (белой) волны эмиграции. Как известно, в 1920 году Стамбул принял почти полтора миллиона эмигрантов, прибывших на кораблях из России. На кораблях, отдаляющихся от берегов Севастополя, Одессы находились не только офицеры и солдаты Белой армии, но бежавшая от большевиков интеллигенция, беженцы из Москвы, Петербурга, Киева.

Писатель Аркадий Аверченко прибыл в Стамбул 15 ноября 1920 года. Здесь он стал сотрудником ежедневной газеты «Press du Soir» («Вечерняя пресса») [Аверченко 2011:15]. В качестве подтверждения популярности этой газеты в те времена приведём авторскую ремарку в стамбульских сценах пьесы «Бег» М. Булгакова:

«Странная симфония. Поют турецкие напевы, в них вплетается русская шарманочная "Разлука", стоны уличных торговцев, гудение трамваев. И вдруг загорается Константинополь в предвечернем солнце. Виден господствующий минарет, кровли домов <...> Слышны звоночки продавцов лимонада. Где-то отчаянно вопит мальчишка: «Пресс дю суар!» [Булгаков 1992].

4-го декабря 1920 года в газете начинается публикация цикла фельетонов Аверченко под заглавием «Записки простодушного», а в конце 1921 года сборник вышел в Стамбуле уже отдельным изданием. Как в севастопольских текстах («Наши сутки», «Мелочи», «В безводной пустыне»), так же и в «Записках простодушного», автор рассказывает о жизни столичных и петербургских беженцев, которые бежали от военных событий на юг, о подлинности последних дней, проводимых на родной земле.

В «Автобиографии», впервые появившейся в 1910 году, а потом дополненной в 1923 году в Праге, Аверченко с присущим ему юмором описывает свой отъезд из Севастополя и прибытие в Стамбул:

«Встал я на севастопольском берегу, перекрестился, прыгнул в воду и поплыл в Константинополь, поддерживаемый, правда, в этом приключении грузовым норвежским пароходом. В Константинополе я вздохнул с облегчением - здесь меня не догонят... И всё же, видно, я был им так нужен, что догнали, так сдружились с турками, что еще немного и их лапа меня достигнет...»
[Аверченко 2011:49].

Здесь автор саркастическим тоном намекает о договоре о сотрудничестве с Советской Россией, подписанном турецким правительством.

И.А Бунин и Н.А. Тэффи, также как и Аверченко принадлежат к тем русским писателям, чья судьба их гнала все дальше и дальше от столицы, на юг, через Одессу в Стамбул. Вспоминая об отъезде в эмиграцию Н.Тэффи писала:

«Дрожит пароход, бьет винтом белую пену, стелет по берегу черный дым. И тихо, тихо отходит земля. Не надо смотреть на нее. Надо смотреть вперед, на синий широкий, свободный простор... Но голова сама поворачивается, и широко раскрываются глаза, и смотрят, смотрят... И все молчат. Только с нижней палубы доносится женский плач, упорный, долгий, с причитаниями. Страшный черный безслезный плач. Последний. По всей России, по всей России... Вези!» [Тэффи 1931:265-266].

По словам З. Гюнал, «Стамбул покорило сердце Тэффи, даже несмотря на то, что в этом городе она провела сравнительно мало времени (только одну зиму)» [Гюнал 2009:271]. В сборнике «Стамбул и солнце» Тэффи рисует сонный Босфор, на берегах которого суетятся русские беженцы, «прищурив золотые ресницы, смотрит сонный Босфор на чужую суету жизни» [Тэффи 1921:39]. В ее описаниях нет ни злобы, ни раздражения, нет того сарказма, который так характерен для фельетонов Аверченко.

Аверченко вместе с Владимиром Свободным заново формируют труппу театра кабаре «Гнездо перелетных птиц», артисты которого устраивали красочные шествия по стамбульским адресам: ресторан «Русский очаг» на Сакиз-Агач, 19, ресторан «Медведь» на Рю де Пера.

Здесь следует обратить внимание учащихся и на тот факт, что Стамбул становится не только значимым топонимом в жизни русской эмиграции, но и перекрестком исторических и политических событий, важным поворотом в личной судьбе многих русских эмигрантов.

Рубеж 1921-1922 года стал для русской эмиграции временем испытания на прочность: большевики активно предлагали уехавшим вернуться. В это же время в Османской империи султан был свергнут с престола и бежал на Запад. Правительство Мустафы Кемаля Ататюрка – основателя и первого президента Турецкой республики (1923-1938), находившееся в

Анкаре, подписало Договор о дружбе и сотрудничестве с Советской Россией. Стамбул был оккупирован войсками Антанты, Ататюрк начал поход на Стамбул.

Уже к началу 1921 года среди эмигрантов выделилась своеобразная элита, которая могла позволить себе жить на широкую ногу и не спешила уезжать в Европу, наживаясь на нужде и отчаянии своих соотечественников. Турецкий писатель А. Х. Танпынар в книге «Оказавшиеся вне сцены» («Sahnenin Dışındakiler») вот как описывает эту ситуацию:

«Легко нажитое русскими богатство, стало капиталом для создания самых разных и непривычных видов развлечений. В районе Бейоглу кучами стали появляться рестораны, бары, клубы...» [Танпынар 2003:176].

Офицеры и профессора работали грузчиками и швейцарами, дамы из «высшего общества» и выпускницы Смольного института благородных девиц были вынуждены в лучшем случае заниматься репетиторством, служили официантками и маникюрщицами. Всё это в свою очередь наложило отпечаток и на культурную жизнь Стамбула. Не случайными поэтому оказались образы русских эмигрантов в произведении турецкого писателя Якуба К. Караосманоглу (1889-1974) «Содом и Гоморра» («Sodom ve Gomora») (1928). Об этой же богатой, хотя и трудной теме повествует и Аверченко в «Записках простодушного»:

«О нашей жизни, страданиях, о веселых и грустных случаях, о приключениях, о том, как мы падали, поднимались, снова падали, о нашей жестокой борьбе и о тихих радостях...» [Аверченко 2011:20].

Интересен тот факт, что русские не являются главными действующими лицами у турецкого автора, также как и турки у русского. Но поскольку в романе «Содом и Гоморра» Я. Кадри ставит себе целью показать духовно-нравственные искания людей оказавшихся вынужденно в трудных условиях, не случайными оказываются здесь образы русских официантов, служанок, танцоров, танцовщиц и певиц одного из популярных в то время русских ресторанов Стамбула. Эту же задачу решает и русский писатель, описывая эмигрантов, оторванных от Родины, а также показывая невероятные усилия этих людей понять и устроить свою жизнь по-новому. Образ «своего» и «чужого» в вышеназванных произведениях обусловлен не только культурно-историческими, но и политическими, а также социально-психологическими факторами.

Но разница в том, что Я. Кадри смотрит на происходящее глазами местного наблюдателя со стороны, а Аверченко – изнутри себя, он сам эмигрант. Адаптация к новой культуре дается ему и его соотечественникам как череда удивлений и разочарований, обретений и потерь. В своем рассказе «Галантная жизнь» автор с неприкрытым сарказмом типизирует полную опасностями жизнь в Стамбуле:

«Я боялся, что не взойдет и два раза луна на небе, как эта женщина будет лежать в мешке на дне Босфора. Мой коллега Пьер Лотти неоднократно писал о таких штуках» [Аверченко 2011:13].

И если русский писатель Аверченко в силу присущего русской загадочной душе парадокса смеётся над собой в самой что ни на есть горестной ситуации, показательное с

каким сочувствием описывает Я. Кадри на первых же страницах романа молодую русскую эмигрантку-маникюрщицу:

«Это чистое белое личико и красные как ягоды губы принадлежали юной русской девушке. Смущаясь и стыдясь, переплетая ноги от стеснения, неуверенными шагами она подошла к кровати капитана Г. Джаксона и спросила голосом, напоминающим ласковое гугуканье голубей: - А может я слишком рано пришла? Капитан, простите, я Вас не беспокою? ... » [Я.Караосманоглу 1972:21].²

С проблематикой Караосманоглу перекликается и тема Аверченко в рассказе «Русское искусство». Получив приглашение в гости от случайно встретившейся на Пере известной петербургской драматической актрисы, писатель приходит в дом, где дверь ему открывает «дама очень элегантного вида», на зов которой выходит его приятельница-актриса «в фартуке и с какой-то тряпкой в руке», работающая кухаркой у хозяйки дома. Через некоторое время приходит её муж – «генерал, командующий третьей армией».

«<...>Мы сидели трое – кухарка, швейцар и я – и сблизив головы, тихо говорили о том, что ещё так недавно сверкало, звенело и искрилось, что блистало как молодой снег на солнце, что переливалось всеми цветами радуги и что теперь – залилось океаном грязи» [Аверченко 2011:29].

Как для Аверченко, так и для Якуба Кадри исторические события служат фоном, на котором проявляются социально-психологические и нравственные качества их героев. Но здесь их видение исторических событий, происходящих в Турции различается. Они меняются местами – Аверченко только иностранец-наблюдатель, не понимающий их сути:

«В этот вечер я заснул рано, а проснулся ещё раньше: Ужасный нечеловеческий вопль прорезал утренний воздух под самым моим окном. Мой компаньон по комнате вскочил с кровати и поглядел на меня диким взглядом:

- Понимаете, что это значит? Кемалисты вошли в город.

- Н-да, въехали мы в историю, - пробормотал я. – Из огня да в полымя» [Аверченко 2011:10-11].

Образ «чужого» в вышеназванных произведениях обусловлен не только культурно-историческими, но и политическими, а также социально-психологическими факторами. Эти образы не только порождение межнационального общения - они представляют собой одновременно причину и следствие процесса, названного в турецкой культуре «переориентацией на Запад».

Неслучайно, видимо, соприкосновение с новой культурой происходит посредством русских эмигрантов: русские воспринимались местным населением как европейцы близкие по менталитету к Востоку; заодно был преодолен и миф о русских как о врагах, омрачавший сознание многих поколений. Эти соприкосновения к чужой культуре и к иным

² Здесь и далее перевод с турецкого мой. – Э.И.

национальным ценностям не только обогащают знания о другом народе, но и характеризуют собственную этническую ментальность.

В эпоху, в которую мы живём, когда люди перемещаются с одного места на другое, преодолевая огромные пространства, когда разрушаются понятия «свое» и «чужое», нам больше, чем когда-либо в другое время приходится расставаться с утвердившимися стереотипами. На базе художественных текстов, изучая их по тематической или сюжетной проблематике, на основе русской «словесности» следует формировать у учащихся навыки отличать доброе от плохого, правильное от неправильного, а также подвести их к выводу, что «проблема стереотипов не в том, что они неверны, а в том, что они не дают полную картину действительности». И в заключение следует отметить также, что такой сопоставительный подход при изучении художественных текстов является одним из приоритетных направлений в современных гуманитарных науках, что обусловлено значительным усилением межкультурных контактов и необходимостью преодоления стереотипов для решения возникающих в связи с этим обстоятельством проблем.

Аверченко А. Русское лихолетье глазами «короля смеха» Москва, 2011

Бахтин М. Эстетика словесного творчества, Искусство, Москва, 1986

Булгаков М. Бег/ Восемь снов. Пьеса в четырех действиях, Худ. литература, М.1992

Гюнал Зейнеп. Тэффи в Стамбуле. -Диалог культур: Россия-Запад-Восток. Материалы Международной научно-практической конференции 12-14 мая 2009 года, Москва-Ярославль. 2009, С.271-276

Zafer Zeynep. Anton Çehov'un Öykü Sanatı. Cem Yayınları, 2002.

Karaoşmanoğlu Yakup K. Sodom ve Gomore, İletişim yayınları., İstanbul, 1972

Липпман У. Общественное мнение/Пер. с англ. Т.В. Барчуновой М.: 2004

Лотман Ю. Динамическая модель культуры.-В: Ученые зап. Тартуского гос. Ун-та, 1978, No 463. Труды по знаковым системам, вып. X.

Tanrınar Ahmet. Sahnenin Dışındakiler, Dergah yayınları, İstanbul, 2003

Тэффи Надежда А. Стамбул и солнце. Из русской лирики. Книга Берлин, 1921

Тэффи Надежда А. Воспоминания. Париж, 1931

[https://serouparecer.com/2014/04/08/\(lfnf](https://serouparecer.com/2014/04/08/(lfnf) (дата доступа 04.07.2017)

Каджая Надежда Давидовна
Департамент славянской филологии Государственного университета Акакия Церетели,
Кутаиси, Грузия
nadejdkajaia@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ РУССКИХ ЛЕКСЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИЕЙ

В статье анализируется опыт усвоения лексем при изучении русского языка в грузинской аудитории. Вопрос усвоения лексем при изучении иностранного языка для национальной аудитории остаётся сложным. Самой распространённой ошибкой иностранцев при коммуникации является форма сочетаемости слов в словосочетании, даже самых простых. Повсеместно мы слышим и исправляем ошибки сочетания русских лексем в словосочетаниях разного типа. В данной статье рассматриваются отдельные аспекты изучения усвоения словосочетаний в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории. При определении зависимости семантического наполнения имени прилагательного и существительного в подобных сочетаниях, затрагивается вопрос категориального содержания имени прилагательного; его атрибутивной роли; лексических отношений на парадигматическом и синтагматическом уровнях; сущности ограниченного контекста.

Ключевые слова: аспекты изучения, семантическое наполнение, категориальное содержание, атрибутивная роль, лексические отношения

Вопрос усвоения иностранной аудиторией (и, в частности, грузинской вузовской аудиторией) русских лексем в различного типа словосочетаниях был и остаётся актуальным. Своими корнями он уходит в историю зависимости, существующей между различными значениями слова и возможностями его связи с другими словами. Как видим, вопрос сочетания лексем в словосочетаниях различного типа для национальной аудитории осложняется вопросом полисемии слов, возможной свободой сочетаемости с одной или многими словоформами, грамматической принадлежностью слова к определённой категории и т.п. Акцент в этом процессе падает на значение слова как отправную точку, базис восприятия от семантического к грамматическому, т. к. значение слова является диалектическим единством языкового и внеязыкового наполнения. Семантика вместе с фонетической оболочкой, звуковым комплексом образуют слово, как единицу языка, связанную фонетически, грамматически и семантически с разными словоформами. Поэтому

вопрос сочетаемости слов при изучении иностранного языка для нашей национальной аудитории остаётся сложным. Самой распространённой ошибкой иностранцев при коммуникации является форма сочетаемости слов в словосочетании, даже самых простых. И здесь необходимо выделить вопрос изучения сочетаемости слов в атрибутивных словосочетаниях в иностранной аудитории. Повсеместно мы слышим и исправляем ошибки сочетания русских лексем в словосочетаниях разного типа. В данной статье рассматриваются отдельные аспекты изучения словосочетаний, в частности, атрибутивных, в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории. При определении зависимости семантического наполнения имени прилагательного и существительного в подобных сочетаниях, затрагивается вопрос категориального содержания имени прилагательного; его атрибутивной роли; лексических отношений на парадигматическом и синтагматическом уровнях; сущности ограниченного контекста.

Сочетаемость слов каждой части речи определяется свойствами её грамматических категорий, отражающихся также в семантике этих слов. Прилагательные – это морфологические образования со значением непроцессуального признака основы. Поэтому категориальным значением прилагательных является качественный, относительный или указательно-определятельный признак. Объектом данной статьи мы выбрали качественные и относительные имена прилагательные. Граница между ними неустойчива, что также вызывает трудности сочетаемости. Относительные прилагательные потенциально обладают признаком качественности, и наоборот, в качественных прилагательных содержатся оттенки значений относительных. Например, употребление слов *сердечный*, *живой* в значении "*устроенный, образуемый кем-нибудь или кем-нибудь одушевлённым*": *сердечная аудитория* (გულითადი აუდიტორია), *сердечный приём* (გულითადი მიღება), *сердечное слово* (გულითადი სიტყვა); *живой инвентарь* (ცოცხალი ინვენტარი), *живая сила* (ცოცხალი ძალა), *живая изгородь* (ცოცხალი ღობე).

Основными синтаксическими функциями имён прилагательных в современном русском языке являются атрибуция и предикация. Хотя главной из них остаётся функция определения. Имена прилагательные вступают в односторонние отношения с определяемым предметом, в отличие от глагольных словоформ со значением двусторонних семантических отношений к субъекту и объекту действия. Синтаксической моделью одностороннего отношения прилагательных в атрибутивных сочетаниях является "определение - определяемое слово", где лексическая сочетаемость с семантическими группами существительных широка. Причём употребление прилагательного в прямом или переносном значении зависит от семантики определяемого слова, поэтому с самого начала должно внимание уделяем значению главного компонента атрибутивного словосочетания. Необходимо хорошо объяснить иностранной аудитории приоритеты семантики существительных в подобных сочетаниях.

Выявление сходства и различия в значениях разных лексем происходит в разнообразных контекстах: фразах, образующих эти тексты. При этом необходимо исходить из того, что

семантические различия и сходства соответствуют и определяют синтаксические различия и сходства. Части речи, связанные с предикацией, обычно, рассматриваются в предложении. Прилагательные же рассматриваются в микроконтексте, атрибутивном словосочетании, где первый член прилагательное, второй же существительное. Атрибуция изучается в подобных типичных ограниченных контекстах, атрибутивных словосочетаниях. Но не всегда подобный микроконтекст является достаточным. В этом случае необходимо выйти за пределы атрибутивного словосочетания. Например, прилагательное *учебный*, наряду с самыми обычными сочетаниями: *учебный год* (სასწავლო წელი), *учебное время* (სასწავლო დრო), *учебная неделя* (სასწავლო კვირა) и т. д., может вступать в атрибутивные отношения в менее типичных словосочетаниях, зависящих от более конкретных ситуаций, например: *учебные деньги* (სასწავლო ფული). Само атрибутивное словосочетание может иметь несколько разных значений: "*деньги на оплату учебного процесса*" (სასწავლო პროცესის გადასახადი ფული), "*деньги на расходы в учебном заведении*" (სასწავლო დაწესებულებაში სახარჯო ფული), "*деньги, выделенные на нужды учебного заведения*" (სასწავლო დაწესებულების საჭიროებისათვის გამოყოფილი ფული), "*деньги, найденные в учебном заведении*" (სასწავლო დაწესებულებაში ნაპოვნი ფული) и т. п. Исходя из последнего примера неверно было бы думать, что прилагательные типа *учебный* имеют разные значения в сочетании с разными существительными. Необходимо объяснить, что прилагательные сами по себе, вне контекста, обозначают лишь общую идею атрибутивно выраженного отношения к предмету и лишь конкретизируются в сочетании с существительным. Значения прилагательных на синтаксическом уровне (синтаксических дериватов) отличаются от значения однокоренных им (лексических дериватов): *глазной* – თვალის ("*относящийся к глазу*" – „რომელიც თვალს მიეკუთვნება“) и *глазастый* (в русском языке в прямом и одном из переносных значений) – თვალეზა, დიდთვალეზა (в грузинском языке в прямом значении: "*с большими глазами*" – „დიდი თვალეზით“); *вкусовой* – გემოსი ("*относящийся к вкусу*" – „რომელიც გემოს მიეკუთვნება“) и *вкусный* – გემრიელი ("*имеющий хороший вкус*" – „რომელსაც კარგი გემო აქვს“).

Е.А. Земская делит словообразовательные типы на область синтаксической и лексической деривации [Земская 1967:32], соответственно все прилагательные современного русского языка возможно разделить на две группы:

- 1) образованные при помощи лексической деривации;
- 2) образованные при помощи синтаксической деривации.

Первые изучаются в микроконтексте атрибутивного словосочетания, вторые - в более широком контексте речевой ситуации. Таким образом, необходимо пояснить иноязычной аудитории, что значение лексических единиц определяется парадигматическими и синтагматическими связями.

Значение лексемы меняется в зависимости от изменения семантических групп слов, с которыми данное слово сочетается, например: 1) *кислый* (მჟავე) - *лимон*, *вкус* (ლიმონი ,

გემო) и 2) *кислый* (მჯავე) - *смех, улыбка* (სიცილი, ღიმილი); 1) *мягкий* (რბილი) - *диван, кресло, подушка* (დივანი, სავარძელი, ბალიში) и 2) *мягкий* (რბილი) - *характер, человек, тон* (ხასიათი, ადამიანი, ტონი). Сочетаемость прилагательного, как видим из примеров, зависит от наличия прямого и переносного значений. В первой группе словосочетаний прилагательное используется в прямом, номинативном значении, отсюда сочетаемость с существительным свободная, определяется внеязыковой реальностью. В словосочетаниях второго типа прилагательное употребляется в переносном (фразеологически связанном) значении, сочетаясь с закрытой группой существительных.

В русском языке есть компактные группы прилагательных с определённым значением и ограниченной сочетаемостью. Например, лексемы семантического поля "цвет" со значением масти лошадей: *вороной* (შავი, შავრა), *буланый, саврасый* (ჩალისფერი, ზერდაგი), *гнедой* (წაბლისფერი, წაბლა), *каурый* (ღია წაბლისფერი, ჩალის ფერი), *чалый* (თრთვილა, სისვი), *пегий* (ამლავი). Эти прилагательные сочетаются лишь с существительным *конь* (ცხენი, რაში, ტაიჭი), *лошадь* (ცხენი, ტაიჭი), в том числе со значением пола, возраста: *кобыла* (ჭაკი, ხრდალი, ფაშატი), *жеребец* (ულაყი, ურა, ახტა, აჯილდა), *жеребёнок* (კვიცი), *мерин* (ლაფშა, იაზო, ტაიჭი).

Интересны также случаи обратной зависимости в сочетаемости, т.е. от существительного к прилагательному: *отчаяние* (სასოწარკვეთილება) – *полное, глубокое* (სრული, ღრმა); *слух* (სმენა) - *тонкий, острый* (მახვილი); *мороз* (ყინვა) - *трескучий, лютый, свирепый* (მძაფრი, მძვინვარე); *ошибка* (შეცდომა) – *грубая, роковая* (უხეში, საბედისწერო). И здесь важно учитывать семантический параметр лексической сочетаемости "очень, крайне, в высшей степени".

Объединяясь в лексико-семантические группы, существительные влияют на выбор значения прилагательного. Происходит взаимовлияние. Так, например, с существительными-названиями определённых предметов прилагательное *серый* (ნაცრისფერი) обозначает "цвет" („ფერი“): *серый* (ნაცრისფერი) - *карандаш, шарф, шаль, шляпа, облако* (ფანქარი, შარფი, შალი, მოსახვევი, ქუდი, ღრუბელი); с существительными названиями времени суток - обозначает "*пасмурный*" (მოღრუბლული, ღრუბლიანი, მოქუშული, პირქუში): *серый* (ნაცრისფერი) - *день, утро, вечер* (დღე, დილა, საღამო); с существительными-названиями лиц - обозначает "*необразованный, некультурный*" (გაუნათლებელი, უკულტურო) : *серый* (ნაცრისფერი) - *человек, тип, существо* (ადამიანი, ტიპი, არსება). То же происходит с прилагательным *ясный* (ნათელი) в значении "*яркий, светлый, сияющий*" (კამკაშა, ხასხასა) в сочетании с существительными-названиями природных источников света: *ясный* (ნათელი) - *месяц, звезда, солнце* (ახალი მთვარე, ვარსკვლავი, მზე); с существительными-названиями типа речи обозначает "*воспринимаемый, отчётливый*" (ასათვისებელი, აღქმადი, მკაფიო, გარკვეული): *ясный* (მკაფიო) - *звук, речь, дикция* (ბგერა, მეტყველება, დიკცია) и т. д. Возможны и отдельные

сочетания с существительными, типа *взор, взгляд, смех, лицо, улыбка* и т.п. Здесь прилагательное *ясный* (წათელი) имеет значение "*чистый, спокойный, умиротворённый, искренний, прямой*" (წმინდა, წყნარი, მშვიდობიანი, გულწრფელი, პირდაპირი).

Таким образом, при семантизации прилагательных, характеристике их сочетаемости в иноязычной аудитории необходимо прежде всего указать на тип значения этих прилагательных: свободное или фразеологически связанное. Причём, если семантизируется фразеологически связанное значение, класс сочетающихся с ним существительных может быть представлен либо полностью, перечислительно, либо свёрнуто, кратко. При характеристике семантической структуры прилагательного, необходимо сопоставить его с контрастными группами существительных, способствующих актуализации именно данных значений рассматриваемых лексем. Для того, чтобы проводить подобную работу в иноязычной аудитории, преподаватель должен опираться, и это важно, на уже имеющееся системное описание прилагательных. Примером аналогичного описания могут служить специальные словари, например, "Словарь сочетаемости слов русского языка" [Денисова 1983], а также двуязычные (с национальным языком) словари, фразеологические словари, для точного перевода значений русских лексем: прилагательных и существительных; значений атрибутивных словосочетаний, значений фразеологически связанных словосочетаний.

Земская Е.А. О семантике и синтаксических свойствах отсубстантивных прилагательных в современном русском языке. // Историко-филологические исследования. Москва, 1967.

Словарь сочетаемости слов русского языка. Под ред.: П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. Москва: Рус. яз., 1983. 688 с.

Шмелёв Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка, Москва, 1964.

Шмелёв Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики, Москва, 1969.

რუსულ-ქართული ლექსიკონი. საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია. ტ. I-III. თბილისი: საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა. 1956, 1958, 1959.

Канделаки Дали
Кафедра истории России института славистики
Тбилисского государственного университета им. Иванэ Джавахишвили, Грузия

dali.kandelaki@tsu.ge

Хатиашвили Хатиа Александровна

Центр языков

Тбилисского государственного университета им. Иванэ Джавахишвили, Грузия

khatia.khatiashvili@tsu.ge

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ «РОССИЯВЕДЕНИЕ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается образовательная интердисциплинарная программа «Россияведение», функционирующая в Тбилисском государственном университете. Анализируются методы обучения как по русскому языку, так и по отраслевым курсам программы.

Ключевые слова: билингвальное обучение, русский язык как иностранный, языковая среда, языковой фактор, аудиовизуальные средства, терминология, россияведение, вузовская программа

Грузия, исходя из ее географического расположения и политического прошлого, характеризуется этническим, религиозным и языковым разнообразием. В советский период гражданская интеграция не представляла собой серьезную проблему, т.к. как грузины, так и национальные меньшинства являлись гражданами Советского Союза и были объединены одним государством. Кроме того, важным был языковой фактор, русский считался официальным языком страны и, соответственно, являлся связующим звеном между грузино- и негрузиноязычным населением. Функционирование русского языка в качестве государственного на протяжении длительного времени объективно обеспечивало ситуацию активного, массового русского-инонационального двуязычия на огромной территории.

В 90-е годы в Грузии в области распространения русского языка произошли критические изменения. В результате исключения его из числа обязательных предметов школьной и вузовской программ, он вошел в категорию функционального и малоизучаемого, заняв позиции после английского, немецкого и французского. В результате внедрения титульных языков в качестве единственного государственного, русский язык постепенно вытесняется

из общественно-политической и хозяйственной жизни, области культуры, средств массовой информации. Почти нет возможности получения образования на нем, т.к. мало внимания уделяется изучению русского языка в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях. В этих условиях одним из аспектов функционирования русского языка в сфере образования является преподавание русского как иностранного. В этом направлении главной помехой в билингвальном обучении большинство опрошенных преподавателей называют языковую среду. Фактически, учащиеся школ, кроме непосредственно уроков по русскому языку, не имеют никакого соприкосновения с русским языком.

Несмотря на существующие проблемы, в настоящее время ситуация несколько стабилизировалась. Все большее число студентов выбирает русский язык в качестве второго иностранного. Наблюдается, в частности, рост интереса к овладению русским языком у будущих экономистов, юристов, медиков, у студентов других образовательных программ. Русский язык вновь становится востребованным теми, кто непосредственно принимает участие в реализации международных проектов и т.д. В связи с ростом туристов из России работают курсы по русскому языку для работников сферы обслуживания и гостиничного бизнеса. Так или иначе, русский язык по-прежнему остается языком межнационального общения на всем постсоветском пространстве.

Очень важно также отметить рост интереса в Тбилисском государственном университете к образовательной программе «Россияведение». Обучение языку для студентов данной программы, которые мало или вообще не владеют русским, связано со множеством проблем.

В университете данная программа впервые была задействована в магистратуре в 2008 году, а с 2009 года – в докторантуре. С этого периода началось синтезированное обучение и исследование по данной области. С 2014 года мы предложили программу и студентам бакалавриата в качестве дополнительной специальности в рамках 60-ти кредитов. Выбрать данную образовательную программу бакалавриата как дополнительную специальность, могут студенты всех факультетов ТГУ. Программа «Россияведение» не присваивает академическую степень, но в комбинации с основной специальностью углубляет общую и отраслевую компетенцию студента; целью программы является дать студентам широкие познания о России, включающие довольно обширный и разнообразный спектр информации; разобраться в истории, политике, экономике России, в ее праве, международных отношениях, а также в вопросах русской культуры и литературы.

Рост интереса обуславливается тем, что в программе точно и ясно распределены предметы, для того, чтобы студенты полноценно овладевали материалом и терминологией, вникли в русскоязычные источники, которых почти нет на грузинском языке. Проблема незнания языка на должном уровне, в основном, касается бакалавриата. С первого семестра студенты начинают изучать русский язык как иностранный (РКИ изучают они в течении двух семестров – 10 кредитов). Исходя из того, что в группах проявляется различный уровень владения языком, предмету мы присвоили статус выборочного.

Так как в бакалавриате «Россияведение» является дополнительной специальностью, студент, не владеющий русским языком, имеет возможность с самого начала запланировать

свое индивидуальное расписание, так, чтобы начать курсы основной и дополнительной специальностей с изучения русского языка; однако, к сожалению, довольно большое число студентов так не поступает и именно тогда выступают проблемы обучения языку.

В настоящее время накоплен достаточный экспериментальный и практический материал, свидетельствующий об эффективности интенсивных методов. Огромное влияние на развитие методики преподавания РКИ оказал коммуникативный метод, компетенция которого была сформулирована в ряде работ Е.И. Пассова. Современная методика преподавания РКИ (конец XX в. - начало XXI в.) использует некоторые лингвистические и методические основы теории Е.И. Пассова [Пассов 1989, Пассов 1991].

К сожалению, коммуникативный метод применительно к русскому языку, имеющему очень сложную предложно-падежную и видовременную систему, не всегда приносит ожидаемые результаты. Поэтому методические поиски привели к необходимости включения новой составляющей в термин «коммуникативная компетенция». Такой составляющей стала языковая, или лингвистическая, компетенция. Коммуникативная составляющая современной методики обучения и воспитания дополняется когнитивными установками, направленными на развитие мыслительных способностей иностранного учащегося и стилей его поведения при освоении и усвоении русского языка как иностранного, что, в свою очередь, подразумевает не только процесс приобретения знаний и опыта, но и использование их в учебной и профессиональной жизнедеятельности.

В рамках программы мы предлагаем студентам следующие обязательные предметы: история и культура России, история русской литературы, внешние экономические связи России, государственная система Российской Федерации, общественная география России, отношения России и государств Кавказа в европейских источниках, образ России в мировой культуре, экономика России. Кроме русского языка, студенты могут выбрать и другие учебные курсы, такие как: литература русской эмиграции, русская религиозная философия, европейская политика России, восточная политика России, бизнес среда России, Россия и Кавказ.

Теперь несколько слов о принципах обучения. Принципы – это исходные положения, лежащие в основе учебного процесса, правила, которых должен придерживаться преподаватель-практик в работе с учащимися. Знание и осуществление основных принципов преподавания РКИ способствует достижению конкретных целей и задач обучения [Щупкин 2003. Крючкова 2001. Акишина 2003].

С позиций практической методики мы считаем целесообразным, придерживаться следующих принципов обучения:

- сознательность обучения

сознательность обучения реализуется прежде всего в том, что учащиеся должны осмысленно воспринимать теоретические факты изучаемого языка, не только заучивать, но и понимать правила фонетики, лексики, грамматики, словоупотребления, интенсивно и много работать над упражнениями, помогающими им автоматизировать навыки, а затем

сознательно конструировать различные высказывания сначала по образцам, а потом на заданную тему без опоры на речевые образцы.

Сознательный подход к формированию умений и навыков должен пронизывать весь процесс обучения. Как отмечал Л.С. Выготский, изучение иностранного языка «начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью». Только сознательное овладение языковым материалом содействует формированию речевых навыков и умений, активизирует речевую активность учащихся, делает процесс обучения коммуникативным [Выготский 1996];

- коммуникативный характер обучения

является основополагающим принципом современной методики преподавания русского языка как иностранного. Обучение носит коммуникативный характер в том случае, если вся работа направлена на формирование у учащихся речевых навыков и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности – процесса общения. Коммуникативный подход предполагает не пассивное накопление знаний о языке, а активное овладение языковым материалом, умение построить собственное высказывание на изучаемом языке;

- ситуативно-тематическое представление учебного материала

чтобы научить учащихся владеть языком практически, необходимо использовать такие приемы тренировки, которые были бы приближены к условиям реальной языковой среды;

- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала

предполагает, что все факты языка должны рассматриваться с точки зрения их необходимости для выражения мысли;

- учет конкретных условий, целей и этапов обучения

наличие или отсутствие языковой среды существенно влияет на изучение языка и методики его преподавания. В условиях языковой среды учащийся повсюду слышит русскую речь и сам является верным помощником при овладении языком. Отсутствие языковой среды затрудняет процесс обучения. Наша задача – прикладывать максимум усилий для искусственного создания языковой среды;

- использование родного языка учащихся

рациональное использование родного языка, с одной стороны, помогает переносу знаний, умений и навыков из родного языка в изучаемый язык, а с другой – помогает преодолеть специфические трудности, обусловленные несоответствием родного и изучаемого языков. Работая над русским материалом, имеющим аналог в родном языке учащихся, мы отмечаем это сходство и даем необходимые упражнения. Рассматривая явления, отсутствующие в родном языке учащихся, мы объясняем их значение через ближайший эквивалент и даем достаточное количество упражнений.

Кроме вышеперечисленных способов, при изучении РКИ студенты проходят терминологию, специфику предметов, т.к. научная литература создает некоторые трудности в процессе обучения. Как признают методисты, объяснение нового материала с учетом

возможных трудностей и ошибок – самый экономный способ подачи языкового материала, который обеспечивает максимальный эффект. Определенные трудности сопровождают процесс обучения, если аудитория вынуждена работать над русскоязычными источниками и научной литературой. В нашем случае, указанные в учебных курсах основные учебники и научная литература написаны на грузинском языке, хотя дополнительная литература – русская или иноязычная.

В работе образовательной программы «Россияведение» используются различные методы обучения. Часто имеет место слияние/соединение методов. Для повышения мотивации студентов используются разнообразные практические методы обучения, внимание обращается на те или иные аспекты как со стороны преподавателя русского языка, так и педагогами непосредственно отраслевых дисциплин.

В процессе обучения одним из важных является **метод демонстрации**, подразумевающий визуальное представление информации. С точки зрения достижения результата этот метод довольно эффективен. Часто материал преподается студентам одновременно аудиовизуальным путем. Для мотивации используем множество практических методов: возможность использовать аудиотехнику и визуальный материал, которые делают процесс обучения разнообразным и интересным. Демонстрирование изучаемого материала осуществляется как педагогом, так и студентами. Данный метод помогает сделать наглядным различные ступени восприятия изучаемого материала, конкретизировать независимо выполняемую студентом работу; в то же время, данная стратегия визуально представляет суть вопроса/проблемы.

Активно используется **объяснительно-разъяснительный метод**, опирающийся на рассуждение вокруг какого-либо вопроса. При передаче материала профессор приводит конкретные примеры, детальное рассмотрение которых происходит в границах данной темы.

Очень важно **ориентированное на действие обучение**, требующее активного включения в процесс обучения профессора и студента. Здесь особую нагрузку приобретает практическая интерпретация теоретического материала. Работа с учебником или книгой совместно с методами письменной работы (конспектирование, составление плана, тезирование, цитирование, аннотирование, рецензирование); практические методы (выполнение практических заданий и упражнений); методы самостоятельной работы (подготовка презентаций, рефератов, докладов) имеют решающее значение при обучении.

Особое внимание нужно обратить на методы, используемые в бакалавриате при преподавании следующих учебных курсов: «История и культура России», «Европейская политика России», «Восточная политика России». На лекциях и семинарах, кроме подачи аудиовизуального материала (просмотр и анализ определенных отрезков документальных/художественных фильмов), нам постоянно приходится вместе со студентами работать над письменными источниками. На грузинском языке издана хрестоматия по истории России [История России. Хрестоматия 2005], однако, она не совершенна. Нужно отметить, что полностью переведена на грузинский язык «Повесть временных лет» [Буачидзе 1973].

Поскольку на сегодняшний день в ТГУ не преподается предмет «Русская палеография», педагог русского языка определенную часть времени (часто дополнительные занятия) отводит работе над древнерусскими источниками. Студентам разъясняются, в основном, такие слова, грузинского соответствия которых не существует (напр.: *дружина, воевода, гривня* и др.), также определенные термины (напр.: *дьяк, подьячий, вотчина, поместье, жалованная грамота* и т.д.). Профессора по отраслевым дисциплинам наперед согласуют материал с педагогом русского языка. Они во времени идут параллельно по темам. Практика показала эффективность обучения, когда при преподавании отраслевых дисциплин и подаче аудиовизуального материала на лекциях и семинарах присутствуют оба педагога.

Другие требования предъявляет программа на ступени магистратуры. Здесь целью является дать будущим магистрам глубокие и системные знания в сфере россиеведения, подготовить их как будущих ученых, вооружить их теми отраслевыми компетенциями и исследовательскими умениями и навыкам, которые гарантируют их трудовое обеспечение как в научной, так и практико-прикладной сферах. В магистратуру могут поступать студенты, окончившие как моноотраслевую, так и интердисциплинарную программы.

В настоящее время идет совместная работа над толковым словарем, который будет издан на грузинском языке. В словаре будут объединены все важные термины, и не только из источников истории России, но и из источников русского права. Следует отметить, что мы предлагаем магистрантам предмет «История русского права, правовой мысли и конституционное право современной Российской Федерации». Соответственно, словарь окажет большое содействие студентам, заинтересованным исследованием русского права.

В достижении своей цели программа «Россиеведение» опирается и продолжает традиции Тбилисского государственного университета, где исследованию истории России и русско-грузинских взаимосвязей всегда придавалось большое значение. Соседство и тесные исторические связи с Россией обусловили общую исследовательскую проблематику россиеведения и картвелологии. Программа предусматривает в процессе обучения россиеведению использование современных международных исследовательских стандартов и учитывает опыт мировых научно-исследовательских центров по славистике.

Буачидзе Т. Древняя русская литература. Тбилиси, 1973 (на грузинском языке).

История России. Хрестоматия (с древнейших времен до конца XX века). Под ред. Вачнадзе М., Канделаки Д. Тбилиси, 2005 (на грузинском языке).

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Щупкин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

Выготский Л.С. Амонашвили Ш.А. Сборник текстов. М., 1996.

Крючкова Л.С. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного М., 2001.

Акишина А.А, Каган О.Е. Учимся учить. М., 2003.

ВИДЕТЬ ПЕРСПЕКТИВУ. МОТИВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ИНОФОНОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Статья имеет целью рассмотреть вопрос о повышении эффективности преподавания русского языка инофонам вне русской языковой среды. Подчёркивается особое значение личности преподавателя и необходимость создания конкретного алгоритма для каждой группы учащихся с учётом их мотивировок. Изучение русского языка вне языковой среды требует особого внимания к созданию сбалансированных связей между практическими потребностями обучаемых и их теоретическими знаниями. Автор описывает некоторые приёмы работы по достижению такого баланса с учётом мотивационных ориентиров обучаемых.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, языковая среда, личность преподавателя, мотивация, синтаксис, русская литература, иллюстративный материал, коммуникативная компетенция

В современной жизни знание иностранного языка (а лучше языков) становится насущной необходимостью. В меру своих возможностей каждый сам для себя решает, как и где его изучать. Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), сформировавшая свою научную базу, предполагает по умолчанию, что обучение и изучение РКИ происходит преимущественно в среде носителей языка. Между тем значительное количество лиц, заинтересованных в знании русского языка, проживает за пределами России. В этой связи становится актуальным вопрос об эффективности обучения вне языковой среды тех, кого называют инофонами [Азимов 2009:79].

Имеет значение всё в диапазоне от целей, задач и этапа обучения до состава группы – как этнического и возрастного, так и количественного. Имеет значение страна, в которой проходит обучение, поскольку изучение иностранного языка – это ещё и диалог культур.

Высказанная мысль, безусловно, не является открытием, тем не менее практика показывает, что игнорирование хотя бы одного из этих параметров снижает эффективность работы. Говоря о работе, мы прежде всего подразумеваем под ней вузовское преподавание РКИ. Именно ему мы и намерены посвятить большую часть статьи.

Однако вначале позволим привести пример из личного опыта, в данном случае не связанный со студентами. Речь идёт о людях, которых во Франции называют представителями «третьего возраста» (troisième âge). Будучи членами общества «Дружба», они живо интересовались культурой, историей, географией и русским языком. Разумеется, обучение этого контингента, не ставящего перед собой грандиозных задач, требует особого подхода и такта. Позитивные и критично к себе настроенные, такие «ученики» радуются малому, не боятся показаться смешными и поэтому не страшатся ошибок. Они настроены на коммуникацию, и в этом благом намерении их, конечно, хочется поддержать.

На одном из занятий мы предложили им разучить песню, выбрав для начала бесхитростный «Вернисаж» с наполненным французскими словами текстом. Конкретная установка, понятная песня с запоминающейся музыкой, узнаваемой ситуацией, возможностью ролевого чтения и исполнения имела ожидаемый успех.

В зависимости от широты интересов и возможностей группы преподаватель на базе подобного несложного текста, может вплести в ткань занятия информацию собственно языковую или страноведческую. В случае интереса к такой работе репертуар (в прямом и переносном смысле) можно расширять. Так, на различных вечерах и встречах наши подопечные проникновенно исполняли романс на стихи Ф. И. Тютчева «Я встретил вас» под собственный фортепианный аккомпанемент. Им было приятно внимание соотечественников к этому нестандартному выступлению на иностранном языке.

Кстати, текст этого классического стихотворения можно продуктивно анализировать и со студентами. Глубина лингвистического анализа определяется в каждом конкретном случае, соизмеряясь с характеристиками группы.

К примеру, студентам-филологам вполне по силам оценить возможности глагольных приставок, наполняющих новыми смыслами в данном случае глагол жить: ожить, отжить (Я встретил вас - и всё былое в отжившем сердце ожило). Этот ряд однокоренных приставочных глаголов можно затем расширить, привлекая в качестве иллюстративного материала другие прецедентные тексты, которые участвуют в формировании представлений об иноязычной культуре [Пассов 2000:34].

Продолжая тему однокоренных глаголов с приставками, обратим внимание на пословицы, лаконизм которых в сочетании с глубинным смыслом мотивирует обучаемых раскрывать их смысл и искать аналогии в родном языке. Что значит, к примеру, жизнь прожить – не поле перейти? Мотивационные импульсы становятся осязаемыми, когда инофоны убеждаются в том, что полученные знания работают, встраиваются в коммуникацию. Иностранцы испытывают удовлетворение, когда узнают знакомый афоризм в знаменитом стихотворении «Гамлет» Б. Пастернака:

Но продуман распорядок действий, И неотвратим конец пути. Я один, все тонет в фарисействе. Жизнь прожить – не поле перейти.

Изучение иностранного языка должно приносить если не «удовольствие от текста» [Барт 1989:262], то хотя бы удовлетворение. Общеизвестен интерес иностранцев к русской

литературе, которую они читают преимущественно в переводе. Практический опыт показывает, что подобранные с учётом конкретного контингента художественные тексты могут служить мотивационными ориентирами: самооценка иностранных учащихся повышается, когда они убеждаются в возможности читать русских писателей в оригинале.

«Индивидуально-личностные представления, сложившиеся на основе полученных впечатлений, благоприятно воздействовавших на воображение (полюбившиеся герои фильмов и литературных произведений, мелодии песен и т. д.), являются источником мотивированного подхода к изучению русского языка. Среди факторов, влияющих на формирование мотивации, наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности» [Зимов 2009, с. 148].

Абсолютно очевидна при этом роль преподавателя, которую трудно переоценить. «Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика» [Зимняя 2000:6], и с этим трудно не согласиться.

Вне естественной языковой среды максимальная аутентичность заданий, ситуаций, текстов полностью зависит от его профессионализма, предполагающего наличие у педагога широкого спектра качеств, в том числе и эмпатии. Заинтересованный в результатах своей работы преподаватель (а по-другому у профессионала и быть не может) способен почувствовать аудиторию и найти к каждому индивидуальный подход. Когда смоделированная на занятии коммуникативная ситуация становится реальной и появляется возможность применить полученные навыки общения на практике, иностранец в случае удачной попытки обретает веру в свои возможности. Это тот психологический Рубикон, который открывает дорогу к успеху и перейти который призван помочь преподаватель.

Эффективное обучение иностранному языку предполагает, что «создание мотивационного компонента деятельности должно обеспечиваться как с когнитивной, так и с аффективной стороны» [Елфимова 1985:167].

Изучение русского языка вне языковой среды требует особого внимания к созданию сбалансированных связей между практическими потребностями обучаемых и их теоретическими знаниями. Вводимая дозированно на филологических факультетах и в качестве отдельных дисциплин у русистов, теоретическая информация о языке создаёт прочный лингвистический фундамент для развития речевых навыков. Такую тесную научно-методическую связь теоретических и практических знаний о языке и речи способен сформировать у обучаемых лишь филолог-русист, специализирующийся в сфере преподавания языка инофонам. Панорамное видение языка даёт возможность преподавателю уместно акцентировать внимание студентов на языковом явлении, предупредить или исправить ошибку, объяснив её суть. Специалист всегда сможет увязать спонтанно возникший вопрос с изучаемым языковым материалом и со специальностью студентов. Хотим успокоить тех, кто опасается сложности языковой информации: в случае корректного для каждой конкретной группы объяснения иностранные студенты берут его на вооружение и в процессе закрепления запоминают полученные сведения. Привлекая внимание к фонетическим, лексическим, словообразовательным, грамматическим,

стилистическим явлениям регулярно, преподаватель шаг за шагом вырабатывает у студентов системное представление о языке, и такой сознательный подход развивает вдумчивое отношение к выбору речевых средств, к коммуникативной ситуации в целом.

«Мозаичное» мышление, о котором в своё время говорил А. Моль [Моль 2008:119], не способствует глубине знаний. Это касается и представлений о языке. Если речь идёт о вузовском преподавании РКИ, то оно предполагает системность, метафорически уподобленную составлению мозаики, которая в перспективе выстроится в цельную картину. Реально оценивая ситуацию, мы не питаем иллюзий по поводу интереса студентов к языковой теории. Навязанное не может нравиться – вот почему важно демонстрировать практическую связь языка и речи, стараясь подбирать релевантные для каждой аудитории примеры.

Вот слоган «Тойоты», заинтересовавший иностранных студентов: «Твоя цель – не победить, а побеждать». Оживлённое обсуждение в поисках смысла (группа была совсем не сильная) свелось к осознанию ключевой роли грамматической информации о видовой паре глагола.

Умение студентов «зреть в корень» формирует их практические навыки. Так, морфемный анализ может иногда помочь в семантизации лексики, работа над паронимами приводит к осознанию синтагматических норм, однокоренные приставочные глаголы демонстрируют широкие возможности языка выражать смысловые оттенки значения и т. д.

Особое место в преподавании русского языка иностранцам занимает синтаксис. Располагаясь на верхнем ярусе языковой системы, он вбирает в себя её ресурсы для построения синтаксических единиц, в том числе и основной коммуникативной – простого предложения. Методику работы и постановку задач, сопряжённых с интересами и возможностями конкретного контингента, диктует «фактор адресата».

Общий курс русского синтаксиса для студентов-филологов выстраивается достаточно чётко, поскольку подвергается традиционному структурированию. Задача синтаксиса русского языка как иностранного - систематизировать полученные знания, показать логическую взаимосвязь уровней языка и стройность русской синтаксической системы, её неограниченные возможности при построении высказывания в разных коммуникативных ситуациях и стилистических регистрах.

Занятие по иностранному языку, как правило, является комплексным. Это значит, что при выработке навыков речевой деятельности студенты читают текст, тренируют произношение, знакомятся с грамматическими правилами, выполняют разнообразные задания, упражняются в построении монологических высказываний и диалогов.

При этом ядерным компонентом занятия выступает чаще всего текст, на базе которого и вокруг которого строится вся запланированная работа. Опыт показывает, что продуманный выбор текста способствует успешному решению поставленных преподавателем задач. Именно этот комплекс задач должен учитываться при подборе конкретного текстового материала для конкретной аудитории.

Необходимо подчеркнуть, что подбор текстовых примеров – дело чрезвычайно кропотливое. Они должны быть понятными учащимся, вызывать у них интерес к высказанной автором мысли, а затем и к способу её синтаксического оформления. Чем ярче примеры, тем глубже их воздействие.

В этой связи богатый материал для лингвистического анализа и соответствующих комментариев дают художественные тексты. Для иностранных русистов, которые изучают русскую классическую литературу, это ещё и кладёз языковой и лингвострановедческой информации.

Простое предложение и его многоаспектная классификация, различие структур двусоставных и односоставных предложений, осложнённые конструкции, типы сложных предложений – все эти теоретические разделы могут сопровождаться интересными и полезными для иностранных учащихся примерами. Накопление материала происходит постепенно, объём его расширяется от отдельных высказываний до связанных текстов, в том числе и поэтических, которые можно перечитывать. Такой иллюстративный материал не только запоминается, но и позволяет отрабатывать приёмы декламации, которые необходимы филологу.

Знание синтаксической теории позволяет постичь правила русской пунктуации, определив, к примеру, обращение, или вводные конструкции, или предикативные части сложного предложения. Умение объяснить постановку знаков препинания, грамотно их расставить и прочесть текст в соответствии с ними тоже мотивирует студентов, формируя профессиональную компетенцию. Так, анализируя пример из М. Цветаевой, иностранцы пробираются к смыслу через понимание его синтаксических особенностей и особую цветаевскую пунктуацию:

Солнце – одно, а шагает по всем городам. Солнце - моё. Я его никому не отдам. <...> В вечную ночь пропадет, – погонюсь по следам... Солнце моё! Я тебя никому не отдам!

Синтаксические знания помогают иностранным русистам в формировании способности почувствовать язык. Синтаксис расширяет их горизонты, потому что соединяется со стилистикой и эстетикой. И это ещё один мотивационный ориентир для иностранных специалистов.

Разумеется, глубина лингвистического, стилистического, эстетического анализа определяется уровнем и мотивацией обучаемых. Мы можем лишь засвидетельствовать, что использование разработанного с учётом потребностей будущих специалистов пособия «Изучаем синтаксис» [Кныш 2014] помогло им не только приобрести теоретические знания и повысить коммуникативную компетенцию, но и вызвало, по их словам, желание читать русскую классику в оригинале.

Вслед за использованием в качестве иллюстративного материала к теоретическому курсу русского синтаксиса текстов (микротекстов) из русской классической литературы, без знания которой трудно представить филолога-русиста, предлагаем включать в ткань занятий с иностранцами разных специальностей и фрагменты известных детских произведений.

Тексты, адресованные детям, вызывают обычно добрую снисходительность взрослых, обладающих презумпцией компетентности. Иностранные студенты понимают, что бесхитростные детские истории не могут быть сложными, и эта пресуппозиция определяет позитивный настрой на работу.

Использование отрывков из детской классики в качестве иллюстраций, подтверждающих коммуникативную значимость изучаемого инофонами лексико-грамматического материала, может служить дополнительным мотивационным аргументом. Лексико-семантические группы обиходно-бытовой лексики, нечленимые предложения, разговорный эллипсис, типы сказуемых – всё это нетрудно обнаружить в детских книгах. Постепенно материал накапливается, объём его расширяется от отдельных высказываний до связных текстов. Особенно успешно можно использовать стихи для детей К. И. Чуковского или С. Я. Маршака. Эти тексты хорошо запоминаются и дают замечательную возможность отрабатывать интонационные конструкции, особенно при чтении по ролям. Специфика такой работы требует, безусловно, полного её принятия. При соблюдении этого условия на занятии создаётся непринуждённая атмосфера, когда иностранные учащиеся с удовольствием («удовольствие от текста») погружаются в добрый мир детства и при этом работают над повышением уровня своих знаний и умений.

В социокультурном контексте умение процитировать стихи или подхватить цитату, понять шутливое или ироническое высказывание свидетельствует о постижении иноязычной культуры, помогает видеть перспективу, вызывая желание общаться, возможно, уже в языковой среде.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), Москва, 2009

Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика, Москва, 1989

Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ, вопросы психологии №5, 1985.

Зимняя И. А. Педагогическая психология, Москва, 2008

Кныш Е.В. Изучаем синтаксис: методическое пособие, Одесса, 2014

Моль Абраам. Социодинамика культуры, Москва, 2008

Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования, Москва, 2000

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРИГРАНИЧНОЙ ЗОНЕ

В статье рассматриваются некоторые идеи преподавания русского языка как иностранного в приграничной зоне. Описывается образовательный проект «Русская Арктика: язык и культура», который реализуется в Мурманском арктическом государственном университете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурное взаимодействие, Баренцев Евро-Арктический регион, двуязычие, языковые школы

Социально-политические условия Кольского Заполярья позволяют говорить о значительном потенциале региона по продвижению русского языка в мире, особенно в странах Северной Европы, где существует необходимость не только изучать язык, но и получать при этом сведения о культурной и социально-экономической жизни Мурманской области как ближайшем стратегическом партнере. Повышению значимости русского языка служит коммуникационный образовательный проект «Русская Арктика: язык и культура», который реализуется в Мурманском арктическом государственном университете. Это самый северный вуз, входящий в систему Министерства образования и науки РФ и определяющий свою идентичность «через миссию реализации интересов Российской Федерации в Евро-Арктическом регионе с помощью гуманитарного, образовательного и научно-инновационного потенциала» [Рыжкова 2011:36].

Данный проект включает несколько направлений: работа зимней языковой школы, организация видеомостов между американскими и российскими студентами, участие иностранных граждан в акции «Тотальный диктант»; проведение Дней русского языка в Северной Норвегии.

Программа зимней языковой школы, разработанная по запросу партнеров из северной Норвегии, носит ярко выраженный региональный характер и нацелена как на повышение уровня знаний иностранных студентов в области русского языка, так и на расширение их знаний о Кольском Севере. Это отражено в структуре программы, которая включает два модуля: «Русский язык» и «Культура и экономика Русской Арктики».

Проведение видеомостов OPEN BRIDGE между американскими и российскими студентами способствует:

- повышению уровня владения студентами методикой преподавания русского и английского языков как иностранных;

- созданию альтернативных возможностей для улучшения учебного процесса по изучению языков в университетах; освоение технологий дистанционного обучения языкам на практике;
- укреплению российско-американских отношений через совместное обсуждение социально значимых событий и расширение кругозора студентов в сферах истории, политики, экономики, науки, культуры.

Еще одно направление проекта, которое только начинает реализовываться, - активное привлечение жителей приграничных к Мурманской области городов Северной Европы к образовательной акции «Тотальный диктант». Предполагается:

- создание в Мурманске дополнительной площадки по проведению диктанта для иностранцев, находящихся в регионе в этот период, а также организация площадок в Финляндии и Норвегии на базе зарубежных университетов-партнеров;
- проведение преподавателями МАГУ выездных занятий и онлайн-курсов по подготовке к Тотальному диктанту в университетах-партнерах.

В мае 2017 года в рамках реализации коммуникационного образовательного проекта университет выиграл грант Федеральной целевой программы «Русский язык» на организацию и проведение Дней русского языка и культуры в Северной Норвегии. Расскажем об этом направлении работы более подробно.

Цель – продвижение русского языка и культуры как важного элемента мирового научного и культурного разнообразия, распространение российского образования и культуры среди российских соотечественников за рубежом и иностранных граждан, повышение мотивации и усиления интереса к изучению русского языка, воспитание уважительного отношения к российской культуре и истории.

Задачи:

- повысить познавательный интерес жителей Норвегии к русскому языку и русской культуре;
- выявить и поддержать одаренных учащихся и студентов, обладающих знанием русского языка и литературы, русских традиций, культуры и искусства;
- пропагандировать в странах Баренцева Евро-Арктического региона русский язык и русскую культуру как средство укрепления международных гуманитарных контактов на Европейском Севере;
- развивать готовность жителей приграничных регионов Норвегии к межкультурному взаимодействию;
- усилить работу по организации совместных коммуникативных и лингвокультурологических образовательных проектов.

Проект призван содействовать удовлетворению языковых, культурных и образовательных потребностей российских соотечественников за рубежом, стимулировать интерес граждан Норвегии к изучению русского языка и культуры; расширить

сотрудничество между деятелями науки, образования и культуры Норвегии и Мурманской области. Организация и проведение Дней русского языка и культуры в Северной Норвегии будет способствовать повышению эффективности международной политики Мурманской области, упрочению международных связей и добрососедских отношений в регионе, что, безусловно, значимо для обеспечения безопасности, территориальной целостности и эффективности экономического развития Мурманской области, являющейся форпостом России на Севере. Выбор места проведения Дней русского языка и культуры представляется оправданным еще и потому, что межкультурная коммуникация жителей Мурманской области со скандинавами имеет глубокие исторические корни.

Дни русского языка и культуры будут проводиться в г. Киркенес (Северная Норвегия). Основной целевой аудиторией станут школьники и преподаватели учебных заведений Норвегии, граждане Норвегии, проявляющие интерес к изучению русского языка и культуры, этнические русские и выходцы из бывшего СССР, проживающие на территории Норвегии, гости фестиваля из других стран. Планируется, что в различных мероприятиях Дней русского языка и культуры в Северной Норвегии примут участие более 150 человек.

Проект «Русская Арктика: язык, литература, культура» носит ярко выраженный региональный характер, что, с нашей точки зрения, обеспечивает его уникальность и новизну. Проект нацелен не только на повышение мотивации и усиления интереса к изучению русского языка, но и на расширение у жителей Норвегии знаний о культуре, традициях, литературе Кольского севера, о языковых контактах северян. Большое внимание в проекте будет уделено языку и культуре поморов – этнической группы русских, проживающих на побережье Белого и Баренцева морей. Поморы, выходцы из Великого Новгорода, начали заселять Кольский полуостров в конце 12 века и в силу территориальной близости активно взаимодействовали с норвежцами в самых разных сферах деятельности. Традиционный интерес Норвегии к поморам, желание изучать их быт, культуру, историю сохраняется и до сих пор. Об этом свидетельствует активное развитие культурного и спортивного туризма – норвежцы систематически приезжают в Терский район Мурманской области (место компактного проживания поморов).

Дни русского языка и культуры будут проводиться в течение двух дней. В первый день состоятся культурно-просветительские мероприятия:

- 1) заочная экскурсия «По залам Мурманского областного Краеведческого музея»;
- 2) показ документальных фильмов об освоении Арктики русскими, о поморской и саамской культуре;
- 3) экспозиция из фондов Музея поморского быта (п. Умба Терского района Мурманской области);
- 4) мастер-класс по изготовлению поморской игрушки;
- 5) музыкально-литературная композиция «Кольское Заполярье»;
- 6) творческий конкурс песен и стихов на русском языке (участники – школьники и студенты Норвегии);

- 7) фотовыставка «Человек и Север»;
- 8) видео-презентация картин мурманских художников.

Во второй день состоятся научно-образовательные мероприятия:

- 1) мастер-класс по проведению урока русского языка в норвежской школе «Русский язык – это интересно»;
- 2) диалоговая площадка: общение русских и норвежских школьников (гимназия №3 г. Мурманска и старшая школа г. Киркенес);
- 3) лингвокультурологические игры, конкурсы, викторины по русскому языку, литературе, культуре для школьников и студентов;
- 4) мастер-класс по освоению технологий дистанционного обучения русскому языку – проведение видео-моста «Мурманск - Огайо» (из опыта реализации совместного проекта МАГУ и университета Огайо «Open bridg»);
- 5) методический семинар «Обучение русскому языку в условиях двуязычия» (участники – преподаватели РКИ из Мурманского арктического государственного университета и учебных заведений Норвегии (возможно, Швеции и Финляндии));
- 6) круглый стол «Поморы и норвежцы – диалог языков и культур»;
- 7) публичные лекции преподавателей МАГУ различной тематики «Лингвокраеведение на Мурмане», «Морская тема в литературе о Кольском Заполярье», «Язык и культура коренных малочисленных народов Кольского Севера», «Интерактивный проект “Литературная карта Мурманской области”».
- 8) информирование граждан Норвегии, владеющих русским языком, о Всемирной образовательной акции «Тотальный диктант» и проведение преподавателями МАГУ занятия по подготовке к тотальному диктанту.

Считаем, что описанное в статье сотрудничество в сфере науки и образования будет осуществляться и дальше. Это обусловлено не только спецификой географического положения Мурманской области, но и «существованием народов в рамках северного измерения, с особым способом мироощущения, что позволяет создавать глубинные диалогические построения с учетом принципа северного добрососедства» [Рыжкова 2011:14]. Коммуникационный образовательный проект «Русская Арктика: язык и культура» позволяет обеспечить потребности жителей Баренц-региона в изучении русского языка как иностранного; развивает готовность жителей приграничных территорий Финляндии и Норвегии к межкультурному взаимодействию.

Рыжкова И.В. Международный проект как институт трансграничного сотрудничества в Баренц-регионе. – Высшее образование сегодня. – 2011. - № 2. – с. 12-17.

Рыжкова И.В., Сергеев А.М. Образовательное пространство Баренцева Евро-Арктического региона. – Научный диалог. – 2012. – №10. – с. 34-52.

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «КРАСОТЫ»: ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Настоящая работа посвящена эстетическому аспекту в преподавании русского языка иностранцам в неязыковой среде. Памятуя о том, что в сотериологическом типе культуры, к которому относится русская культура, традиционно эстетическое «растворялось» в этическом: «дольнему» предпочитали «горнее», мы решили обратить внимание на прагматический потенциал эстетического компонента в обучении русскому за рубежом. Манифестация красоты русского языка, материализованная в красоте устной и письменной речи на всех языковых уровнях, вкупе с эстетизацией самого процесса обучения, может явиться дополнительным основанием выбора изучаемого языка иностранцами.

Ключевые слова: красота, эстетика языка, эстетика речи, competence, performance, языковые уровни

Объектом нашего лингвокультурологического исследования является концепт «красота».

Предметом настоящей статьи является эстетический аспект, культивируемый в процессе преподавания русского языка иностранцам в неязыковой среде. Хорошо известно, что красота языка неразрывно связана с эстетикой речи, потому что эстетический потенциал любого языка манифестируется именно в речи, будь то устная или письменная речь. Как это происходит? Как только мы начинаем задаваться вопросами: как лучше сказать? Как достойно ответить на оскорбление? Как вежливо отказать? Как избегать категоричных заявлений? Как сформулировать мысль? Вопрос «как» является одновременно и эстетическим, и функциональным. Также известно, что красота языка – это его эстетические ресурсы и потенциальные возможности. Красоту языка, при желании, легко можно проследить на всех языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, грамматическом, лексическом, синтаксическом, дискурсивном. Красота дает свободу креативной деятельности преподавателя, поскольку она обеспечивает свободу эстетического выбора лексики, суффиксов и префиксов, текстов и т.п.

Для более понятного изложения нашей точки зрения, нам представилось целесообразным обратиться к лингвистическим терминам competence и performance, предложенных Н. Хомским [Хомский 1971:24]. Сегодня эти феномены довольно широко интерпретируются современными лингвистами. Например, competence воспринимается как некий «ансамбль». Это не только знания о языке, языковые и коммуникативные компетенции, последние, как

известно, детерминируют культурное поведение. Competence, это прежде всего, содержание, например, текста. Здесь уместно напомнить, что эстетический предмет текста это - и его смысл, и глубина, и ясность, и структура. Когнитивное мышление современного человека вообще во всем склонно четко расчленять на начало, середину, конец и объединять все это разнообразие в одно неделимое единство. В этой связи мы предлагаем обратить внимание на привлечение красивых не только по содержанию и образности текстов, но и по структуре, и по грамматической отточенности. Чем четче структура текста, чем строже соблюдаются законы грамматической системы, т.е. чем менее размыты грамматические границы и правила, тем красивее текст. В этой связи целесообразно упомянуть имя О. Уайльда, которого называют «ювелирным писателем», в прямом и метафорическом смысле, неслучайно. Да, на самом деле, писатель-эстет использовал много лексики, принадлежащий ювелирному семантическому полю. Однако его художественные тексты характеризуются повышенной эстетической нагрузкой не только по этому. Дело в том, что О. Уайльд, как ювелир обращался к самым «дорогим» моральным ценностям, и ювелирно оттачивал грамматику своих произведений, тем самым манифестируя красоту английского языка и английской философской мысли. Он также никогда не опускался до низких стилистических регистров. Известно, что именно стилистические ресурсы языка являются одними из самых важных источников эстетики речи, помимо всех остальных.

Что касается *performance* – под которым традиционно понимают исполнение, реализацию в речи смысла или идеи содержащейся в *competence*, то красивая мелодика речи или «языковое исполнение» помогут не только продемонстрировать красоту русской речи, но и вызвать любовь и дополнительное желание к изучению русского языка. Именно сильное желание иногда помогает преодолеть трудности и препятствия. Такими препятствиями для иностранных студентов, изучающих русский язык в неязыковой среде, могут явиться изучение рутинных, но так необходимых, например, грамматических тем с их многочисленными исключениями из правил, разрушающими логику, а значит красоту, языковой системы и тем самым усложняющими постижение русского языка как гармоничной целокупности.

Эстетический потенциал фонетики русского языка настолько богат, что он может вместить в себя и знакомую англичанами аллитерацию, и излюбленный французами ассонанс. Напомним, что аллитерация, известна британцам с древних времен, со времен «Беовульфа». Но этот звуковой повтор возможен и в русской речи. Его использовала, например, М.И. Цветаева в своем стихотворении посвященном Б. Пастернаку: «Расстояние: версты, мили//Нас рас-ставили, рассадили <...> //Не рассорили – рассорили, //Расслоили...//стена да ров//Расселили нас, как орлов». Повтор согласной фонемы «р» и «с» усиливает эмоциональное напряжение и транслирует красоту горя, придавая торжественность звучанию трагичному по содержанию произведению.

Ассонанс, прием организации гласных букв, заключающийся в повторении определенных гласных звуков, также способен продемонстрировать красоту русской речи, ее музыкальность и мелодичность. Ср.: «Мело, мело по всей земле во все пределы. Свеча горела

на столе. Свеча горела» (Пастернак). В приведенном примере созвучие ассонанса и аллитерации, повторение звуков м, л, с, в создают особую музыкальность поэтических строк.

Звучание русской речи или *performance* целесообразно демонстрировать при проведении литературных салонов, которые сейчас принято проводить в музейных залах, посвященных русской культуре, например, живописи, привлекая аудиозаписи декламации стихов профессиональными исполнителями, или исполнения русских романсов на стихи известных поэтов, с предварительным знакомством со звучащими текстами.

Что касается языковой личности преподавателя русского языка внеязыковой среды, то на наш взгляд, эта личность также должна быть эстетически привлекательной. Хотя внешнюю привлекательность человека в русской культуре принято редуцировать в этическом, а преподавателя и в этическом, и профессиональном, тем не менее, в эвдемоническом типе культуры личность предполагает наличие внешней привлекательности. В этой связи целесообразным представляется рассказать о впечатлениях моей коллеги, прошедшей стажировку в Испании, об ее испанской преподавательнице. Моя коллега была поражена не только ее доброжелательностью и профессионализмом, но и тем, как та изысканно одевалась. Ее наряды доставляли эстетическое наслаждение и студентам, и самой преподавательнице, тем самым создавали праздничное настроение в аудитории, а ей придавали уверенность. На вопрос: как вам это удается? Та ответила, что у нее просто 180 пар туфель, 30 пар ботильонов и т.д. Этический компонент, безусловно, является приоритетным, и все же внешняя эстетика важна: манера одеваться, умение мелодично, отчетливо, понятно говорить; умение красиво смеяться, красиво есть, красиво двигаться и жестиковать - все это особенно важно для личности преподавателя, работающего в неязыковой среде. Это связано не только с тем, что по частному будут судить о целом, хотя и поэтому тоже, но и потому, что красота притягательна, она доставляет наслаждение. Студент захочет прийти еще и еще раз.

Однако при всей своей эстетической идейности, при всем использовании языковых и человеческих ресурсов, манифестирующих эстетический потенциал русского языка, речи и культуры, следует помнить об аристотелевской иррелевантной свободе, без которой красота не сможет объективироваться. Ф.И. Лосев, рассуждая о красоте в аристотелевской риторике, напоминает об «иррелевантной свободе», без которой красота не сможет объективироваться. Под «иррелевантной свободой» философ понимает свободу от всего: «и от субъекта, и от внутреннего, и от внешнего, и от идеального, и от материального, и от конструктивного, и от декоративного» [Лосев, 1976:86]. Иными словами, чрезмерное навязывание эстетического аспекта может повредить красоте. Ее следует преподносить, как возможное, а не действительное. При всем использовании стилистических, лексических, фонетических и др. ресурсов для манифестации красоты русского языка и речи очень важна мера.

Лосев А.Ф. История античной эстетики в 8 тт., Т. 4, М.: Искусство, 1975

Ожегов С.И., Шведова Ю.М. Толковый словарь русского языка, М.: Русский язык, 1984

Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса, М.: МГУ, 1972

Кытина Виктория Викторовна
Школа образовательной подготовки мигрантов РУДН, Москва, Россия
kytinavictoria@mail.ru

Кытина Наталья Ивановна
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
Рыжова Нина Владимировна
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

О ПОДХОДАХ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

В статье описаны базовые подходы к изучению феномена языковой личности в современном языкознании; структурированы основные направления и результаты исследования языковой личности. Особое внимание уделяется лингвокогнитивным, лингвокультурологическим, лингводидактическим исследованиям.

Ключевые слова: язык, лингвистика, языковая личность, лингвокогнитология, лингвокультурология, лингводидактика, лингвоперсонология

Индивид и его возможности в плане речевого общения, речевого поведения и речевого мышления является предметом исследования антропоцентрической лингвистики. Другими словами, homo loquens, т.е. человек говорящий, изучается как языковая личность. В первую очередь исследователей интересует антропологический аспект - языковая способность говорящего/слушающего, его языковые знания и умения.

Понятие языковой личности возникло в связи с интегративным лингвофилософским подходом (Э.Б. Кондильяк, И. Гердер), а термин «языковая личность» (Sprachliche Personlichkeit) как научное понятие впервые зафиксирован в трудах немецкого ученого Й.Л. Вайсгербера.

Известный лингвист В.В. Виноградов рассматривает языковую личность в историческом аспекте до середины XIX века. В его трудах представлена эволюция взглядов на человека как объекта русского национального сознания. Национальный архетип представлен в работах В.В. Виноградова через постоянные личностные характеристики, через временную динамику, что позволяет определенным образом объяснить матрицу национального сознания. Согласно мнению ученого, личность предстает перед нами как устойчивая система социально значимых черт, а индивид, соответственно, это член определенного общества.

Социализация личности усиливается посредством коммуникации, и язык является инструментом интеграции личности в социум.

Теория ученого тесно связана со смежными науками, такими как психолингвистика, социальная генетика. Объектом исследования этих наук является человек говорящий, но следует различать предмет исследования. Психологические эксперименты проводятся с целью исследования личности. Так, например, психолингвистика изучает личность в аспекте ее языковых особенностей. Прагматическая лингвистика исследует речевые акты индивида как компоненты дискурса в рамках сознательного и целенаправленного. Социально-генетические факторы проявляются через божественные ограничения, вызванные отличием нашего опыта от реальной действительности. Именно социальная генетика выступает как фильтр для индивида, являющегося членом определенной социальной системы. В этом процессе объединяющая роль для всех членов культурно-лингвистического сообщества принадлежит языку. Следует отметить, что у каждой личности формируется индивидуальная картина мира. Таким образом, содержание языковой личности объединяет в себе не только языковые компетенции и определенные знания, но и способность индивида генерировать новые знания на базе накопленных.

В процессе изучения языковой личности можно обозначить как основополагающую лингво-когнитивную компетенцию индивида, его вычленение из социально-генетического кода. В данном случае мы сталкиваемся с научным понятием «идеолект». Под этим термином мы понимаем индивидуализацию языка каждого говорящего, его личностные языковые характеристики. Ученый Д.Б. Гудков отмечает, что «каждая языковая личность уникальна, обладает собственным когнитивным пространством, собственным «знанием» языка и особенностями его использования». Здесь уместно говорить о вариативном компоненте в строении языковой личности. Согласно академику Ю.Н. Караулову именно инвариантная часть является проводником взаимопонимания для носителей разных диалектов, социолектов, социальных и культурных кодов, что обеспечивает понимание языковой личностью текстов, изучаемых в диахроническом аспекте и дает право на существование общенациональному языковому архетипу. [Караулов 1987:37-38].

Ученый позиционирует языковую личность как «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного естественного языка, составляющий вневременную и инвариантную часть структуры речевой личности» [там же].

Ю.Н. Караулов говорит о том, что «<...> носителем национального начала выступает относительно устойчивая во времени, т.е. инвариантная в масштабе самой личности, часть в ее структуре, которая является на деле продуктом длительного исторического развития и объектом межпоколенной передачи опыта» [там же:42].

Исследуя национально-культурный прототип носителя языка, И.И. Халеева отмечает, что в системно-функциональном аспекте языковая личность представляет собой инвариантную часть структуры языковой/речевой личности [Халеева 1995:14]. «Языковую личность можно соотносить с культурой вообще, культурой общечеловеческой, тогда как национальную

языковую личность следует соотносить с культурой национальной» [Караулов 1987:47]. Другими словами, когда речь идет о понятии языковой личности можно утверждать, что она всегда национальна и является составляющей определенного лингвокультурного сообщества [Карасик 1994:49].

Л.П. Клобукова рассматривает языковую личность как «многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей, владеющих разными коммуникативно-языковыми подсистемами и использующих их в зависимости от тех или иных социальных функций общения» [Клобукова 1997:29].

Согласно мнению В.В. Красных, специалиста в области лингвокультурологии, парадигму личностей завершает *homo loquens*, человек говорящий, выступающий как объект и субъект культуры и лингвокультуры. Лингвокультурологический подход предполагает, что данный субъект одновременно выступает как участник коммуникации, языка, культуры. «Человек говорящий определяется как личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность (последняя охватывает как порождение, так и восприятие речевых произведений). Языковая личность – как личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений. Речевая личность – как личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и технику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических). Коммуникативная личность – как конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации» [Красных 2002:22].

Кроме того, В.И. Карасик, ведущий специалист в области аксиологической лингвистики, определяет языковую личность в совокупности национально-культурных мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, закрепленных, преимущественно, в лексической системе языка и определяющих базовый национально-культурный прототип его носителя [Карасик 1994:3].

В.И. Карасик отмечает, что, когда мы говорим о типологизации языковой личности, то, в первую очередь, следует определить ракурс ее изучения - личность или язык. Ученые занимаются исследованием этнокультурологических, социологических и психологических особенностей типов личности, или же рассматривают типы личности с позиции речевой культуры и языковой нормы. Таким образом, мы можем заключить, что типология языковой личности базируется на достижениях таких наук как этнокультурная лингвистика, социолингвистика, психолингвистика, прагмалингвистика и коммуникативная лингвистика [Карасик 2004:21-22]. Одновременно с этим мы можем классифицировать типы языковой личности, учитывая критерии статичности и динамичности.

Следует отметить, что языковая личность проявляется и заявляет о себе именно в процессе коммуникации, следовательно, одним из главных аспектов ее исследования является речевое поведение, речевое взаимодействие коммуникантов на уровне интерперсональных отношений.

Характеристика речевого поведения языковой личности дает основание для квалификации индивида как участника коммуникации в соответствии с выполняемой им ролью в данном контексте и зависит от его коммуникативных потребностей (контактоустанавливающих, информационных и воздейственных). Некоторые исследователи объединяют коммуникативные потребности с функциями языка. Они дифференцируют их, обозначая фактическую, номинативную, познавательную, аппелятивную и волюнтаривную потребности.

Известный психоллингвист К.Ф. Седов говорит о том, что основания для классификации языковой личности «<...> следует искать в обширном пространстве бытового разговорного общения. Именно эта область помимо вольных коммуникативных проявлений человека позволяет выявить различные стратегии речевого поведения в рамках однотипной ситуации» [Седов 1999:9; Горелов, Седов 1997:133]. Ученый берет за основу три типа коммуникативного поведения человека говорящего в ситуации бытового конфликта. По его мнению существует три типа речевых стратегий: инвективная, куртуазная, рационально-эвристическая [там же].

Т.М. Николаева выделяет три вида стереотипов в речевом поведении: речевой, коммуникативный и ментальный [Николаева 2000:162-178]. В свою очередь В.И. Карасик считает, что «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок, поведенческих реакций» опираются на эти стереотипы, которые зависят от конвенционального типа поведения, принятого в данной лингвокультуре. [Карасик 2004:22].

В основе успешного, высоко контекстуального общения лежит стратегия осуществления речевых шагов, которые зависят от личностных установок коммуникантов, от достаточного объема информации, разделяемой участниками коммуникативного акта. Следует добавить, что уровень коммуникативного статуса говорящего зависит от его энциклопедической, лингвистической и интерактивной компетенции. Такие понятия, как лексикон, тезаурус и прагматиком говорящего, выступают как показатель языковой компетенции, свидетельствующей о степени владения языком и выявляющей особенности индивидуальной картины мира *homo loquens*. А.А. Ворожбитова считает, что механизм реализации языковой компетенции проявляется как комплекс взаимообусловленных мыслеречевых умений, функционирующих в различных аспектах коммуникативной, текстовой и языковой компетенции [Ворожбитова 2000:129].

В.П. Нерознак предлагает за основу классификации языковой личности типизацию индивидуальных черт конкретных носителей языка. По его мнению, стандартную языковую личность представляют носители усредненной литературно обработанной языковой нормы. Креативные языковые личности, такие как писатели, журналисты, ученые и маргинальные слои, владеющие ненормативной лексикой, относятся к нестандартным языковым личностям [Нерознак 1996:114].

По мнению академика Д.С. Лихачева, концептосфера каждой культуры представлена совокупностью идеосфер или концептов в сознании каждого носителя языка [Лихачев 1997].

По Ворожбитовой, коллективная ассоциативно-вербальная сеть, тезаурус, включают в себя характеристики носителей языка [Ворожбитова 2000:126]. Из этого следует, что системно-динамическая модель языковой личности предстает как совокупность коллективного и индивидуального. Необходимо отметить, что многословность языковой личности увеличивается за счет расширения круга языков и культур, другими словами, возрастает по мере приобщения и вхождения в более крупные национально-культурные образования. Согласно учению В.П. Нерознака, таким образом возникает «полилектная языковая личность», соединяющая в себе особенности больших и малых языковых сообществ, социальных групп, которые имеют место в специфике речевого и коммуникативного поведения [Нерознак 1996:113-114].

Согласно Ю.М. Лотману, характеристика процесса взаимодействия культур или семиотических объектов определяет специфику вербальной коммуникации и зависит от особенностей лингвокультур, участвующих в коммуникативном акте. Основной задачей межкультурного общения по М.М. Бахтину и В.С. Библеру является концепция диалога, другими словами, речь идет о философии взаимоотношений между культурами.

Личностные характеристики, присущие индивиду, определяют и прогнозируют появление новых взаимосвязей и дают возможность объяснить поведение людей в различных жизненных ситуациях. При этом стоит учитывать постоянные личностные характеристики и то, как они трансформируются со временем.

Заслуживает внимания лингводидактическое представление языковой личности Ю. Н. Караулова. Он писал: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1989:3].

Под языковой личностью автор понимает: «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые квалифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой – по уровням языка, т.е. фонетике, лексике, грамматике» [там же:29].

Согласно ученому, лингводидактическое самоосознание индивида происходит в трех направлениях: вербально-семантический уровень, или структурно-системный; лингво-когнитивный, или тезаурусный, и мотивационный уровень языковой личности. Во-вторых, следует учитывать совокупность умений или готовность индивида к реализации разных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей. В-третьих, мы должны рассматривать языковую личность в трехмерном пространстве, а именно, учитывать показатели компетентности в вопросах уровней структуры языка (фонетика, грамматика, лексика) с учетом показателей степени владения типами речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение). Из этих показателей

складывается общее впечатление о системно-структурном владении языком. [Караулов 1987:51].

Последние десятилетия двадцатого века отмечены пристальным вниманием к изучению языковой личности в лингводидактическом аспекте. «В настоящее время структурное изучение языковой личности, характеризуемой как набор человеческих родовых способностей и готовностей в области речевой деятельности, поддающихся проецированию на индивида, в основном осуществляется в рамках новой риторики и филологической герменевтики» [Ворожбитова 2000:20].

В настоящее время в лингводидактике существуют различные поуровневые модели языковой/речевой личности, все они берут за основу такие параметры, как разграничение видов речевой деятельности индивида, дифференциацию его речевых поступков, сформированных согласно языковым уровням, качественному и количественному содержанию, степени развитости языковой личности.

Еще одна интерпретация модели языковой личности предложена И.П. Сусовым. Автор представляет языковую модель как системно-структурное образование формально-семантического, когнитивно-интерпретационного и социально-интерактивного уровней [Сусов 1988].

Анализ всех рассмотренных теорий о модели языковой личности свидетельствует о том, что языковая личность представляет собой сложный, многоуровневый системно-структурный комплекс, исследуемый в различных аспектах, отраженных в языковом сознании индивида с учетом особенностей типов речевого общения и в ракурсе обучения языкам.

Виноградов В.В. Из истории слова личность в русском языке до середины XIX века // Доклады и сообщения филологического факультета МГУ. Вып. 1. 1946.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Дис. ...докт.филол.наук. – Краснодар, 2000.

Горелов И.Н. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.

Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003.

Карасик В.И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность // Филология. – Краснодар, 1994.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.

Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. М., 1997.

Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002.

Лихачев Д.С. Концептофора русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М., 1997.

Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод. Сб. науч. труд. Московского гос. лингв. ун-та. Вып. № 426. – М., 1996.

Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты. – Саратов: СГУ, 1999.

Сусов И.П. Лингвистика на подступах к языковому сознанию // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации: Языковое сознание. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – С. 173–174.

Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: МГЛУ, 1995.

Ларина Татьяна Викторовна
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

tatiana@larina.tv

Сурьянараян Нилакши
Делийский университет, Индия

neelakshi55@yahoo.co.in

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена этническим стереотипам и их роли в межкультурной коммуникации, которая может быть, как негативной, так и позитивной. Особое внимание уделяется необходимости рассмотрения этнических стереотипов при обучении иностранному языку с целью выявления их причин, формирования культурной восприимчивости и повышения межкультурной коммуникативной компетенции, необходимой для преодоления этноцентризма и эффективного межкультурного взаимодействия. Для достижения данной цели обосновывается значимость сопоставительного метода [Тер-Минасова 2000; De Capua, Wintergerst 2007, Yandt 2004 и др.] и конструктивистского подхода к обучению [Marlowe, Page 2005, Murphy 2007, Kurteš et al. 2017].

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, этноцентризм, этнические стереотипы, преподавание иностранных языков, конструктивизм, коммуникативный этностиль, межкультурная коммуникативная компетенция

В межкультурной коммуникации препятствием к эффективному общению, как известно, является не только язык. Существуют и иные барьеры, которые обсуждаются на занятиях по межкультурной коммуникации и должны быть предметом внимания на практических занятиях по иностранному языку [Тер-Минасова 2000; DeCapua, Wintergerst 2007, Larina, Leontovich 2015 и др.]. В первую очередь это культурный барьер, который связан с недостаточным знанием особенностей культуры собеседника, что в свою очередь порождает коммуникативный барьер. Представители разных культур при общении ведут себя в соответствии с принятыми нормами, существующими ценностями, правилами и традициями. Однако многие трудности в межкультурной коммуникации возникают еще из-за того, что в процессе общения они, как правило, опираются на свой опыт и оценивают поведение собеседника с позиций не его, а своей культуры и присущих ей стандартов, т. е. с позиций этноцентризма.

Этноцентризм – еще один существенный барьер в межкультурной коммуникации, это – восприятие и оценка иной культуры с позиций традиций и ценностей собственной культуры, рассматриваемой в качестве эталона [Ларина 2017:12-13]. В той или иной степени, этноцентризм свойствен всем людям, что вполне естественно, поскольку каждый человек, как правило, склонен воспринимать свою культуру более позитивно, считать свои нормы, традиции и ценности естественными и правильными. Однако степень его выраженности может быть различной.

Этноцентризм порождает еще одно явление, которое может служить барьером в коммуникации, – стереотипизацию. Оценивая представителей других культур с позиций собственной культуры, люди легко навешивают ярлыки, то есть формируют этнические стереотипы – устойчивые и упрощенные представления о членах собственного или чужого культурного сообщества. Эти схематизированные образы своей или чужой этнической группы отражают упрощенное, часто одностороннее и далеко не всегда точное знание о качествах и психологических особенностях представителей другой лингвокультуры. На их основе формируется устойчивое и эмоционально окрашенное мнение, разделяемое большинством членов стереотипизирующей группы, которое может касаться как чужих (гетеростереотипы), так и своих (автостереотипы).

В зависимости от исторического опыта взаимодействия народов и характера межнациональных отношений этнические стереотипы могут быть как отрицательными, так и положительными. Однако, как правило, положительными чаще бывают автостереотипы, отрицательными – гетеростереотипы, причем даже когда речь идет об одной и той же черте менталитета или коммуникативной особенности.

Этнические стереотипы также являются серьезным барьером в межкультурной коммуникации. Являясь результатом генерализации, они дают обобщенное представление о целом народе, что практически никогда не отвечает реальности. Опираясь на них, участники межкультурной коммуникации могут иметь неверные ожидания и делать предвзятые выводы о всех представителях той или иной культуры, что негативным образом сказывается на процессе коммуникации. Более того, они носят релятивный и часто противоречивый характер. Нередко существующие стереотипы того или иного народа могут быть прямо противоположными и зависеть от того, кто является их автором. Так, например, русские в восприятии арабов являются сдержанными и замкнутыми, в восприятии финнов – эмоциональными и открытыми.

Причины этнических стереотипов часто кроются в этнокультурных особенностях коммуникативного поведения, которое регулируется представлением о вежливости. Именно поэтому категории вежливости следует уделять особое внимание. Будучи универсальной категорией, вежливость в то же время обладает этнокультурной спецификой, которая являлась и продолжает оставаться объектом многочисленных междисциплинарных исследований, результаты которых показали, что понимание вежливости у представителей различных культур далеко не всегда совпадает. Один и тот же коммуникативный акт (как вербальный, так и невербальный) в одной культуре может считаться вежливым, а в другой

неуместным и даже грубым, и наоборот. Незнание этнокультурных различий в понимании вежливости вызывает серьёзные коммуникативные проблемы и порождает многочисленные стереотипы. Так, исследователи отмечают существование стереотипов о грубых русских, поляках и немцах, подобострастных индийцах и японцах, неискренних американцах и высокомерных англичанах. Согласно сложившемуся стереотипу, англичане воспринимаются русскими как вежливые, галантные и учтивые, но при этом сдержанные, малообщительные, неискренние и даже лицемерные [Кобозева 1995, Павловская 2004]. Русские же воспринимаются представителями многих культур (в том числе английской) как люди агрессивные, спонтанные, навязчивые, любопытные, бесцеремонные, излишне эмоциональные, в то же время хмурые и пессимистичные и как результат – неприветливые и невежливые [Леонтович 2003, Протасова, Мустайоки 2002, Павловская 1994, Сергеева 2004, Richmond 2009, Visson 2013].

Преподаватели русского языка как иностранного, как в России, так и за рубежом, должны быть готовы к тому, что студенты, начинающие изучать русский язык, уже обладают некоторыми стереотипными знаниями о русских, и им следует строить свою работу так, чтобы помочь учащимся преодолевать эти стереотипы и формировать взгляд на изучаемую лингвокультуру с иных позиций. При этом речь не идет о том, чтобы полностью опровергать существующие стереотипы и считать их исключительно негативным явлением.

Нельзя не заметить и положительной роли, которую могут играть стереотипы как в межкультурной коммуникации, так и в учебном процессе. С учетом вышесказанного, они все же дают некоторую информацию, хотя и упрощенную, о другом народе, указывают на различия в ценностях и поведении, т. е. в какой-то степени помогают ориентироваться в иной культуре. Кроме того, они являются своего рода индикатором существующих различий, указывают на те особенности, которые заслуживают внимания как преподавателя, так и студента, и в этом смысле представляют собой интересный материал для лингвокультурологического анализа, который должен быть представлен в учебниках в виде текстов, диалогов, ситуаций, коммуникативных неудач.

Двойственный характер стереотипов ставит перед преподавателем иностранного языка по меньшей мере две основные задачи: 1) научить учащихся критически относиться к существующим стереотипам, не полагаться на них и не принимать их однозначно; 2) выработать умение анализировать существующие стереотипы, находить их причины и давать им объяснение. Решение данных задач представляется возможным через регулярное обращение к взаимосвязи культуры, языка и коммуникации, что позволяет проследить логику в поведении представителей иной культуры.

Знание особенностей изучаемой культуры, ее ценностей, которые формируют понимание вежливости и определяют поведение ее носителей, дают возможность понять причины существующих стереотипов и найти им объяснение. Задача преподавателя – дать необходимые знания и научить применять их, а также на основе этих знаний приобрести

новые. Для ее достижения, по нашему мнению, следует скорректировать программы по иностранным языкам. Курс межкультурной коммуникации необходимо начинать одновременно с изучением иностранного языка, а не позже (к сожалению, во многих странах, в том числе в Индии, он до сих пор отсутствует), и обращение к культурным и коммуникативным различиям должно сопровождать весь процесс обучения. Этнокультурные особенности коммуникации должны найти большее отражение в учебниках, что требует изменения их структуры. Отдельного внимания требует также переосмысление и усовершенствование методологической базы, на которой мы остановимся несколько подробнее.

Существуют различные подходы к тому, какие методы следует использовать на занятиях по иностранному языку для развития у студентов культурной восприимчивости и повышения уровня их межкультурной коммуникативной компетенции. Общеизвестно, что наиболее эффективным является сопоставительный метод [Тер-Минасова 2000, Planet, Вугам 1999, De Souza, Wintergerst 2007, Jandt 2004 и др.]. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной» [Тер-Минасова 2000:34]. Важность сопоставления обусловлена тем, что в рамках собственной культуры создается прочное убеждение в том, что свой взгляд на мир, свои ценности, образ жизни, нормы поведения являются единственно возможными и правильными. Только узнав другую культуру, можно осознать, что возможен иной взгляд на мир и что он тоже имеет право на существование. Сопоставительный метод предполагает изучение иной культуры параллельно со своей. Он дает двойную перспективу и при этом исключает оценки [Planet, Вугам 1999:189]. Речь идет исключительно о различиях и их причинах, а не о том, что лучше, а что хуже, что правильнее, а что нет, поскольку каждая культура формирует тот образ жизни и вырабатывает тот стиль коммуникации, который отвечает ее потребностям. При этом через сопоставительный анализ учащиеся начинают лучше понимать и свою культуру, а также осознавать свою этническую идентичность.

Сопоставительный метод целесообразно сочетать с конструктивистским подходом к обучению, который, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает потребностям сегодняшнего дня [Marlowe, Page 2005, Murphy 2007, Kurteš et al. 2017 и др.]. Он направлен на то, чтобы не давать студентам готовых знаний для запоминания, а строить учебный процесс таким образом, чтобы побуждать их самим конструировать на основе уже имеющихся новые знания через анализ, сопоставление, рефлекссию и переосмысление. В центре учебного процесса, который приобретает интерактивный характер, оказывается учащийся, а не преподаватель. Последнему отводится роль модератора, организующего этот процесс и участвующего в нем на равных.

В целях мотивации студентов каждую тему целесообразно начинать с коммуникативной ситуации и ее описания в родном и изучаемом языке с последующим

сопоставлением и поиском причин выявленных различий. В зависимости от контингента учащихся иногда уместно привлекать также и английский язык, который во многих странах, в частности в Индии, является вторым родным языком, а в поликультурной аудитории, например, в России, может оказаться единственным общим языком и при этом весьма интересным объектом сопоставления.

Поскольку любое общение начинается с обращения, приведем в качестве примера именно этот речевой акт в ситуации «преподаватель-студент» в аудитории индийских студентов, изучающих русский язык. В результате сопоставления данного речевого акта в индийской, русской и, для большего контраста, в английской культурах студенты выясняют, что, если они привыкли обращаться к преподавателю, используя формулы *Sir, Madam / Maam*, часто добавляя частицу вежливости *jee (ji)*, то в русской культуре используется сложная и трудно произносимая формула имя + отчество, а в английской, с разрешения преподавателя, к нему можно обращаться просто по имени. Вопрос, что правильно здесь не стоит, хотя признать допустимость обращения по имени студенты на этом этапе не могут (по нашему опыту – не только индийские, но и русские, изучающие английский язык). Преподаватель объяснений не дает, а побуждает студентов вспомнить (или подумать), что ценится в рассматриваемых культурах – уважение к статусу или равенство. Если курс межкультурной коммуникации студенты еще не проходили, то здесь можно уточнить, что культуры различаются как горизонтальной (дальше – ближе), так и вертикальной (выше – ниже) дистанцией. В английской культуре вертикальная дистанция минимальная, поэтому демонстрация равенства не нарушает норм вежливости и формирует эгалитарный стиль коммуникации, ориентированный на личность. В индийской культуре она, напротив, достаточно высокая, и стиль коммуникации является статусно-ориентированным. Русская культура находится примерно посередине. Данные знания пригодятся студентам и при анализе других коммуникативных различий, поэтому получить их на первых занятиях по иностранному языку считаем целесообразным.

Вернемся к русскому обращению по имени-отчеству, которое вызывает большие трудности учащихся, из-за чего они предпочитают его не употреблять, заменяя более простыми *Преподаватель* или *Преподавательница*. Как показывает практика, сопоставительный метод помогает побудить их к его употреблению. Если спросить индийских студентов, могут ли они в своей культуре опустить уважительную частицу *jee (ji)*, обращаясь к старшим, то ответ будет однозначно отрицательным. Обращение внимания на то, что эту же функцию в русском языке играет отчество, убеждает студентов в важности его употребления. Теперь, несмотря на трудности, они делают это осознанно, понимая его функциональную значимость.

Используя данный подход, можно без особого труда добиться преодоления многих этнических стереотипов. Например, в аудитории студентов из западных стран, которые

изучают русский язык в России и на практике ежедневно убеждаются в том, что русские люди в повседневной жизни ведут себя, с их точки зрения и согласно существующему стереотипу, невежливо (используют императивы, дают указания и непрошенные советы, часто перебивают, редко улыбаются, не всегда говорят *спасибо* и *пожалуйста* и т.д.), следует регулярно обращать внимание на особенности русской культуры и ее ценности. Необходимо акцентировать внимание на том, что это культура с более короткой горизонтальной дистанцией, где больше ценится контактность, чем личная неприкосновенность, содержание, а не форма, искренность, а не манеры и т.д. (Подробно см. [Ларина 2009, 2013, Larina 2015]). В результате русский стиль коммуникации в целом является более прямым, чем, например, английский, менее формальным и более естественным, что никак не противоречит русскому пониманию вежливости. Безусловно, эти знания следует давать порционно, с учетом языкового уровня студентов и степени их подготовленности. С их помощью постепенно формируется иной взгляд на вежливость и нормы коммуникации.

Среди аргументов в пользу стереотипа о невежливых русских часто называется также тот факт, что русские (с точки зрения представителей многих западных культур) не всегда говорят *спасибо* и *пожалуйста*. Однако потребность в данных словах, их прагматика и частотность также имеют свою культурную специфику и, как ни парадоксально это звучит, не во всех контекстах они являются маркером вежливости. Так, например, в корейской культуре не принято, чтобы дети говорили *спасибо родителям*, так как вербально благодарят только чужих, благодарность родителям словами выразить невозможно, ее нужно хранить в сердце. Похожее наблюдаем и в индийской культуре, где также благодарят только чужих. Благодарность в адрес своих – родных, близких и друзей – может обидеть, так как является знаком дистанции.

Важно отметить, что для формирования способности осознанного и адекватного восприятия коммуникативных различий и преодоления стереотипных представлений о другом народе необходимо регулярно обсуждать и анализировать конкретные случаи проявления данных различий, встречаемых как в текстах учебника, так и в процессе непосредственного общения студентов и их наблюдений, и побуждать их самостоятельно находить им объяснения на основе уже имеющихся знаний и опыта.

В заключение еще раз подчеркнем, что этнические стереотипы часто создаются в результате игнорирования этнокультурных особенностей коммуникативного поведения и незнания их причин. В некоторой степени они отражают те или иные реальности, но в целом не могут служить объективной характеристикой представителей иной культуры. Тем не менее, они должны быть в центре внимания преподавателя иностранного языка. Анализ существующих стереотипов и поиск их причин способствует преодолению этноцентристского взгляда на иную культуру, ее представителей, их коммуникативные ценности, образ жизни и нормы этикета и воспитывает толерантное отношение к межкультурным различиям. Сопоставительный анализ различных культур позволяет

увидеть их разнообразие, а также лучше понять родную культуру. Он способствует пониманию того, что каждая культура – это система и в ней есть своя логика. Сформировать этот уровень понимания можно через взвешивый и беспристрастный анализ межкультурных различий и поиск ответа на вопрос, почему эти различия существуют. При этом задача преподавателя – поставить этот вопрос. Ответ на него должны найти сами студенты через анализ конкретных ситуаций и применение полученных теоретических знаний, что позволит научить их видеть взаимосвязь и взаимодетерминированность культуры, языка и коммуникации.

Кобозева И. М. Немец, англичанин, француз и русский: выявление стереотипов национальных характеров через анализ коннотаций этнонимов. Вестник МГУ. Сер. 9. Филология, 1995, № 3. С. 102–116.

Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций, Москва, 2009.

Ларина Т. В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. Москва, 2013.

Ларина Т. В. Основы межкультурной коммуникации, Москва, 2017.

Леонтович О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию, Волгоград, 2003.

Павловская А. В. Стереотипы и восприятие России и русских на Западе. Россия и Запад, Москва, 1994. С. 19–30.

Павловская А. В. Англия и англичане, Москва, 2004.

Протасова Е., Мустайоки А. «Мы» и «Они»: русские и финны о русских и финнах. Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 3, Воронеж, 2002. С. 14 – 49.

Сергеева А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. 2-е изд., Москва, Флинта: Наука, 2004.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация, Москва: Слово, 2000.

De Capua A., Wintergerst A. C. Crossing Cultures in the Language Classroom, Michigan, 2007.

Jandt F. An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community, SAGE Publications, 2004.

Kurteš S., Larina T., Ozyumenko V. Constructivist approach to intercultural communication teaching and learning. EDULEARN17 Proceedings. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, 2017.

Larina T. Culture-Specific Communicative Styles as a Framework for Interpreting Linguistic and Cultural Idiosyncrasies. International Review of Pragmatics, Volume 7, number 5. Special Issue: Communicative Styles and Genres, 2015, 195-215.

Larina T., Leontovich O. Too many walls and not enough bridges: the importance of intercultural communication studies. Russian Journal of Linguistics 2015, 4, 9 – 16.

Marlowe, B. A., Page M. L. Creating and Sustaining the Constructivist Classroom, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.

Murphy E. Constructivism...From Philosophy to Practice. 1997. <http://www.stemnet.nf.ca>

Planet M. T., Byram, M. Social Identity and European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Learning, Council of Europe, 1999:<http://ecml.at>.

Richmond Y. From NYET to DA. Understanding the New Russia. London, 2009.

Visson L. Where Russians Go Wrong in Spoken English. Words and Phrases in the Context of Two Cultures, Moscow, 2013.

ВЛИЯНИЕ ЗАЛОЖЕННЫХ РОДНОЙ КУЛЬТУРОЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА ВОСПРИЯТИЕ ЯВЛЕНИЙ КУЛЬТУРЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

(экспериментальные исследования в китайской и русской аудиториях)

В статье рассматривается вопрос неверной интерпретации студентами явлений, традиций и обычаев страны изучаемого языка под влиянием заложенных родной культурой представлений; подчеркивается важность стремления педагога как к изучению национально-культурных особенностей языкового сознания обучаемых, так и к более глубокому пониманию языкового сознания представителей родной культуры, чему способствует проведение различных лингвистических экспериментальных исследований.

Ключевые слова: национально-культурная специфика языкового явления, языковое сознание, виды лингвистических исследований, ассоциативный эксперимент

Преподаватель русского языка как иностранного, уезжая работать в другую страну, сталкивается не только с новой иноязычной культурой, но и с неожиданными для него интерпретациями явлений, традиций, обычаев своей родной страны. Такие случаи подтверждают тезис о том, что каждый человек, встречаясь с чем-то новым, воспринимает это с позиций предыдущего опыта, и все новое, непривычное рассматривается им сквозь призму заложенных его родной культурой представлений, ориентиров и ценностей.

Для примера можно привести подготовку китайских студентов Санья университета (провинция Хайнань, КНР) к новогоднему празднику 31 декабря, организованную русским преподавателем.

Вырезание снежинок вызывает в китайской студенческой аудитории энтузиазм (и обращение к трафаретам, предложенным в интернете), так как вырезание из бумаги относится к одному из традиционных видов искусства в Китае. Неприятие же белого цвета приводит к появлению таких реплик: «Белые снежинки такие некрасивые! Давайте украсим стены красными, зелёными и жёлтыми снежинками!» И, действительно, на стену крепятся снежинки из очень яркой бумаги.

Страх перед белым цветом заставляет участницу спектакля по мотивам сказки «Морозко» резко отшатнуться от накидываемого на нее белого шарфа, который призван символизировать покрытую снегом одежду замерзающей в лесу падчерицы. Студентка ни за что не разрешает накинуть на себя белый шарф, так как он напоминает ей ритуальную похоронную одежду.

Влиянию символики цвета и цветовых архетипов родной культуры на возникновение индивидуальных представлений и образов посвящена статья «Цветовые архетипы: белый цвет как выход за грань мира», в которой описывается кошмарный сон одной китайской студентки. Девушка по имени Ши Линь поделилась своим индивидуальным глубинным переживанием, рассказав, что в детстве видела во сне холодную белую бездну, но это не было снегом. Она испытывала при этом ужас и потрясение, сон был очень страшным. «Представления студентки о белом цвете (как определённом цветообозначении китайского языка) вписываются в семиотическую, ценностную и философско-мировоззренческую картину мира культуры Китая, в которой белый цвет ассоциируется со стихией и холодом и олицетворяет запад – место власти хаоса и гибели всего живого. Белый цвет означает завершение цикла, а, значит, связан с увяданием, старостью и выходом за грань познаваемого мира. Поэтому это цвет необратимости и скорби, а белая одежда и цвет предметов, связанных с похоронами, означает траур» [Микитченко Е.С., Бинюй Лю 2016:248].

Исследователи Турбина О.А. и Лю Фанбин в своей статье дополняют эту информацию, ссылаясь на диссертацию, посвященную цветоименованиям в китайской культуре, преподавателя Лян Цзюаня (на китайском языке) [Лян Цзюань 2011] и другие источники. Они говорят о том, что страх и в то же время некоторое презрение к белому цвету сохраняется в китайской культуре с самых древних времен. Так, в период династии Хань белый цвет ассоциировался с низким происхождением, а белая одежда подчеркивала низкий социальный статус человека. Белый неокрашенный шёлк в Китае имел низкую стоимость, поэтому белый цвет стал также символом пустоты, бесполезности и дешевизны, а ещё – глупости и слабости, не зря ведь проигравшая в войне сторона вывешивает белый флаг. Кроме того, выражение «белые люди» и сейчас в Китае имеет уничижительное значение. Так говорят о людях с низким благосостоянием, очень бедных [Турбина 2016:21-22]. Это совершенно противоречит значению выражения «как белый человек» в европейской культуре, где так называют людей высокого социального положения, колонизаторов, богачей.

Следование китайской традиции предпочтения парности в символике благополучия приводит к появлению в украшаемом к новому году празднику зале двух симметрично поставленных ёлок. А как же иначе? Так же лучше! Ведь на столиках в кафе в Китае обычно ставятся два цветка, свадебный дом украшается парными поздравительными иероглифами, у входных дверей на китайский новый год симметрично выставляются пара мандариновых деревьев и прикрепляются рифмованные двустихия, выполненные на красной бумаге с

пожеланиями повышения благосостояния семьи, в которых даже слова выстраиваются симметрично: существительное к существительному, глагол к глаголу.

Появление парных новогодних ёлок в одном помещении удивляет - водить хоровод вокруг двух деревьев для русского человека совершенно неприемлемо! И, в то же время, это позволяет педагогу задать вопрос: какие глубокие смыслы несет в себе, казалось бы, совершенно светский, привычный с советских времен детский новогодний праздник. А ведь традиции этого праздника относят нас и к христианской символике, и к древнейшим ритуалам славянских племен.

Уже на самом студенческом вечере вазы с угощением на столе быстро пустеют, остаются нетронутыми только шоколадные конфеты и европейское печенье, то, что считается самым вкусным для русского человека, но не для китайца: шоколад еще только входит в моду, а печенье предпочитается солёное. Медленный танец в парах (девушки с молодыми людьми) вызывает неподдельный гомерический хохот зала, хотя танцующие очень пристойно и деликатно со смущенными лицами топчутся на большом расстоянии друг от друга под пристальными взглядами преподавателей.

На занятиях Русского клуба при знакомстве с картиной Б.М. Кустодиева «Купчиха за чаем» все студенты дружно решают, что молодая пышная дама (согласно китайским традициям) пьет «из пиалы» суп, а не чай, а на столе в блюде лежит корень лотоса, а не кекс с изюмом, как определил бы рядовой представитель русской культуры [Яровая, Микитченко 2016:272].

Китайская девушка, учившаяся в России, рассказывает, как мечтала гулять по стадиону с одним русским мальчиком. Конечно, молодому человеку и в голову не могло прийти пригласить на свидание девушку на беговые дорожки стадиона. А в кампусе китайского университета каждый вечер можно наблюдать большое количество ходящих кругами по дорожкам стадиона студентов и студенток, совершающих вечернюю прогулку.

Недопонимание может возникнуть и при просмотре материалов интернета на русском языке, видеороликов и художественных фильмов, при чтении литературы. Так же и при непосредственном общении с носителями изучаемого языка у студентов могут возникать ошибочные представления о новых для них явлениях чужой культуры. Будучи пропущенными сквозь фильтры стереотипов своей родной культуры, в результате они могут восприниматься со значительными искажениями.

«Свойство человеческой памяти, благодаря которому выделение определенного понятия автоматически вызывает ассоциации с другими понятиями и, таким образом, позволяет воссоздать логические связи, восстановить в памяти блоки уже известных сведений, в процессе межкультурной коммуникации становится причиной формирования ложных ассоциаций и обращения к неверной информации» [Мартынова 2007:150].

Для предупреждения ошибок переноса явлений своей культуры в явления культуры изучаемого языка, преподаватель РКИ, работая во внеязыковой среде, должен понимать особую важность социокультурного и культуроведческого подходов в процессе обучения

студентов. При формировании языковой и речевой компетенции эти подходы призваны повышать мотивацию познания культуры изучаемого языка и особенностей национального характера русского человека, должны быть нацелены на диалог культур, на формирование умений видеть, фиксировать и извлекать культуроведческую информацию из изучаемого ими языкового и речевого материала. И, в тоже время, преподаватель сам должен стремиться к большему пониманию культуры страны, в которой он живет и работает.

Хранилищем «обусловленных культурой значений и субъективно приписываемых человеком в зависимости от разного рода влияний смыслов» является языковое сознание, которое «понимается как знание человека, выражаемое при помощи языковых средств» [Тарасов 1996:10].

Определяет языковое сознание Тарасов Е.Ф. таким образом: «Языковое сознание – это образы сознания, овнешняемые языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями и ассоциативными тезаурусами как совокупностью этих полей. Образы языкового сознания интегрируют в себе умственные знания, формируемые самим субъектом преимущественно в ходе речевого общения, и чувственные знания, возникающие в сознании в результате переработки перцептивных данных, полученных от органов чувств в предметной деятельности» [Тарасов 2000:3].

Говоря о специфике психолингвистического подхода к языковому сознанию, Тихонова Е.В. подчеркивает, что здесь «языковое сознание рассматривается как один из уровней в структуре целостной картины мира человека, как определенный вариант из множества возможных моделей освоения мира, социальной реальности человеком, вариант, который в наибольшей степени приспособлен для целей коммуникации между людьми» [Тихонова 2013:195].

Преподаватель русского языка как иностранного, находясь в инокультурной и иноязычной среде, ежедневно контактируя с большими группами студентов (а в Китае группы могут достигать от 100 до 25 человек), имеет счастливую возможность проводить сравнительные исследования языкового сознания русских и иностранных студентов путем разных форм опросов и анкетирования, проведения психолингвистических, ассоциативных экспериментов, лингвистического интервьюирования, консультаций с носителями языка и т.п.

«Национально-культурная специфика языкового явления особенно наглядна при исследовании системных семантических общностей, тогда при применении методики свободного ассоциативного эксперимента возможно получение данных, свидетельствующих о национально-культурной маркированности языкового знака и особенностях этноязыкового сознания» [Привалова 2006:5].

В своей работе «Пути верификации лингвистических гипотез: pro et contra» исследователь Сулейманова О.А. выделяет несколько видов лингвистических экспериментов: типологическое экспериментальное исследование, семантический и психолингвистический

эксперимент и подробно объясняет их цели и различия в методиках проведения [Сулейманова 2013:61-68].

Она пишет, что для типолога исследуемый язык не является родным. Типологический эксперимент не исследует языковую семантику – он направлен на изучение языковых структур различных уровней. Его задачей является получить описание языковой системы – на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Это необходимо при описании грамматик и основанных на них практических учебниках (или описании фонетических систем и т.п.).

В семантическом эксперименте исследуется языковая система родного языка или хорошо изученного иностранного. Целью является адекватное описание семантики языковой единицы. Информанты имеют возможность обдумать свой ответ, подойти сознательно к выполнению специально подобранных исследователем заданий и оценить их с точки зрения соответствия языковой норме. Результаты семантического эксперимента ориентированы на практическое применение как в преподавании языка, так и в его лексикографическом использовании.

В психолингвистическом эксперименте хорошее знание исследуемого языка тоже считается необходимым условием. Но ответы информантов должны быть быстрыми и спонтанными, так как целью является выяснение и описание не поддающихся осознанному наблюдению явлений, таких как организация и структура языкового знания в сознании носителя языка (и, далее, общества). Сюда относят ассоциативный (в том числе, направленный ассоциативный) и классификационный эксперименты, анкетирование, составление денотатной цепочки. Ассоциативный эксперимент не только показывает возможную сочетаемость слов, но и позволяет проявить более глубокие связи между словами и соответственно между явлениями объективной действительности.

Современные учёные, методисты и педагоги активно используют проведение ассоциативного эксперимента в своих исследованиях. Методу анализа данных ассоциативного эксперимента посвящена работа Мироновой Н. И. [Миронова 2011:108-120]. Старостина Е.В. исследует изменения в языковом сознании носителей русского языка [Старостина 2007:507-508]. Изучением языкового сознания современной молодежи занимается Попкова Е.А. [Попкова 2016:657-661]. Образ времени в русской и американской культурной парадигмах с помощью ассоциативного эксперимента выявляет Сиромолот Девис (США) [Сиромолот 2008:180-184].

Преподаватели иностранных языков, в том числе и преподаватели РКИ, тоже обращаются к проведению экспериментов. С помощью анкетирования китайских студентов, изучающих русский язык, Калачинская Е.В. исследует один из аспектов их лингвокультурной компетенции. [Калачинская 2013: 180-186]. Тихонова Е.В. делает психолингвистическое описание конгруэнтности ассоциативного поля «родители» в языковом сознании носителей русского языка и китайского языка. [Тихонова 2013:193-202]. Бондар Т.Г. по данным ассоциативных экспериментов выявляет лингвокультурные особенности концепта «дорога» у носителей немецкого и русского языков [Бондар 2013:45-49].

Надо сказать, что представители европейской цивилизации на стимул «дорога» дают ответы более прагматичные и менее философские, чем русские и китайские студенты (у которых понятие «Дао» – понятие «пути» – заложено в основу мировоззрения).

В исследовательских кругах подчеркивается, что «особую значимость приобретает статистический параметр эксперимента – величина выборки, поскольку только степень ее репрезентативности определяет в конечном итоге валидность результатов» [Сулейманова 2013:62]. Но иногда показательным может оказаться даже один только пример. Так, английская девочка, которая училась в русской школе с первого класса и поэтому хорошо говорила по-русски, на просьбу дать определение к слову дорога быстро ответила: «Полезная!» Смею допустить – ни один русский человек так никогда не скажет, так как он не может поставить себя (или, вообще, человека) в центр мироздания. В русской мифопоэтической и религиозной картине мира дорога «ведёт» человека, а «пути Господни – неисповедимы». Дорога – это само таинство жизни и человек на этом пути во власти высших сил. А для европейца и американца человек сам находится в центре своего мира и всё должно служить его благополучию, в том числе и дорога, которая и существует только потому, что приносит ему пользу. Это отчасти подтверждает и исследование Бондар Т.Г., в котором она сравнивает результаты эксперимента у русских и немецких информантов. «У представителей немецкой лингвокультуры, – замечает Бондар Т.Г., – Bahn ассоциируется с жизненным путем человека, соответственно, полученные слова-реакции не образуют семантическую группу “жизнь, деятельность человека”» (Бондар 2013:47). Автор считает, что слово Bahn сузило свою референцию (по сравнению со словарными данными) до значения железной дороги. В одной из подгрупп выделяются: качество поездки (58 реакций), точность и пунктуальность движения поездов по расписанию (15 реакций), надежность и комфорт – все, что призвано служить человеку!

Сравните, каков совершенно другой подход к этому же объекту (дороге) у представителя русской науки и культуры Бахтина М.М.: «Живое художественное созерцание... ничего не разделяет и ни от чего не отвлекается. Оно схватывает хронотоп во всей его целостности и полноте»; «Здесь могут случайно встретиться те, кто нормально разъединен социальной иерархией и пространственной далью, здесь могут возникнуть любые контрасты, столкнуться и переплестись различные судьбы. Здесь своеобразно сочетаются пространственные и временные ряды человеческих судеб и жизней, осложняясь и конкретизируясь социальными дистанциями, которые здесь преодолеваются. Это точка завязывания и место совершения событий. Здесь время как бы вливается в пространство и течёт по нему (образуя дороги), отсюда и такая богатая метафоризация пути-дороги: «жизненный путь», «вступить на новую дорогу», «исторический путь» и проч., метафоризация дороги разнообразна и многопланова, но основной стержень – течение времени» [Бахтин 1975:392].

Тема пути / дороги необычайно глубока и открывает широкие возможности (в том числе, с помощью проведения ассоциативного эксперимента) для сравнительного анализа этого образа / концепта / ментальной репрезентации с реализацией в сознании представителей

других культур. Исследования могут быть посвящены объективации лексического фона и выявлению национально-культурного содержания лексических ассоциаций; представлению мира человеком – собственно концепту «дорога»; выявлению образно-эмоционального наполнения культурного образа «дорога» (в данном случае в русской и китайской студенческих аудиториях); психологическому наполнению и эмоциональной составляющей металлической репрезентации дороги; цветовым архетипам и выражению цветовой символики культуры информанта при визуализации образа дороги и т.п. [Микитченко 1999, 2014, 2015, 2016].

Результаты экспериментов помогают преподавателю выявить общие и отличительные признаки исследуемых языков и дают возможность познать не только национально-культурные особенности языкового сознания представителей другой культуры, но и более глубоко изучить собственное языковое сознание. Понимание значимых проявлений определенных национально-культурных особенностей обучаемых позволяет по-другому взглянуть на некоторые явления и предотвратить ошибочные представления студентов, изучающих русский язык.

Нельзя не согласиться с мнением Уфимцевой Н.В., что выявление национально-культурной специфики языкового сознания может рассматриваться «как средство познания чужой культуры в ее предметной, деятельностной и ментальной форме, а также как средство познания своей культуры» [Уфимцева, 2011:207].

Преподавателю РКИ самому необходимо проводить такую экспериментально-исследовательскую работу, так как нет еще специально разработанных рекомендаций (по типам культур или по странам) для русистов, уезжающих работать в разные уголки земного шара.

Бондар Т. Г. Лингвокультурные особенности концепта «Дорога» / «Вahn» по данным ассоциативных экспериментов // Известия ВГПУ. 2013. №4 (79). С.45-49

Калачинская Е.В. Исследование и формирование лингвокультурной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный / Профессиональное лингвообразование: материалы седьмой международной научно-практической конференции. Июль 2013 г. Нижний Новгород: НИУ-филиал РАНХиГС, 2013. С.180-186

Лян Цзюань. Исследование цветоименований в китайской культуре. Дисс. Чунцин, 2011. - 164 с.

Мартынова Н.А. Межкультурная коммуникация как особый вид общения // Омский научный вестник. Филологические науки. Омский государственный технический университет, 2007. №2 (54). С. 148-152.

Микитченко Е. С Ассоциативный эксперимент как способ выявления национально-культурного содержания лексических ассоциаций. Русистика' 99 // Международная конференция, посвященная двухлетию Общества вьетнамских русистов и Дню учителя Вьетнама. М.: ГИРЯП, 1999. С. 32

Микитченко Е.С. Роль ассоциативного эксперимента в объективации лексического фона слова (на примере слов путь, дорога) // Актуальные проблемы психологии, психолингвистики и фоносемантики: Материалы Всероссийской научной конференции (Пенза, 8-11 декабря 1999 г.) - М.; Пенза: Институт психологии и Институт Языкознания РАН ПГПУ им. В.Г. Белинского, 1999. - 216 с.

Микитченко Е.С., Лю Бинюй. Представление мира человеком. Концепт «дорога» в китайской и русской студенческих аудиториях. Федеральная целевая программа «Русский язык» (2011-2015 гг.) НОУ ВПО «Российский новый университет». Русский язык в поликультурном пространстве. Монография. РосНОУ, Москва, 2014 г. С. 206 -226

Микитченко Е.С. Психологическое наполнение и эмоциональная составляющая ментальной репрезентации дороги у студентов китайской аудитории // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Материалы IV-ой международной научно-практической конференции (Москва, 16 мая 2014 года). Сборник научных статей. Выпуск 4. Ред. коллегия: М.С. Берсенева и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 267-271

Микитченко Е.С., Бинюй Лю. Цветовые архетипы: белый цвет как выход за грань мира // Искусство, дизайн и современное образование. Сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 23-23 мая 2016 г.) Сер. "Научные труды РГСАИ". Российская государственная специализированная академия искусств; Институт изобразительных искусств Чжэнчжоуского университета; Международный научно-культурный центр академических контактов. Издательский дом «Научная библиотека», М., 2016. С. 246-252

Микитченко Е.С. "Измерение" длины настроением, а ширины - освещением: национально-культурные особенности образа дороги. Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции "Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного": Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26-28 ноября 2015 г. - М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. С. 387-390

Миронова Н.И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы // Вопросы психолингвистики № 2 (14), Москва, 2011. С. 108–120.

Попкова Е.А. Политическое ток-шоу и языковое сознание российской молодёжи. К вопросу о формировании ассоциативных полей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / Филологические науки. М., 2016. № 5-4. С. 657-661

Привалова И. В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность (Теоретико-экспериментальное исследование): автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19. М., 2006, 48 с.

Сиромолот Девис М. Ю. (США) Использование ассоциативного эксперимента для определения образа времени в русской и американской культурной парадигмах // Знание. Понимание. Умение. МГУ, 2008, № 3. С. 180-184

Старостина Е.В. Изменения в языковом сознании носителей русского языка // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка: Материалы. М., 2007. С. 507-508

Сулейманова О.А. Пути верификации лингвистических гипотез: pro et contra // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование / Издательство МПГУ, №2 (12), М., 2013.С. 61-68

Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / Институт языкознания РАН. М., 1996. С. 7-22

Тарасов Е.Ф. Языковое сознание – перспективы исследования (предисловие) // Языковое сознание: содержание и функционирование / XIII международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Институт языкознания РАН, 2000. С. 2-3

Тихонова Е.В. Психолингвистическое описание конгруэнтности семантического поля родители в языковом сознании русских и китайцев // *Magister Dixit*. 2013. №2. С.193-202

Турбина О.А. Цветоименования «черный», «белый» в китайской культуре / О.А. Турбина, Лю Фанбин // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика»*. 2016. Т. 13, № 2. С. 20-23.

Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.; Калуга: Институт языкознания РАН, 2011. - 252 с.

Яровая Т.Ю., Микитченко Е.С. «Преподавание дисциплины «страноведение» в зарубежном вузе: цели, проблемы, перспективы (из опыта работы в вузах КНР)». Сборник материалов 4-ой Международной научно-методической конференция «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». Воронежский государственный университет, 28-30 января 2016 г. Издательство «Научная книга», Воронеж, 2016. С. 270-273.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В статье рассматриваются факторы, определяющие неточную или ошибочную интерпретацию содержания советских и российских художественных фильмов студентами, изучающими русский язык и знакомящимися с русской культурой вне России, а именно – в США. Приводится классификация причин неверной трактовки социокультурной составляющей фильмов и их отдельных эпизодов и предлагаются пути предотвращения ошибочного понимания замысла создателей фильмов.

Ключевые слова: художественный фильм, интерпретация художественного фильма, менталитет, поколение Миллениум, социокультурные различия, фоновые знания

Работая за рубежом, преподаватель русского языка решает не только методические и воспитательные задачи, но также и социокультурные, причём последние имеют два аспекта. С одной стороны, преподаватель знакомит студентов с необходимым для полноценного владения языком социальным, историческим и бытовым контекстом, с другой – сам адаптируется к той культуре, в которой формировались его студенты. При этом если любой человек, живущий за пределами своей родины, может позволить себе осваивать зарубежную среду интуитивно, а порой и бессознательно, то преподаватель-гуманитарий, особенно преподаватель языка, вынужден не просто отмечать межнациональные и межэтнические различия, но и, постоянно рефлексирова, анализировать их, так как нередко именно эти различия влияют и на восприятие языкового материала, и на формирование фоновых знаний.

Для студента, изучающего русский язык в отрыве от живой среды его функционирования, художественные и документальные фильмы, созданные в России, служат эффективным средством освоения самых разноплановых знаний – и лингвистических, и культурно-исторических. В настоящей статье мы не будем напрямую затрагивать тему методики работы с фильмом как со средством обучения видам речевой деятельности, но обратимся к художественной картине как к источнику страноведческой информации. При этом предметом нашего исследования является не фильм как воплощённая на экране история, погружающая зрителя в социокультурный дискурс, а особенности восприятия российских и советских фильмов иностранными студентами, точнее – те аспекты перцепции, которые

определяют зазор между художественной интенцией создателей фильма и интерпретацией изобразительно-выразительного ряда, содержания и идеи картины студентами-иностранцами, изучающими русский язык вне России. Предвидение возможности неожиданной, с точки зрения человека, выросшего и живущего в России, интерпретации социокультурного, исторического и психолого-мотивационного содержания фильмов необходимо преподавателю русского языка как иностранного, так как позволяет построить подготовительную работу перед просмотром фильмов таким образом, чтобы горизонты восприятия картины студентом-иностранцем и русским зрителем были максимально близки.

Материалом для наших наблюдений над особенностями восприятия советских и российских кинокартин студентами-иностранцами послужили письменные работы и устные ответы учащихся американского Колорадо Колледжа (Colorado College), где мы более десяти лет преподаём как языковые, так и культурологические курсы. За эти годы было просмотрено и обсуждено около тридцати фильмов (некоторые многократно, из года в год, иные – однократно или регулярно в прошлом, однако теперь мы от них по тем или иным причинам отказались), среди которых и такие широко известные во всём мире картины, как «Броненосец “Потёмкин”», «Третья Мещанская» (Bed and Sofa), «Летят журавли», «Война и мир», «Москва слезам не верит», и, возможно, менее известные, но значимые для истории советского и российского кинематографа «Мать», «Цирк», «Сорок первый», «Комиссар», «Короткие встречи», «Маленькая Вера», «Интердевочка», «Утомлённые солнцем», «Возвращение»; фильмы, которые в момент выхода в прокат отражали злободневные темы, дискутируемые в России, например: «Глянец», «Волчок», «Елена». Кроме того, нередко выбор фильма определяется желанием показать студентам что-либо новое, актуальное для их сверстников в России, и тогда мы обращаемся к лентам, не обязательно отвечающим нашим представлениям о художественных стандартах, но тем не менее отмеченным наградами кинофестивалей, активно обсуждающимся в прессе и отражающим проблемы современной молодёжи: «Прогулка», «Жестокость», отдельные эпизоды телесериала «Школа», «Комбинат “Надежда”», «Петербург. Только по любви». Кроме того, студенты работают с фильмами, которые уже, можно сказать, стали едва ли не обязательной составляющей любого курса русского языка как иностранного и по материалам которых выпущено большое количество учебных пособий: «Операция “Ы” и другие приключения Шурика», «Ирония судьбы, или С лёгким паром!», «Иван Васильевич меняет профессию», «Кавказский пленник» и др., а также с теми кинокартинами, на материале которых строится учебник Мары Касхпер, Ольги Каган и Юлии Морозовой (Mara Kashper, Olga Kagan, Yuliya Morozova. Cinema for Russian Conversation. – Focus Publishing/R. Pullins Company. – Newburyport MA 01950. Vol. 1: 2005; Vol. 2: 2006). Нашей целью не является детальное рассмотрение особенностей восприятия всех названных и оставшихся за рамками приведённого списка фильмов, но в этом и нет необходимости. Многолетний опыт преподавания в США курсов, связанных с русским языком и Россией, а также широта охвата киноматериала позволяет сделать ряд обобщений и выделить факторы неточной или ошибочной интерпретации мотивов поступков героев, психолого-социальной составляющей

их характеров, общего исторического и политического контекста, представленного в фильмах.

Причины, влекущие за собой неадекватную режиссёрскому замыслу интерпретацию фильмов, разнородны по характеру своей обусловленности: одни определяются как культурными характеристиками американского общества в целом, так и особенностями поколения нынешних студентов – поколения Миллениум, другие – личностными характеристиками.

Первая причина носит наиболее общий характер и могла бы быть релевантной для любой, не только американской, студенческой зрительской аудитории: это недостаток опыта – и общекультурного, и социального, и личного. Недостаток общекультурного опыта проявляется как минимум в двух особенностях восприятия советских и российских фильмов американскими студентами. Первая особенность состоит в том, что молодые американцы, воспитанные в большинстве своём на кинопродукции Голливуда и привыкшие относиться к фильму как к развлечению, с трудом воспринимают «медленные», то есть не всегда богатые внешними событиями, медитативные советские и российские картины. Слабая представленность зарубежных и так называемых авторских лент в кинопрокате США приводит к тому, что голливудская стилистика рассматривается зрителями, особенно молодёжью, как эталонная, а всё, что не соответствует заданному стандарту, оценивается негативно или вызывает скуку. В частности, такие фильмы, как «Комиссар» Александра Аскольдова и «Елена» Андрея Звягинцева, требуют тщательной подготовки студентов, то есть предварительных пояснений, касающихся их сложного и неоднозначного киноязыка, истории создания, их места в истории российского и мирового кинематографа.

Вторая особенность восприятия советских и российских фильмов, связанная с недостатком культурного опыта, выражается в неумении видеть и, как следствие, интерпретировать метафоры и символы, которыми полны российские картины. Результатом такой «метафорической и символической слепоты» является недостаточно глубокое, а то и неверное понимание замысла создателей фильма. В частности, при показе и последующем обсуждении фильма В. Криштофовича «Ребро Адама» мы регулярно сталкиваемся с интерпретацией финала кинокартины как счастливого и дающего надежду: бабушка, многие годы прикованная к постели, вдруг встаёт, у её пятнадцатилетней внучки будет ребёнок, а её дочь наконец-то нашла мужчину, который готов заботиться о ней. Между тем всё содержание фильма и образы главных героинь указывают на то, что «Ребро Адама» – это предупреждение о возможности возвращения прежнего авторитарного строя с его ложью и жестокой манипуляцией. Исторический экскурс, сопровождаемый кратким описанием социально-психологических типажей, характерных для каждого периода существования СССР, а также, в первую очередь, донесение до студентов мысли о том, что художественный фильм – это не реальная жизнь, а её отражение с помощью определённого набора художественных средств, в том числе символов, метафор, ассоциаций, визуальных и акустических образов, способствуют более глубокому пониманию идеи авторов фильма.

Причиной непонимания сути происходящего на экране может быть, как мы уже заметили выше, недостаток личного опыта молодых американских зрителей. Так, финал фильма Г. Чухрая «Сорок первый», когда Марютка – снайпер Красной армии, видя приближающуюся лодку с белогвардейцами, стреляет в своего возлюбленного – поручика Белой армии, неизменно вызывает смех в американской студенческой аудитории. Студентам такое завершение любовной истории кажется нарочито драматичным и подчёркнуто пропагандистским, не имеющим отношения к реальности. Однако когда в ходе обсуждения фильма им задаётся вопрос, была ли в их жизни необходимость выбора между чувством и долгом, то обычно выясняется, что никто из студентов никогда не стоял перед такой проблемой. Мы конструируем гипотетическую ситуацию выбора, используя реалии, понятные современному молодому американцу, и задаём личный вопрос каждому из них: узнав, что ваш любимый человек стоит на радикальной политической позиции и готов для реализации своих идей применить агрессию (но еще не сделал этого), вы бы донесли на него в полицию? Большинство студентов отвечают на этот вопрос утвердительно, после чего окончание фильма «Сорок первый» уже перестаёт казаться им надуманным.

Вторую причину неверного прочтения содержательно-идейной составляющей советских и российских фильмов американскими студентами можно определить как частичное несовпадение национально-культурных ценностей. В частности, влияние на восприятие не столько российских, сколько советских фильмов оказывает характерное для американцев индивидуалистическое сознание и связанный с ним примат личного над общественным, что нетипично для россиян. Российский менталитет, напротив, отличается коллективизмом и патернализмом, что особенно отражено в поведении поколений, родившихся в СССР, а ведь представители именно этих поколений и создали большинство показываемых нами фильмов. При просмотре таких картин, как «Мать» Вс. Пудовкина, «Цирк» Г. Александрова, «Летят журавли» М. Калатозова, «Комиссар» А. Аскольдова, «А зори здесь тихие» С. Ростоцкого, среди американских студентов отмечается непонимание мотивов поступков героев, их готовности пожертвовать своей жизнью ради общего блага. Если же эта мотивация угадывается, то она представляется надуманной, подчинённой советской пропаганде. Для формирования более адекватного действительности понимания системы ценностей россиянина нами привлекаются дискурсивные методики, подключается языковой, исторический и фольклорный материал.

Ещё одна характеристика американского менталитета, отличающая его от российского и таким образом влияющая на процесс интерпретации советских и российских фильмов, – это так называемое позитивное мышление. Суть его заключается в том, что среднестатистический американец старается убедить себя в присутствии в его сегодняшней жизни «позитивного», которое и завтра никуда не исчезнет. Такой оптимизм связан с верой в собственные силы (человек может добиться всего, чего ни пожелает, в чём состоит квинтэссенция «американской мечты») и с положительной оценкой своих личностных качеств. Этот поддерживаемый социумом взгляд на жизнь имеет побочный эффект: негативные состояния, такие как печаль, грусть, тоска, раздражение и т. п., вызывают страх

и, по нашим наблюдениям, стыд. Одним же из определяющих концептов русского менталитета является тоска, а жизненная философия россиянина строится на представлении о том, что не всё зависит от усилий человека, многое определяется «судьбой». В русской культуре состояния грусти, печали и тоски не оцениваются положительно, но в то же время не вызывают стыда: эти чувства неизбежны, они представляют собой обязательную часть бытия человека. Советские и российские кинематографисты, сформированные русской культурой, с неизбежностью отражают в своих фильмах названные особенности менталитета, к чему американский зритель оказывается не готов. Безусловно, русский кинематограф богат развлекательными фильмами, оставляющими зрителя после просмотра в уверенности, что «всё будет хорошо», но для формирования у студентов, изучающих русский язык вне России, багажа фоновых знаний нельзя ограничиваться фильмами, транслирующими позитивный и оптимистичный взгляд на мир. Однако для американских студентов картины, в которых показаны страдания героев, не только не вознаграждённые к концу фильма, но и подчас становящиеся ещё более мучительными, картины, завершающиеся гибелью протагониста, – представляются слишком эмоционально тяжёлыми, или, как они сами характеризуют такие фильмы, – «депрессивными». Во избежание интерпретации советских и российских фильмов как «депрессивных», надо сформировать у студентов понимание того, что режиссёр и сценарист, намеренно обостряя ситуацию с целью вызвать у зрителя эмоциональную реакцию, делают это с тем, чтобы заставить его задуматься, как уйти от повторения схожих ситуаций в жизни, как изменить действительность. Примером того, как можно презентовать даже самые тяжёлые фильмы, избегая при этом погружения зрителя в непродуктивное отрицание необходимости таких кинолент, служит наша работа с фильмом «Волчок» (режиссёр В. Сигарев, 2009 г.) – одним из самых мрачных и, казалось бы, безнадежных, но в то же время остросоциальных фильмов. Первые демонстрации «Волчка» вызвали крайне негативную реакцию в студенческой аудитории. Вот лишь один из отзывов, в котором отражается мнение многих об этом фильме (Ребекка Эдейр, 2013 /14 уч. г.): «Я не хочу жить в мире, где существует такое зло, как в фильме «Волчок». Мы смотрели много мрачных, вызывающих отчаяние фильмов, но «Волчок» доводит это отчаяние до крайней точки, потому что героиня фильма – ребёнок. Ребёнок, который хотел только одного – любви своей матери. Я думаю, что искусство должно находить красоту и человечность даже в самых отчаянных ситуациях. Я считаю, что в этом мире нет места для безнадежности. Так много боли и страдания вокруг нас, но всегда, даже в самой мрачной ситуации, брезжит луч надежды. Так почему в искусстве, являющемся нашим отражением, нет даже крохотного зёрнышка того, что заставляет нас идти вперёд?». Этот и подобные ему отзывы заставили нас обратиться к следующему интервью Яны Трояновой, сыгравшей роль матери в фильме «Волчок»: «Если после нашего фильма люди выходят и говорят вот такие вещи – “а где там мои дети, почему я здесь, а не там”... На меня выходили после премьеры люди и говорили: “А мы бежим звонить родителям”. Значит, мы что-то сделали. Если фильм меняет кого-то в лучшую сторону, то мы не напрасно его сделали» [Кваша 2009]. Это интервью ведёт нас к обсуждению роли искусства в жизни

общества и отдельного человека, в ходе которого американские студенты приходят к выводу о том, что финальными титрами фильм не заканчивается. Если зритель продолжает думать о нём, если, более того, фильм побуждает зрителя совершать или не совершать какие-либо поступки, то, следовательно, его нельзя рассматривать как «депрессивный». В таких случаях, учитывая привычку американских зрителей мыслить «позитивно», мы всегда говорим студентам, что счастливый финал в фильме есть, просто он лежит по другую сторону экрана, там, где находится зритель.

Третья причина неверной или неточной трактовки некоторых фрагментов советских и постсоветских фильмов американскими студентами определяется политико-нравственными ценностями, на которых воспитано поколение Миллениум. Современные молодые американцы исповедуют идеи толерантности, политкорректности и равенства. Однако эти идеи овладели массами не так легко, как это может показаться, и прежде всего потому, что еще полвека назад, на памяти родителей, бабушек и дедушек современных студентов, в американском обществе и цветное население, и женщины, и сексуальные меньшинства, и инакомыслящие подвергались дискриминации, а некоторые – преследованиям. Историческая память об этом заставляет молодых американцев быть бдительными и вставать на защиту притесняемых в прошлом слоёв населения в случае малейшего намёка на ущемление их прав. Привычка замечать попытки унижения отдельных лиц или групп людей на основе их расовой, гендерной, политической или сексуальной принадлежности порой дезориентирует американских студентов при интерпретации отдельных эпизодов советских фильмов.

Например, в фильме «Маленькая Вера» есть несколько коротких и не связанных с основным сюжетом эпизодов, в которых появляется чернокожий младший брат Веринной подруги – Ленки Чистяковой. Лена покрикивает на своего брата, заставляет его поливать огород, что не вызывает у русского зрителя никаких вопросов: старшие дети нередко командуют своими младшими братьями и сёстрами. В то же время неизменно при показе «Маленькой Веры» американским студентам появление на экране чернокожего ребёнка и отношение к нему его белой сестры провоцирует подозрения: не расистка ли Чистякова, ведь она «приказывает» ему поливать огород, обзывает его «уродом».

Незначительный и, с точки зрения советского зрителя, забавный эпизод фильма «Цирк», в котором Скамейкин вдруг замечает, что ребёнок, которого он держит на руках, чёрный, и говорит: «Где же я тебя так вымазал?», – этот эпизод неизменно вызывает осуждение у американских студентов. Они интерпретируют его как проявление расизма. Преподавателю приходится объяснять студентам, что для создателей фильма эта фраза – средство характеристики Скамейкина, способ показать ограниченность его кругозора.

Большинство американских студентов, разделяющих феминистские взгляды, рассматривают гендерные отношения в антагонистическом ключе, категорически не принимают распространённого во многих культурах мужского доминирования, причём видят его проявления там, где человек, находящийся внутри этой культуры, его не замечает. Хотя в Советском Союзе женщины имели куда больше возможностей для профессиональной

самореализации, чем их американские современницы, всё же нельзя говорить о существовании гендерного равенства в СССР. В фильмах той поры, особенно созданных в конце шестидесятых – начале восьмидесятых годов XX века, отражаются приметы времени: патриархальные принципы государственной политики в отношении семьи и женщин, подспудное подталкивание женщин к отказу от карьеры в пользу воспитания детей и заботы о муже и т.п. И если советский (российский) зритель часто не расценивает сюжетные линии таких фильмов, как, например, «Летят журавли», «А зори здесь тихие», «Москва слезам не верит», «Служебный роман» как реализацию модели гендерного неравноправия, то американские студенты-«миллениалы» сразу же обращают внимание на те моменты в фильмах, где показывается, что женщина не может выполнять те социальные роли, которые выполняет мужчина и что самореализация женщины без мужчины невозможна. Такие эпизоды или даже целые фильмы вызывают у молодых американцев резко отрицательную оценку. Ярким примером несовпадения в восприятии кинокартины американскими и российскими зрителями служит фильм «Москва слезам не верит». По данным опроса ВЦИОМ [Пресс-выпуск № 1188], это один из самых любимых фильмов россиян, в первую очередь женщин. Однако редким американским студентам этот фильм нравится, особенно его вторая часть. Одна из главных причин неприятия этого фильма состоит в том, что студенты не могут одобрить то, как создатели фильма распорядились судьбой главной героини – Кати. Вот, например, как сформулировал свои впечатления от этого фильма один из студентов – Франк Вечорек (2006/07 уч. г.): «...я не понимаю: как Катя может позволить Гоше получить всё, что она создала сама? Она провела последние двадцать лет, не имея рядом мужчины-защитника, а теперь вдруг он ей оказался нужен?! Конечно, она хочет выйти замуж, но у меня никогда не было впечатления, что она хочет, чтобы муж доминировал в семье. У неё слишком сильная воля и она слишком хорошо знает, чего хочет, чтобы впустить в свою жизнь такого мужчину. Я был просто раздражён и расстроен, когда увидел её плачущей из-за того, что Гоша исчез, потому что, по-моему, такой мужчина ей совсем не нужен, а тот факт, что Катя всё-таки хочет вернуть его, снизил уровень моего уважения к ней».

Примером культурно обусловленных различий в оценке характера происходящего на экране американскими и российскими зрителями служит реакция американских студентов на заключительный эпизод киноновеллы «Утро» (режиссёр О. Бычкова), входящей в состав фильма «Петербург. Только по любви», когда героиня – Полина, поняв, что её возлюбленный (Саша) с самого начала их отношений обманывал её, уходит, оставляя его стоять на улице. Саша не хочет потерять Полину, поэтому догоняет её и обнимает. Полина пытается вырваться из его объятий, но он удерживает её, и в конце концов Полина перестаёт сопротивляться и сама обнимает Сашу. С точки зрения и создателей фильма, и, смеем предположить, российского зрителя, действия героев показывают, что, несмотря на серьёзный конфликт, они продолжают любить друг друга. Однако американские студенты увидели в этом эпизоде проявление не любви, а мужского доминирования и даже насилия над Полиной, которая не хотела продолжать отношения с Сашей.

Таким образом, при использовании на занятиях с иностранными студентами, изучающими русский язык и культуру вне России, художественных фильмов в качестве источника социокультурной информации преподавателю необходимо знать, в чём состоит специфика национального менталитета учащихся, каковы паттерны их реакции на произведения искусства, в частности кинофильмы, национальные эстетические традиции и культурный и социальный опыт поколения. Эти знания необходимы преподавателю, чтобы спрогнозировать реакцию студентов на фильмы и, в случае необходимости, заранее направить интерпретацию картины по правильному пути, повысив таким образом методическую эффективность использования фильмов в учебном процессе.

Кваша, Семён. Без любви. Интервью с Яной Трояновой от 30.09.2009. [Электронный ресурс]: film.ru <https://www.film.ru/articles/bez-lyubvi>. Дата последнего вхождения: 12 июля 2017 г.

Пресс-выпуск №1188 – ВЦИОМ. – [Электронный ресурс]: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=11639>. Дата последнего вхождения: 12 июля 2017 г.

Оффорд Дерек
Бристольский университет, Великобритания
Derek.Offord@bristol.ac.uk

РОЛЬ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Начиная с личного воспоминания, я скажу, что мой интерес к русскому языку и русской истории и культуре восходит к опасному времени кубинского кризиса 1962 года. В том году я перешел в новую школу, потому что в первой школе не было высших классов. Дальновидный директор новой школы недавно ввел в учебную программу русский как второй иностранный язык, и он сказал моему отцу, что я буду заниматься этим языком, вместе с французским, который я уже лет десять изучал. Я обязан отличному учителю в той школе, молодому англичанину Martin Vye, за то, что он заложил прочный фундамент, когда я делал свои первые шаги на пути приобретения познаний в русском языке.

Я говорю о своей молодости не только для того, чтобы вспомнить с ностальгией давно минувшие дни и чтобы выразить благодарность даровитому учителю, но и для того, чтобы затронуть вопрос, который неразрывно связан с тематикой нашей конференции. Те немногочисленные школьники, которые в ту эпоху изучали русский, в кои-то веки встречали носителей русского языка. Единственным русским человеком, с которым я говорил, прежде чем поступил в университет, была симпатичная женщина, которая ежегодно проводила устный экзамен школьников на каждом уровне. Даже на кафедрах русского языка в британских университетах в то время работало очень небольшое количество русских, и главным образом это были эмигранты или дети первого поколения эмигрантов. Я в первый раз поехал в Москву по окончании второго курса, и тогда только на один месяц во время летних каникул, чтобы пройти курс в Энергетическом институте в Бауманском районе столицы. Только к концу аспирантуры, когда завершал докторскую диссертацию о русской истории, имел возможность пройти там стажировку, в МГУ, благодаря усилиям Британского совета, который начал подписывать межправительственные соглашения по культурным делам.

Сравнение педагогических условий шестидесятих годов прошлого века с нынешними условиями подчеркивает плодотворное развитие культурных контактов между Великобританией и Россией в течение того периода. Вследствие этих контактов, англоязычные студенты русского языка имеют возможность, с самого начала учебного процесса, упражняться в разговоре, усвоить аутентичное произношение и интонационные конструкции и т. д. Пребывание в России стало обычной частью программы каждой кафедры

русского языка в британском университете 2017 года. Не говорим уже о доступе к русскому телевидению, к интернету, к социальным средствам коммуникации. Студенты извлекают пользу из присутствия в британских школах и университетах большого количества носителей русского языка, проживающих в Великобритании и время от времени возвращающихся на родину, то есть люди, которые в курсе лингвистических перемен, употребления неологизмов и нововведений в педагогике.

Итак, речь идет о коренном изменении в продолжении прошлого полувека в составе учителей и преподавателей русского в Великобритании. В результате этого изменения возникает вопрос принципиального или стратегического характера, то есть вопрос о желательной роли в педагогическом процессе преподавателей, которые носители изучаемого языка, с одной стороны, и, с другой стороны, роли преподавателей, которые не носители данного языка, но владеют языком большинства слушателей.

Хотя участие носителей русского бесспорно приносит огромную пользу студентам, изучающим русский за рубежом, тем не менее я утверждаю, носители английского языка не вполне излишни в этом педагогическом предприятии. Работая рядом с русскоязычными преподавателями, они могут в некоторых отношениях углубить понимание грамматики и ускорить освоение запаса слов в иностранной среде. Мне хотелось бы развить этот тезис, ссылаясь вкратце на несколько аспектов русской грамматики и лексики, в том числе: употребление видов глагола; употребление и значение глагольных приставок; словообразование; лексические заимствования и неологизмы; и не забывая проблем перевода и порядка слов.

Я начинаю со следующих посылок.

Во-первых, изучение иностранного языка в любом высшем учебном заведении имеет своей целью не только достижение известного уровня компетентности, практической способности употреблять язык в разных ситуациях, но и не поверхностное понимание грамматической структуры и лексического запаса изучаемого языка.

Во-вторых, эта потребность усиливается, когда язык преподается в чужой среде, где доступ к языку и время, которое посвящается изучению его, неизбежно ограничены, потому что студент не имеет возможности слушать язык вне занятий и не употребляет его для выполнения ежедневных задач. Повышенное понимание грамматики и лексических ресурсов языка до некоторой степени уравнивает чашки весов.

В-третьих, хотя носители языка авторитетны в изложении правил языка и в выборе подходящих слов и словосочетаний, может быть, они не всегда понимают, какие черты русского языка доставляют англоязычным студентам наибольшие проблемы и почему именно те черты оказываются проблематичными.

Но что за трудности связаны с изучением русского языка с точки зрения англоязычного студента, помимо тех препятствий, которые студент любого иностранного языка должен преодолеть? Можно перечислить следующие.

Система склонения существительных и прилагательных с шестью падежами и со множеством падежных окончаний; большое количество исключений, то есть существительных с неправильными формами, особенно в разных падежах множественного числа («англичане», «братья», «берега», «небеса», «соседи», «сыновья», «телята»; «деревьев», «облаков», «платьев», «солдат»; «лошадьми» и так далее); сложность спряжения глаголов, особенно глаголов типа «скрести», «вести», «нести», «мести», «жечь», «печь»; система числительных (имею в виду и формы, и их употребление); употребление времен в косвенной речи; изменение качества гласного в безударных слогах и аканье; и чередование согласных в разных формах слов в результате славянских палатализаций. Наконец, укажу на один элемент языка, которому следовало бы, по моему мнению, уделить больше внимания, чем обыкновенно уделяется ему в британских вузах, а именно множество и сложность правил ударения.

Перед такими неприятностями у англоязычного студента голова кружится. Но англоязычный преподаватель сумеет помочь.

Во-первых, – и говорю это не в шутку – присутствие носителей языка в преподавательском коллективе дает щепотку моральной, психологической поддержки. Их присутствие показывает, что есть в самом деле соотечественники, которые до известной степени справились с задачей освоения этого языка.

Во-вторых, англоязычный преподаватель, сравнивая русский с английским, может уверить англоязычных студентов, что в русском не найдут определенных и неопределенных артиклей и что русская система времен гораздо **проще** английской системы. Студенты, которые знают французский, испанский или итальянский, вздыхают с облегчением, узнав, что в русском нет той тьмы разных глагольных окончаний в прошедших временах и в сослагательном наклонении, к которым они привыкли в языках романской группы.

В-третьих, англоязычный преподаватель может показать студентам, что даже в английском встречаются остатки системы склонения существительных и местоимений, хотя англоязычный студент может быть не осознает этого. Самыми наглядными следами падежей в современном английском языке являются родительные окончания единственного и множественного числа на -'s (the boy's books: книги мальчика) и на -s' (the boys' books: книги мальчиков), формы личных местоимений в косвенных падежах (me, him, her, us, them) и форма относительного местоимения в тех же падежах (whom).

В то же время преподавателю придется ознакомить англоязычных слушателей с категорией вида в русском глаголе, которая безусловно кажется им недоступной. Преподаватель должен подчеркнуть результативность, которая выражается в совершенном виде. Эта результативность иногда передается в английском посредством употребления

глагола, который не употребляется в переводе несовершенной формы того же русского глагола, например: сдать или выдержать экзамен (*to pass an examination*), но сдавать или держать экзамен (*to take an examination*); доказать (*to prove*), но доказывать (*to claim, contend, maintain*).

Вдобавок следует объяснить англоязычным слушателям, что, тогда как совершенный вид выражает законченность действия, несовершенный вид имеет более широкую функцию, не только выражая длительность, многократность или повторяемость, но выполняя все те функции, которые лежат вне круга функций совершенного вида.

Это разнообразие функций несовершенного вида объясняет, почему русские виды не совпадают четким образом с английскими временами в прошедшем.

Например, несовершенный вид часто употребляется в обстоятельствах, в которых кажется носителю английского языка, что обязательно прибегнуть к совершенному виду, потому что данное действие явно совершилось только один раз и уже закончилось.

Если, например, англоязычная студентка захочет задать вопрос ‘Have you read *Crime and Punishment?*’, она инстинктивно склонна, я думаю, выбрать совершенную форму русского глагола, потому что в английском варианте вопроса употребляется перфект. Но носители русского, наверное, скажут «Вы читали *Преступление и наказание?*», потому что с их точки зрения в данном случае законченность или результативность действия не подчеркивается. (Сравните утверждение «В ноябре я прочитал *Преступление и наказание* и потом начал читать *Братья Карамазовы*».)

Таким же образом англоязычные студенты на первых порах не поймут, что в предложениях «она выходила» и «кто-то открывал окно», в котором употребляется несовершенный вид глагола, речь идет, по всей вероятности, только об одном законченном действии. Преподаватель должен объяснить, что функция несовершенного вида тут заключается в том, чтобы указать на аннулирование данного действия, что результат действия больше не наблюдается.

Англоязычный преподаватель также обязан пролить свет на значительную роль, которые играют в русском глагольные приставки. Он должен объяснить каким образом выполняются или передаются в английском многочисленные функции и значения русских приставок. Я имею в виду не только роль приставок в образовании совершенного вида (в таких формах как «выпить», «зарегистрировать», «пойти», «продемонстрировать», «сделать», в которых приставка не имеет ясного семантического значения). Не говорю также об их роли в определении направления действия (в таких формах как «входить», «выходить», «доходить»). Прежде всего, имею в виду наречную функцию русских приставок: приставки расширяют или усиливают значение глагола, и их смысл передается в английском или дополнительным пояснением, или употреблением английского глагола, который отличается от эквивалента русского корневого глагола.

Стоит подумать, например, о функции и переводе приставки в следующих глаголах:

- всмотреться, *to peer at, scrutinise* (действие совершается с особенным вниманием)

- заболеть, *to fall ill* (начало действия)
- заболтаться, *to chat and forget the time* (действие приятно, но оно доведено до излишества)
- наесться, *to stuff oneself with food* (полная завершенность действия)
- оступиться, *to stumble* (действовать по ошибке)
- погулять, *to have a stroll* (действие в течение короткого времени)
- поджечь, *to set light to something* (действовать тайно или со злым умыслом)
- приоткрытая дверь (*a door ajar*); приспущенный флаг (*a flag at half mast*) (действие в слабой мере)
- расплакаться, *to burst into tears* (внезапное действие)

Обсуждение функций глагольных приставок приводит нас к грамматической области словообразования. И в этой области англоязычный преподаватель может провести поучительные сравнения. Выучив функции приставок, студент сможет быстро усвоить новый лексический запас, например, целый ряд слов, связанных с корнем «ход»: «восход» и «заход» солнца, «вход», «выход», «доход», «находчивый», «отходы», «переход», «подход», «проход», «расходы», «сходни», «сходный» и так далее.

В особенности пригодится понимание сходства структуры русских слов, состоящих из префикса, корня и суффикса, со структурой многих английских слов, главным образом слов латинского происхождения. Конечно, составные части русских слов переводятся на английский по-разному, но русские приставки часто соответствуют английским префиксам *ad-*, *con-*, *dis-*, *ex-*, *in-*, *re-*, *sub-*, *trans-* и другим, или вариантам этих приставок. Например:

- привлечение, *attraction*; примесь, *admixture*
- связать, *to connect*; сходиться, *to converge*
- разочарование, *disillusionment*; расходиться, *to disperse*
- вывести, *to export*; исключить, *to exclude*
- вовлечь, *to involve*
- отлететь, *to rebound*
- поддержать, *to support*
- перевести, *to translate*, переходный, *transitional*

Таким же образом, широко распространенные русские суффиксы (-ение, -ие, -ость и так далее) соответствуют английским суффиксам, которые выполняют тождественную функцию: загрязнение (*pollution*), объявление (*announcement* или *declaration*); изобилие (*abundance*), равнодушие (*indifference*); гибкость (*flexibility* или *suppleness*), возможность (*possibility* или *opportunity*).

Характеризуя русскую лексику, англоязычный преподаватель может обратить внимание и на огромный запас русских слов английского происхождения, начиная с заимствований восемнадцатого или девятнадцатого века (ростбиф, вокзал). Англоязычный студент (в отличие, пожалуй, от любителей русского слова) найдет себе утешение в увеличивающемся количестве неологизмов, которые сейчас установились в результате ускоренного внедрения

нововведений в областях техники, информатики, бизнеса, экономики, политики, социальных средств коммуникации и популярной культуры. Приведем следующие примеры (в некоторых случаях ударение падает не на тот слог, на котором англоязычный студент рассчитывает найти его): дисплей, имидж, кофе-брейк, маркетинг, мониторинг, паблисити, пиар, смартфон, твиттер, фейсбук, фейсконтроль.

Само собой разумеется, надо предостеречь студента от множества ложных друзей, которым благоразумный преподаватель посвятит по крайней мере один урок (к примеру: аккуратный, актуальный, ангина, бассейн, вивисекция, гениальный, декада, манифестация, проспект, симпатичный и пропасть других).

Англоязычный преподаватель должен позаботиться и о том, чтобы студент понял, что русский глагол «быть» употребляется гораздо реже, чем вездесущий английский глагол *to be*. Следовало бы значительно ослабить инстинктивное влечение носителя английского к глаголу «быть». Это влечение бросается в глаза на занятиях по письменной практике. Приведем следующие русские примеры, в которых встречается свыше пятнадцати русских глаголов, но в переводе которых было бы приемлемо употребить английский глагол *to be* в уместной форме:

- Ее муж работает за границей, но **бывает** дома на все праздники.
- Кит **представляет собой** млекопитающее.
- Ошибка **есть** ошибка.
- Это **составляет** исключение.
- Столица **находится** близко от границы.
- Учебник **лежит** на парте.
- Кошка **сидит** под стулом.
- Бутылка **стоит** на столе.
- Он **служит** в армии.
- Она **работает** врачом.
- Все деканы **присутствовали** на заседании.
- Преимущество этого продукта **состоится** (или **заключается**) в том, что он не токсичен.
- Пасха **приходится** на пятое апреля.
- Причиной аварии **стали** технические неполадки.
- Эти переговоры **являются** очередной попыткой найти решение конфликта.

В связи с употреблением глагола «являться», между прочим, возникает проблема выбора падежа, именительный или творительный. Нужно объяснить англоязычным студентам, что в предложениях, в которых встречается «являться», именительный падеж обозначает более специфичное понятие, а творительный более широкое понятие, в соответствии с образцом: «Самой **оригинальной частью** книги является **последняя глава**». Но студент находит такое объяснение неудовлетворительным, пока не поймет, что в русском подлежащее не всегда

встречается в начале предложения, иными словами – что русский порядок слов очень часто не совпадает с английским порядком.

Еще раз, когда речь идет о порядке слов, англоязычный преподаватель в состоянии разъяснить проблему, ссылаясь на английскую практику. Давайте сравним, например, следующие высказывания: «Кошка лежала на скамейке» и «На скамейке лежала кошка», в которых разница объясняется с помощью понятий «данного» и «нового». В русском предложении новое находится в конце высказывания, потому что именно на этом сосредоточено внимание. Английский язык, конечно, тоже способен провести различие между данным и новым, но выражает различие по-иному, изменяя не порядок слов (это свелось бы к нарушению грамматического правила), а артикль. Данное сообщается определенным артиклем, а новое неопределенным. Поэтому вышеприведенные русские предложения отличаются друг от друга тем же образом, как отличаются друг от друга английские предложения ‘**The** cat was lying on a bench’ и ‘**A** cat was lying on the bench’.

Прежде чем подвести итоги, мне хотелось бы затронуть еще два вопроса, которые, мне кажется, относятся к делу преподавания языка за рубежом, хотя я уже не говорю, что англоязычный преподаватель особенно авторитетен в вопросах, которые я сейчас буду затрагивать.

Первая тема касается истории языка. Так как студент встречает в русском столько неожиданных грамматических форм, столько отступлений от правил, полезно, когда преподаватель объясняет, хоть бы мимоходом, почему именно существуют данные аномалии.

Может быть, например, студентам легче запомнить формы множественного числа существительных мужского рода с окончанием на ударное -á, поняв, что это окончание – остаток категории двойственного числа в парадигмах индоевропейского и общеславянского праязыков. Это окончание встречается в некоторых существительных, обозначающих вещи, которые типично существуют парами («берега́», «глаза́», «рога́») но впоследствии оно распространилось на существительные других типов («лесá», «домá» и так далее). Следы двойственного числа находим и в употреблении родительного падежа в единственном числе после числительных «два», «три» и так далее (например, «два часа́», где ударение – не «чáса», а «часá» – дает нам ключ к разгадке происхождения этой формы).

Стоит обратить внимание студента и на существование лексических пар, в которых один член имеет восточнославянский характер, а другой восходит к церковнославянскому языку, который был импортирован в Киевскую Русь из земли южных славян, начиная с десятого века. Члены таких пар близки по значению и связаны друг с другом в этимологическом плане, но все-таки дифференцированы в семантическом и, во многих случаях, стилистическом плане. Можно сравнить полногласные формы, характерные для русского, с неполногласными славянизмами. Сопоставим, например, слова «холодный», «голова»,

«голос», «город», «горожанин» со словами «прохладный», «глава», «глас», «град» «гражданин» соответственно.

Знание этимологии слова, наконец, может служить мнемоническим пособием. Что значит «медведь», буквально говоря? Отметьте связь между существительными «метла», «метель» и глаголом «мести». Что особенно важно в связи с моей темой, часто существует скрытое этимологическое соотношение между русским словом и английским словом, а знание этого соотношения иногда помогает англоязычному студенту зафиксировать русское слово в памяти: слова «скрести» и «небоскреб» родственны с английским глаголом *to scrape*; слово «насекомое» родственно с английским существительным *insect*; «угол» и «якорь» со словами *angle* и *anchor*.

Второй дополнительный вопрос, о котором я упомянул, касается живости речи. Так как конференция посвящена теме преподавания русского вне среды, в которой живут большинство русских, может быть, уместно наконец добавить несколько замечаний о чертах языка, которые не следовало бы упускать из виду в заграничной аудитории, потому что они не проявляются естественным образом в этой искусственной, даже стерильной, ситуации.

К примеру, мне кажется особенно важным, когда русский преподается за пределами России, ознакомить студентов с русской культурой, главным образом с русской литературой. Настаиваю на этом отчасти потому, что защищаю подход к преподаванию иностранных языков в британских университетах, где освоение языка считается не только путем к профессиональной квалификации, но и ключом к пониманию иной культуры. Но сверх того, изучение произведений классических и современных авторов имеет практическую пользу в том смысле, что нынешний нормативный язык является до некоторой степени созданием тех писателей, которые в течение многих поколений обрабатывали, обогащали, утончали его. Язык литературного канона постоянно отдается в современном языке.

Я также обратил бы внимание на колорит, на сочные явления, которые, может быть, стираются в условиях зарубежной аудитории. Я имею ввиду элементы языка, в которых пахнет дымом отечества и которые не всегда удачно переводятся на другие языки, то есть элементы вроде следующих: поговорки и пословицы, идиомы, безэквивалентные слова и понятия, крылатые выражения, анекдоты...

В то же время преподаватель должен углубить сознание разнообразия и разновидностей языка, которые могут исчезнуть при желании преподавателя внедрить нормативный язык. Разговорные, просторечные, региональные слова и формы; конструкции, характерные для особого стиля (например, для публицистического стиля), – я подозреваю, что такие слои языка еще редко встречаются в учебниках.

В заключение, я ограничусь тем, чтобы подчеркнуть свое мнение, что задача преподавания РКИ в англоязычной среде требует, чтобы мы приняли во внимание по крайней мере

следующие обстоятельства. Во-первых, педагогическая ситуация искусственна. Во-вторых, тот факт, что преподаватели РКИ работают вне русской концептосферы, так сказать, обязывает их восполнить подходящими материалами пробелы в знаниях студентов о языковой практике и о сопутствующей культурной практике. В-третьих, специфика предыдущих языковых познаний изучающих до некоторой степени определяет трудности, стоящие перед ними.

При учете всех этих обстоятельств, мне кажется, требуется многосторонний подход к задаче преподавания РКИ в иноязычной среде. Этот подход должен обеспечить студентов обобщенным пониманием тех элементов русского языка, которые кажутся англоязычным студентам особенно неуловимыми или чужими. Англоязычный преподаватель может содействовать достижению этой цели, приспособив объяснение правил русской грамматики к нуждам англоязычных слушателей и раскрывая им в каких отношениях русский имеет сходство с английским и в каких отношениях английский отличается от русского. Не исключено, что носитель английского сумеет внести полезный вклад в совместное предприятие преподавания РКИ, помогая студентам понять структуру и правила русского, усвоить и эксплуатировать его лексику и оценить его богатства.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ НА ПРИМЕРЕ ШЕНЬЯНСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (КНР)

В данной статье с позиции преподавания русского языка как иностранного вне России рассматриваются основные трудности в изучении русского языка китайскими учащимися. Актуализирована роль преподавателя-носителя языка в образовательном процессе. Выявлены социокультурные, страноведческие, фонетические, артикуляционные компетенции. Одной из главных задач преподавателя, работающего в китайском вузе, позиционируется формирование языковых и социокультурных компетенций у китайских учащихся. Раскрыты особенности бакалаврской программы «2+2». Основу исследования составляет гипотетико-дедуктивный метод. Мы полагаем перспективным интеграцию образовательных традиций Востока и Запада посредством русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая и социокультурная компетенция, китайские студенты, образовательная система Китая, образовательные традиции

Актуальность исследуемой темы обусловлена многими факторами. Мы живем в эпоху глобализации, интернационализации и интернета, в связи с этим требуется модернизация во всех сферах социальной жизни и в образовании. Происходящие изменения в культуре влияют и на роль иностранных языков в жизни человека. При этом одни языки становятся все более актуальными, другие, уходят на второй план. Так, например, золотой век русского дворянства, длившийся с 18-ого столетия до конца наполеоновских войн, совпал с эпохой расцвета Франции, а французский язык стал способом элитарного общения. «Князь говорил на том изысканном французском языке, на котором не только говорили, но и думали наши деды» [Толстой 1993:21]. После второй мировой войны весь научный и технический потенциал был сосредоточен в Америке. Изучение английского языка началось повсеместно и продолжается по сегодняшний день. Университеты всего мира не зависимо от специальностей уделяют должное внимание английскому языку, который сегодня можно по праву назвать научным. Современный специалист высокого класса с необходимостью должен быть способным обнародовать свои научные результаты в статье или докладе на конференции на английском языке.

Современный мир все больше становится ориентирован на восток, так как наиболее развитые страны восточного мира активно участвуют в процессе глобализации. В последние десятилетия повысился международный статус активно развивающегося Китая. Хотя еще 30 лет назад сложно было представить, что китайский язык будет так популярен, но, благодаря экономическим реформам, проведенным в 70-ых – 80-ых годах XX в. китайским реформатором – Дэном Сяопином, страна поднялась из кризиса, постепенно стали внедряться рыночные отношения и политика «открытости внешнему миру». С того момента торговля Китая с другими странами увеличилась, также в китайские предприятия и промышленность стали инвестировать средства и, следуя за ростом торговых отношений, стал набирать популярность в мире и китайский язык. «Последние полтора-два десятилетия экспорт промышленной продукции, в первую очередь на рынки США и Западной Европы, а также Японии был главным драйвером роста китайской экономики. Соответственно, контакты с внешним миром – помимо торговых еще и технологические, и образовательные – не только не ограничивались, но и поощрялись на государственном уровне. Система бизнес-образования, а также, в значительной степени, корпоративного управления были перестроены с учетом потребности китайских компаний в работе на внешних рынках» [Михеев 2013:8]. Вот почему изучение китайского языка становится очень популярным. Китайский язык называют языком будущего, и этому есть ряд подтверждений. Во-первых, распространенность китайского языка по числу носителей, во-вторых, китайский язык – один из шести официальных языков ООН, в-третьих, на китайском говорит каждый пятый житель Земли. В связи с этим в настоящее время все больше молодых людей выбирают китайский язык в качестве своей будущей профессии. В свою очередь, на фоне мировой экономической интеграции – изучение русского языка в Китае набирает не менее высокие темпы. «Хорошие экономические отношения России и Китая позволяют эффективно расширить спрос на специалистов в области русского языка в стране, поэтому преподавание русского языка сегодня отвечает интересам Китая» [Moshes 2011:43]. На данный момент в Китае насчитывается около 70 вузов (Пекинский педагогический университет, Шанхайский университет, Цзилиньский университет, Сычуаньский университет и др.), где русский язык преподается как специальность, также существует более трехсот вузов, где русский язык как иностранный изучают более четырех тысяч студентов (Пекинский технологический университет, Шеньянский политехнический университет и др.). В российских вузах ежегодно обучается около 15 тысяч китайских студентов (РУДН, МГУ, Российский медицинский университет имени Пирогова, Институт русского языка им. А.С. Пушкина и др.).

В рамках сотрудничества нескольких вузов: Томского политехнического университета (ТПУ), Цзилиньского университета (ЦУ) и Шеньянского политехнического университета (ШПУ) в 2002 году была разработана программа «2+2», условия которой заключаются в том, что китайские студенты технических специальностей учатся в университетах Китая два года. Параллельно с дисциплинами на китайском языке студенты изучают русский язык. Обучение на третьем и четвертом курсах продолжается в Томском политехническом

университете. Закончив обучение, студенты получают дипломы двух вузов: ТПУ и ЦУ или ШПУ. В рамках проекта «2+2» [ТПУ 2002] осуществляется совместная подготовка бакалавров по профильным образовательным программам естественнонаучного и технического направлений. В 2002 году в Томском политехническом университете, на кафедре русского языка как иностранного была разработана рабочая программа. Ее целью является формирование у студентов языковой и речевой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в социально-бытовой, социально-культурной, учебной сферах в рамках уровня В1-В2. [Погукаева 2016:296] В учебных планах данной программы включены общеобразовательные и специальные предметы на младших курсах, читаемые на элементарном уровне русского языка. Это необходимо, чтобы создать мотивацию для студентов, которые планируют продолжить обучение в российском вузе.

Целью данного исследования является рассмотрение основных трудностей в процессе обучения РКИ в китайской аудитории; выделение компетенций в обучении русскому языку. Преподавание и изучение русского языка за пределами России исследуется в ряде научных работ, они посвящены национальным, культурологическим, лингвометодическим особенностям преподавания РКИ в отдельно взятой стране. Над данными проблемами работали: Балыхина Т.М., Вагнер Т.Е., Московкин Л.В., Поморцева Н.В., Митрофанова О.Д. и др.

Основываясь на собственном опыте работы с китайскими студентами в Шеньянском политехническом университете (ШПУ), рассмотрим ряд проблем, связанных с овладением русского языка в китайской аудитории вне языковой среды. Преподавание вне языковой среды имеет свои особенности. Русский преподаватель является носителем не только языка, но и носителем стереотипов коммуникативного поведения, а также носителем культуры, изучаемого языка. Роль преподавателя, работающего с иностранными студентами за рубежом огромна, ведь именно он формирует самые первые представления о языковой культуре страны. Его миссия не только научить русскому языку, но и показать взаимосвязь языков и культур. Таким образом, одной из главных задач преподавателя, работающего в китайском вузе, является формирование языковых и социокультурных компетенций у китайских учащихся. В такой ситуации главной задачей преподавателя становится организация дискурса на занятиях. Это необходимо для погружения студентов в контекст русской действительности (социокультурные и лингвистические параметры, поведение вербальное и невербальное). Понимание многообразия мира, культурных традиций, изменение взаимоотношений между странами в эпоху глобализации – все это входит в понятие социокультурных компетенций. Китайские студенты, изучающие русский язык вне России, не имеют возможности понять культуру изучаемого языка в полной мере, без погружения в языковую среду. Поэтому задача преподавателя воссоздать эту атмосферу погружения. Сделать это помогает работа с текстами, именно они дают представление о современных реалиях жизни в России. Знакомят с интересными людьми, историческими личностями, национальными и профессиональными праздниками, важными датами, с

историей и географией страны. В русском языке (так же как и в других языках) существуют понятия, присущие только нашей национальной культуре и не имеют аналогов. Это уже относится к страноведческим компетенциям, которые может дать только носитель языка. Именно преподаватель из России знакомит студентов с реалиями современной жизни изучаемого языка. В программу, созданную для китайских учащихся, обучающихся в рамках проекта «2+2», включен просмотр русских фильмов («Иван Васильевич меняет профессию», «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», «А зори здесь тихие», «Брильянтовая рука» и др.). На этих уроках студенты знакомятся с реалиями жизни России. Перед просмотром фильма преподаватель предлагает изучить новую лексику, происходит разбор фраз, с которыми могут возникнуть сложности, а после просмотра фильма идет обсуждение сюжета, идеи и главных героев.

Формирование фонетической компетенции – один из важнейших этапов в обучении РКИ. Трудности в освоении русской фонетики связаны с неприспособленным под русское произношение артикуляционным аппаратом, у китайцев большие сложности с проговариванием некоторых звуков русского языка. И трудности в произношении длинных русских слов и фраз. «Когда китайцы произносят на родном языке короткие слова, они производят только один короткий вдох и один короткий выдох, поэтому говоря «длинные» русские слова, китайские студенты проговаривают их невнятно, так как произносят их привычно на одном выдохе». [Pogukaeva 2017:2676] Научить китайского студента рациональному распределению воздуха при выдохе можно с помощью дыхательных упражнений на фонетической разминке, которая проводится в начале каждого занятия.

Большую проблему для китайских студентов представляет русское ударение и его подвижный характер. «В китайском языке не существует понятие ударности и безударности, поэтому все гласные произносятся одинаково отчетливо, именно поэтому характерными трудностями для китайцев при чтении и аудировании являются различие и место ударения». [Чжан Юнсян 2006:98] Кроме этого, необходимо учитывать типологические различия языков. Китайская письменность основывается на большом количестве – не сотен, а тысяч – иероглифов, а произношение требует хорошего слуха. Кроме этого, китайский язык богат диалектами, которые в значительной степени отличаются друг от друга. Иероглиф – это не слово, это отдельный слог, который в сочетании с другими иероглифами дает понятие. Один и тот же иероглиф несет несколько значений и образует множество выражений, а также выполняет синтаксическую функцию глагола, существительного и прилагательного. В связи с этим, очень важно с первых занятий познакомить учащихся с понятием «звук», «буква», «слово», «понятие». Различия в системах двух языков и их учет должен рассматриваться преподавателями, работающими в Китае, как важный, определяющий фактор в обучении русскому как иностранному. Особые трудности у китайских студентов вызывает система падежей русского языка. Русский язык является флективным языком, в котором доминирует словоизменение, в этом контексте следует особо обратить внимание на грамматику, падеж, род, число. Также большую сложность в изучении русского языка представляет для китайцев порядок слов в предложении, приставки русских глаголов, понимание лексики.

Трудности у китайских учащихся вне языковой среды связаны и с овладением лексическим минимумом. Затруднительным является различие и распознавание лексики, необходимой на начальном этапе изучения языка. В такой ситуации преподавателю-русисту помогает использование аудиовизуального метода обучения. Сопровождение речи визуальным рядом значительно упрощает процесс освоения новой лексики и экономит время на поиск незнакомого слова в словаре, а также помогает лучшему запоминанию слова. Нельзя не отметить тот факт, что техническое оснащение современных китайских вузов позволяет использовать все виды аудиовизуального метода.

Формирование языковых и социокультурных компетенций дает целостное представление о языке и культуре страны изучаемого языка и способствует достижению межкультурной коммуникации. Китайская образовательная система во многом отлична от русской и европейской систем. Выделим часто встречающиеся методологические проблемы. Студенты Китая не привыкли к устным опросам и сдаче устных экзаменов, это связано с тем, что в группах обучается по 20-30 человек, в такой ситуации индивидуальная беседа с каждым невозможна. В результате у студентов большие затруднения в речевом общении изучаемого языка и неумение выполнять творческие задания. Буддизм говорит, что знания, истина и мудрость приходят в тихом молчании. Китайские студенты привыкли работать с учебником, механически выполняя задания и четко соблюдая последовательность. В связи с этим, в китайской образовательной системе учебник играет ключевую роль и определяет содержание и структуру урока. Так, во многом функции преподавателя и студента сводятся к озвучиванию учебника, и нет места для обучения речевому общению. Одной из часто употребляемых педагогических методологий в Китае является заучивание текста. То есть логические приемы освоения информации часто остаются не востребованными. На занятиях китайские студенты пассивно усваивают материал, не анализируют услышанное или прочитанное. Больше времени отдается на самостоятельную работу студента, где нет места устной речи. Наблюдается стагнация в развитии учебного материала в китайской образовательной системе. Учебные планы кафедр русского языка в Китае за последние 15 лет почти не изменились. В современном мире люди очень мобильны. Интернет позволяет людям жить в одном месте, а работать в другом. Но в то же время процессы глобализации обостряют самоидентификацию, делают актуальным учет национальных традиций на всех уровнях, в том числе и в учебно-образовательной сфере взаимодействия [Лукин 2013:34]. Обучая китайских студентов в родной для них языковой среде, но чужой для преподавателя – носителя языка, главное, чтобы и преподаватель и учащийся шли вместе к конечной цели и добивались результата. Организация учебного процесса должна носить творческий характер, уделяя внимание особо трудным моментам в освоении языка.

Сегодня Шенянский политехнический университет работает совместно со многими странами - Великобританией, Японией, Германией, Россией и др. Реализованы и находятся в процессе работы различные программы подготовки специалистов. В 2010 году в этом университете был открыт Центр русского языка имени Александра Сергеевича Пушкина. Российским партнером этого проекта стал Томский государственный университет.

Одна из главных задач, стоящих сегодня перед государством и педагогами, – это сохранение и распространение русского языка. Этому должны способствовать такие мероприятия как: финансирование и легализация образовательных программ; оказание методической помощи педагогам; развитие программ академического обмена студентов и преподавателей; разработка программ с помощью инновационных технологий (сервисы Moodle, Black board learn, Studyboard, Teachbase), популяризация олимпиад, конкурсов, посвященных русскому языку.

Лукин А.В. Статус китайской автономной православной церкви и перспективы православия в Китае, Москва, 2013.

Михеев В.В. Китай и глобализация: Взгляд из Москвы и Пекина, Москва, 2013

Погукаева А.В. Адаптация иностранных студентов в Российском ВУЗе. //Современные проблемы науки и образования. №3, Пенза, 2016.

Толстой Л. Война и мир. Москва, Том 1, 1998.

Чжан Юнсян. Сопоставительный анализ учебной программы РКИ китайских и зарубежных вузов //Мир русского слова. № 2, 2006.

Институт социально-гуманитарных технологий. Совместная программа «2+2», Томск, 2002. URL: //http: три.ru.

Moshes A. Russia-China relations. Current state, alternative futures, and implications for the West, Helsinki, 2011.

Pogukaeva N. V. [et al.] International students in multicultural environment of innovative university: hermeneutic approach. //11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 2017.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Неделю назад коллега с другой кафедры спросила, на какую тему мой доклад на этой конференции. Когда я ей объяснила суть моего выступления, она засмеялась и сказала: «Браво, хочешь обидеть всех разом! И ирландцев, и русских, и учащихся, и преподавателей».

Так что вы заранее предупреждены. Да нет. Шучу. Я никого не хочу обидеть и, надеюсь, что никто не обидится. Заранее примите мои извинения, если прикоснусь к животрепещущему. Вопрос, который меня интересует – как разница в педагогической культуре учащихся, с одной стороны, и преподавателя, с другой стороны, влияет на учебный процесс. Причём об этих двух сторонах надо всегда помнить.

Я начала работать в Дублинском университете ровно 30 лет назад. Каждый год мы приглашаем на кафедру специалистов из России по преподаванию русского языка как иностранного – точнее, в Советские времена Министерство образования отправляло к нам двух преподавателей каждый год, а после распада Советского Союза мы стали приглашать каждый год одного преподавателя. Преподаватели, которые у нас работали, приезжали из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, из Саратова, Ростова-на-Дону и Нижнего Новгорода. Чаще всего приезжали на год изначально, а потом с разрешения всех сторон оставались на второй год. В редких случаях преподаватели оставались на третий год. В двух случаях преподаватели, приехав по обычной схеме, не уехали. Так что у меня опыт работы с двадцатью преподавателями-специалистами по обучению русскому языку как иностранному.

Все без исключения с трудом перестраивались, с трудом переключались от преподавания РКИ в русскоговорящей среде на преподавание РКИ в Ирландии. Даже те, кто уже имел опыт работы за границей. Один был даже морально травмирован и уехал до конца первого семестра.

Но, несмотря на трудности для обеих сторон (административные, профессиональные и человеческие), мы на кафедре оставались и остаемся убеждены, что контакт с недавно приехавшим из России преподавателем обогащает учебный процесс студентов, вернее, является необходимой частью этого процесса. Почему? Потому что присутствие недавно приехавшего из России на кафедре создает некий мост между нашими странами и культурами – не говоря уже о мосте между двумя вузами. Когда преподаватели говорят о себе, о своей жизни, показывают фотографии, студенты имеют возможность смотреть и слушать о той действительности непосредственным образом, а не через призму учебников

или преподавателей, давно поселившихся в Ирландии. Недавно приехавший преподаватель является вестником и олицетворяет собой культурно-социальные изменения, произошедшие в России за последние годы; преподаватели также приносят в учебный процесс самые свежие методы преподавания, пользуются самыми новыми учебными материалами (часто даже опробуют новые учебные материалы, что и им, и нашим студентам полезно и интересно). Студенты начинают привыкать и становятся терпимыми к русским нормам поведения (в этом докладе буду использовать слово русский, хотя в некоторых случаях может быть более уместно использовать слово российский, потому что речь здесь идет о преподавателях, которых воспитала русская культура и конкретный русский язык). Присутствие носителя языка на кафедре, который не владеет английским языком заставляет студентов пользоваться русским в спонтанном общении.

Должна признаться, что у нас на кафедре есть неоднозначное отношение к русскому преподавателю и ее качеству культурного посла: с одной стороны, мы хотим, чтобы преподаватели не теряли ту современную русскость, которая нам столь важна на кафедре, и с другой стороны, важно, чтобы преподавателям было уютно, комфортно в нашей учебной (и не учебной) среде. К этому вопросу я вернусь попозже.

Те, кто остался на второй год, успешно справлялись с нашей действительностью и не отвыкали от своей. Тем, кто остался на третий год, было очень трудно вернуться домой. Те, кто не уехал, наверное, и не уедут. Меня интересует вопрос, почему всем русским преподавателям было так тяжело, так болезненно у нас в первый год пребывания. К чему они не были готовы? ...в то время, как русский преподаватель РКИ в зарубежном вузе вроде бы имеет все преимущества. Что я имею в виду? Какие преимущества?

Во-первых, она является носителем языка (почти все, кто приезжал к нам на кафедру, были женщины – так что сознательно решила нарушить лингвистическое правило в русском языке, которое в данном контексте отдает предпочтение мужскому роду) и поэтому понимает тонкости русской грамматики, которые продолжают меня обескураживать со столь давних времен. Я, конечно, имею в виду такие грамматические понятия, как глаголы движения и виды глагола.

Русский преподаватель не будет переживать из-за языкового барьера. Она может входить в аудиторию с полной уверенностью, что владеет языком в совершенстве – что, собственно, отличает ее и от меня, и от учащихся. Намного проще быть уверенным, когда мы знаем, что мы знаем больше, чем наши собеседники.

Владение языком – это важное преимущество, но далеко не единственное.

Во-вторых, русский преподаватель РКИ знает и понимает не только как функционирует его язык как языковая система, но и имеет представление о том, как этот язык проявляется в речи, какие правила и нормы определяют функционирование и толкование языка в общении людей. Носитель языка олицетворяет собой язык как общественное явление: даже не думая, она знает, что сказать в начале и в конце урока (уже не говоря о том, что она будет говорить между этим началом и концом). Она знает, какая интонация, мимика, жесты, позы уместны.

В-третьих, русский преподаватель РКИ является носителем культуры, не только культуры речевого поведения, но и социально-литературно-политико-бытовой культуры своего времени и своего места. И, если она является хорошим филологом, что бывает чаще всего, она имеет доступ к социально-литературно-политико-бытовой культуре других времен и других русских мест. Язык преподавателя является зеркалом, которое отражает ту общественную деятельность, к которой подвели русское общество культурные, политические и социальные события прошлого века. От самой малейшей подробности (например, что означает слово “дом”) до более загадочных вопросов (что такое “русская душа”). Каждое ее слово не только именуется предмет, явление, процесс или понятие, но и держит в плену, так сказать, с одной стороны, всю историю этого предмета, явления, процесса или понятия в русской речи и, с другой стороны, отношение этого предмета, явления, процесса или понятия к другим предметам, явлениям, процессам и понятиям в современном русском мире. Хммм! И это знание – огромное преимущество преподавателя РКИ носителя языка надо мной, неносителем языка. Каждое ее слово и микрокосм языка и культуры и содержит в себе весь язык и всю культуру.

В-четвертых, русский преподаватель РКИ – специалист-филолог. Она как минимум училась пять лет. Она прошла академические курсы по истории языка (старославянский, древнерусский, история русского литературного языка) и по современному русскому (теоретическая фонетика, словообразование, морфология, синтаксис, стилистика и др.); она прошла курсы по русской истории (начиная с Киевской Руси), по русской литературе.

В-пятых, русский преподаватель РКИ профессиональный дипломированный специалист. Она, чаще всего, владеет сертификатами на обучение русскому языку как иностранному. Она понимает роль преподавателя РКИ, знакома с учебниками и другими педагогическими материалами.

Одним словом, преподаватель, который вырос и формировался в среде, в которой говорят на том языке, который он преподает, олицетворяет все нормы этой среды (и чисто лингвистические, и общекультурные, и педагогические). В этом суть их преимущества над преподавателями-билингвами, как я. Но почему все эти навыки, умения, знания, весь этот опыт с трудом переносятся на другую почву, или, точнее, с трудом переносятся в Ирландию? Я не могу говорить о других странах. И так как говорю здесь сегодня не на основе научно-исследовательской работы, а на основе личного опыта, я не имею права обобщать свои замечания.

По-моему, проблемы возникают на двух уровнях: 1) на уровне общих межкультурных моментов (о которых я не буду говорить – время на это не хватает) и 2) на уровне двух сильно отличающихся друг от друга педагогических культур.

Я буду обсуждать эти две педагогические культуры с двух точек зрения:

- с точки зрения педагогической философии, которая влияет на общеобразовательные цели наших вузов, на структуры программ и на организацию учебного процесса;

- и с точки зрения педагогической культуры, которая определяет нормы поведения внутри аудитории.

Сначала о педагогической философии, на которой основывается наша система высшего образования.

Как мы отвечаем на вопрос: кого вы готовите в ваших ирландских вузах? Мы не отвечаем на этот вопрос, потому что этот вопрос в нашей системе не задается.

Может быть, проще начать с того, кого мы не готовим:

- во-первых, мы не готовим младших научных сотрудников для научных учреждений или учителей для школ (наши выпускники могут стать учеными или преподавателями, многие становятся учеными или преподавателями, но ни они, ни мы не могли этого предполагать, когда они поступали);
- во-вторых, ВУЗы не готовят согласно «Госзаказу» (не потому, что государство в качестве главного источника финансирования этого не хочет, а потому, что университеты на данный момент имеют статус автономных заведений);
- так что мы не готовим специалистов. То есть на факультетах гуманитарных наук (на филфаке, на истфаке, на ...факе) мы не готовим специалистов.

Кем будут наши студенты? Они будут кем угодно: журналистами, учеными, артистами, госслужащими, бизнесменами, банкирами, писателями ... Будут хорошо образованными дипломированными выпускниками, у которых нет конкретной специальности, но которые готовы или к поступлению на работу, или к осознанному поступлению на дальнейшую (может быть профессиональную, специализированную) учебу.

Этот момент удивляет, даже иногда раздражает, преподавателей из России. Мы придумали «специальности», чтобы удовлетворить потребность именовать, кто кем будет: так у нас на кафедре учатся европоведы, студенты бизнеса и (самая загадочная категория) ТСМ-щики, студенты у которых две, так сказать, специальности. Принимай не принимай такую ситуацию, ничего не поделаешь. Хотя есть показатели, что эта философия может скоро измениться, и что формальная готовность выпускника приступить к конкретной должности растет в значимости у государственных деятелей и работодателей, а поэтому и у ректоров наших университетов.

Понятие вузовского образования как предел общеобразовательной системы влияет не только на то, как мы организуем программу и как мы строим расписание студентов – вернусь к этому через минуту – но и влияет на то, кто куда поступает, влияет на профиль учащихся на любой кафедре. Не только студенты на нашей кафедре не будут филологами, но ни поступающие, ни поступившие к нам на кафедру не имеют представления о том, что такое филолог. Это важный момент: они не узнают себя в той категории, в которой недавно приехавший преподаватель будет их определять.

Что умеет наш выпускник? То есть любой выпускник с любым профилем. Навыки творческого, критического и независимого мышления; навыки эффективной коммуникации; умение постоянно приобретать навыки и знания; моральное сознание. Мы считаем, что мы

готовим студентов к миру, о котором мы на данный момент ничего не знаем. Предмет или предметы, которые изучает студент – лишь повод и путь к развитию творческого потенциала, способности адаптироваться, ответственности и критического мышления.

Сердцем нашей системы является учащийся, который имеет право выбирать, какие предметы ему/ей интересны (русский язык с историей или с философией, или с музыкой, или с искусствоведением, или театроведением, или с археологией, или со вторым языком, или... или...). Ну и хорошо.

Обратная (и негативная) сторона этой свободы состоит в том, что не программа учебы решает расписание у студентов, а выбор предметов у каждого студента. Сложность расписания означает, что и у студентов, и у преподавателей бывают окна каждый день. Окна занимают больше места в моем расписании, чем занятия. Эти условия не идеальны. Наши дни начинаются в 9 утра и заканчиваются у кого как (если человек работает на вечернем отделении, то заканчиваются в 8:00 вечера). Еще о расписании (которое занимает (слишком) много времени в моей рабочей неделе): не заведующий кафедрой определяет, сколько аудиторных часов будет у студентов по любому предмету, этот вопрос определяет некий комитет; и не заведующий кафедрой решает, сколько аудиторных часов будет или у студентов, или у преподавателей в день – этот вопрос решает расписание.

Я и люблю эту систему, и смотрю с завистью на русских коллег в российских вузах: в нашей системе выделяют 6 часов в неделю на студентов на начальном этапе, а в России...

Сердцем нашей системы является учащийся, который имеет право или ответственно учиться, или не очень ответственно учиться, или вовсе неответственно учиться. Преподаватель не отвечает за то, как студенты сдают (или не сдают) экзамены.

Сердцем нашей системы является учащийся, который защищён при сдаче экзаменов: устные экзамены записываются на магнитофон (сейчас на электронные носители), а письменные экзамены проводятся анонимно. Это даёт учащемуся право не только убедиться в объективности экзаменатора, но и иметь право оспорить оценку, если это понадобится.

Статус студента в нашей системе неоспорим. Статус и независимость студентов иногда удивляют русских преподавателей, которые привыкли к системе, где учебная программа любой дисциплины занимает первичное место. Привилегированный статус студента иногда воспринимается русским преподавателем как маргинализация и подрывание авторитета преподавателя. Может быть, они правы.

А если добавить, что статус кафедры русского языка существенно ниже, чем статус любого другого языка в иерархии современных языков, то картина складывается нерадостная: преподаватель-носитель русского языка оказывается в самом низшем ранге в сложной иерархии. Почему? Да просто спрос на изучение русского языка не так велик.

Из всего этого видно, что, прежде чем приступить к учебному процессу и, несмотря на все свои вышеупомянутые достоинства, ранимый русский преподаватель, недавно приехавший в Ирландию, уже вышел далеко из зоны комфорта.

Бедный наш русский преподаватель, наверное, думает, «ну ладно – как только начнутся занятия, я войду в зону, которая мне знакома и уютна. Познакомлюсь со студентами, выполню долг по отношению к студентам, и внешний контекст отступит по важности».

Проблема в том, что та педагогическая философия, на которую опираются общеобразовательные цели наших вузов, структуры программ и организация учебного процесса действуют тоже и внутри класса и определяют ожидания студентов. Так, ожидания ирландского студента не совпадают с ожиданием русского студента или с ожиданием иностранного студента, обучающегося в российском вузе и перестроившегося в своем поведении, как того требует русский преподаватель.

В понимании ирландских студентов (хотя они бы с трудом выразили эти конструктивные предположения – они лишь питались ими с детства) преподаватель не является авторитетом, а как бы консультантом, который облегчает накопление знаний обучаемыми; студент не является пассивным получателем информации, а играет активную роль и обладает личной ответственностью за усвоение знания; учебный процесс является не передачей знаний в готовом виде, а процессом педагогического сотрудничества. Иногда эти студенческие ожидания не выполняются на занятиях с русскими преподавателями, где, по мнению студентов, слишком мало времени выделяется мнениям, аргументам и вопросам учащихся.

В нашем учебном контексте возникает напряженность вокруг вопросов: Кто отвечает за обучение студентов? Кто принимает решения о структуре уроков? Кто говорит на занятиях? Кто ведёт занятие? Преподаватель или учащиеся?

Но и методика преподавания иностранных языков в российских вузах включает приемы, которые чужды нашим студентам и которые они болезненно воспринимают. Существуют различия в следующих областях:

- использование закрытых вопросов, которые предполагают сообщение точной информации;
- использование открытых вопросов, где «правильный» ответ заранее предreshён и знаком всем участникам в разговоре: я однажды принимала устные экзамены с коллегой из России. Я была удивлена, что она всем студентам задавала одни и те же вопросы. Я была огорчена, когда все студенты, один за другим, давали одни и те же выученные ответы. Но коллега осталась довольной;
- когда голос преподавателя слышится чаще и дольше, чем голоса учащихся в изложении – объяснении – закреплении материала;
- когда структура занятия не уделяет времени развитию умения задавать вопросы;
- когда структура занятия не уделяет времени на ошибки, на догадки, на выдвижение гипотез и предположений;
- когда структура занятия не уделяет времени на то, чтобы студенты учились слушать друг друга, учить друг друга;
- когда структура занятия не уделяет времени на молчание;
- когда практическое занятие становится лекцией.

И есть другие моменты, когда речь ирландских студентов весьма непривычно слышать русскому уху и когда могут возникать недоразумения, которые дестабилизируют преподавателя-гостя.

- ирландские студенты в коридоре (ни с кем) не здороваются первыми;
- студенты всегда благодарят за урок. Но, уходя и говоря "Спасибо", они не говорят "До свидания".

К тому же, ирландские студенты раскрепощены: могут позволить себе выпить воды на занятиях, или, не стесняясь, попроситься выйти в туалет...

Ирландские студенты иногда выбирают темы для сочинений/ дипломных работ, которые обижают или оскорбляют преподавателей. Приведу один пример: студент хотел писать дипломную о характеристиках языка гомосексуальных мужчин в Москве. Русский преподаватель не смог согласиться быть научным руководителем.

Эти примеры показывают, что внутри класса не всегда бывает самое комфортное место ни для учащихся, ни для только что приехавшего преподавателя. Есть другие моменты: что и как мы оцениваем знания и умения студентов; как мы относимся к студентам, которые ленятся или не ходят на занятия; кому мы задаем вопросы: всем или тем, кто знает ответ, или тем, кто не знает ответа...

Эти примеры приводят к вопросу:

- **кому принадлежит пространство внутри класса на занятиях по русскому языку вне языковой среды? Чьи нормы поведения должны первенствовать, нормы изучаемой культуры или нормы местной культуры?**

Хочу заключить выступление ответом на эти вопросы. После короткого отступления.

Я веду спецкурс со старшими студентами по анализу литературного текста. На первой лекции, говоря о завязке рассказа, мы обсуждаем теорию Culler-а о процессах, используемых повествователем, чтобы фиктивная действительность казалась естественной, доступной, понятной читателю. Мы обсуждаем приемы, которыми повествователь помогает читателю, привлекает и заманивает читателя в тот новый и обязательно незнакомый мир, о котором повествуется в рассказе. Я сравниваю этот процесс так называемой "естественнизации" с теми минутами, когда мы впервые знакомимся с человеком, когда мы робко и осмотрительно пытаемся найти общий язык, когда мы делаем выводы на основе сказанного и несказанного, хотим ли мы развивать и сохранять отношения или включим этого человека в число знакомых, или просто избавимся от него.

Когда я впервые вхожу в аудиторию, полную западноевропейских и ирландских студентов, которые записались на русский язык, нет потребности приманивать их. Да, я должна им открыть дверь в этот новый язык; да, через меня этот язык должен стать им доступным; да, я должна каждый день давать им возможность подтверждать свое желание учить этот язык, бороться со странным алфавитом, со странной грамматикой, со странно звучащими словами и оборотами; да, я должна пригласить их в мир незнакомых им норм и ценностей – но я им не чужда. Я знакомое лицо. Одни будут меня считать хорошим

преподавателем; для других я буду слыть плохим; но и те и другие будут меня считать знакомым преподавателем. Я тот преподаватель, с которым они познакомились во всех классах, где они ни учились. Я им знакома по моей одежде, по моим ценностям, по моему поведению, по моим ожиданиям. И они мне знакомы. Сегодняшние студенты во многом отличаются от студентов предыдущих поколений, но изменения произошли в нашей общей педагогической культуре, и эти изменения сказались и на мне.

Когда я вхожу в аудиторию, мы со студентами имеем общее понимание нашего совместного проекта: введение/вступление в мир русских вещей. Некоторые студенты бывают ведущими, идут вперед по своему уже ими определенному пути; другие следят, хотят, чтобы их вели; третьи ленятся, хотят, чтобы я их вела. Я знаю, как будут себя вести и как будут реагировать способные студенты; я знаю, как стеснительные студенты будут скрываться, как хулиганы будут мешать учебному процессу.

Когда русский преподаватель из России, специалист по преподаванию РКИ приезжает и впервые входит в аудиторию, ситуация совсем иная.

Перед ней группа или начинающих, или очень способных, мотивированных студентов с приличным уровнем русского языка. Вроде бы ничего не может помешать прогрессу. Но чувствуется явное сопротивление. Преподаватель не ведет себя, как они хотят или ожидают. Преподаватель не ведет урок так, как они считают уместным или полезным. Преподаватель выбивает студентов из колеи. Не из-за того, что она делает, а из-за того, как она это делает. Каждый жест, каждое слово, каждая стратегия подрывает ее авторитет и ставит под угрозу тот нужный контракт между всеми участниками на любом уроке.

Хотя многие ученые писали и пишут о целях обучения иностранному языку, о методах обучения иностранному языку, о том, как предоставить новый материал, будь то чисто лингвистический или страноведческий, или культурный, о том, как преподавать какую-либо предметную область через иностранный язык и иностранный язык через предмет; много писали и пишут о теориях овладения иностранным языком, о роли, отведенной родному языку в учебном процессе при изучении иностранного языка, о разных стилях обучения; много пишут о том, какова роль преподавателя и учащегося в учебном процессе. Но мало кто пишет о непониманиях, которые возникают в учебном процессе в контексте двух сугубо разных педагогических культур: с одной стороны, культура учащихся и среды, где они учатся, и, с другой стороны, культура преподавателя, которая тоже - и это важный момент - является изучаемой культурой.

Вернусь к вопросу, который задала несколько минут назад:

- **кому принадлежит пространство внутри класса на занятиях по русскому языку вне языковой среды? Чьи нормы поведения должны первенствовать, нормы изучаемой культуры или нормы местной культуры?**

Отвечаю: это пространство не принадлежит ни студентам, ни преподавателю. Никто в этом пространстве не главенствует. Это пространство принадлежит и студентам, и преподавателю, оно является контекстом для диалога, где и мы – преподаватели – и студенты

ведем переговоры, в которых наши ценности, верования, ожидания и педагогические традиции обнажаются. В этом общем пространстве студенты будут постепенно входить в русскую культуру, и преподаватель будет смиряться, но не сливаться, с ирландским обиходом.

Будем ли мы продолжать приглашать преподавателей из России? Да. Пока трудовое законодательство в Евросоюзе будет давать нам право на это и пока есть желающие в России. Нам и важен, и необходим этот мост.

Будут ли продолжаться неловкие моменты и на кафедре, и на занятиях для русского преподавателя и с русским преподавателем? Да. Так и должно быть: ее роль передавать свою культуру и свой язык; наша роль соблюдать нормы нашего учебного контекста. Если мы все выполняем наши роли, не могут не возникать неловкие моменты.

Как мы будем справляться с этими непониманиями? Мы будем внимательно и уважительно слушать друг друга. И мост будет стоять на твердых ногах.

КОМПЕНСАТОРНАЯ ФУНКЦИЯ САЙТА УЧЕБНИКА «ПОЭЗИЯ» ПРИ СОЗДАНИИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТСКОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Статья рассматривает возможности сайта учебника «Поэзия» как адекватного обучающего и познавательного электронного ресурса для полилингвальной аудитории репатриантов, представленной детьми старшего школьного возраста. Сложность работы с ними обусловлена следующими факторами: когнитивной ригидностью по отношению к родному языку; представленностью их в одном месте в рамках одного мероприятия при отсутствии одного языка-посредника (дети из разных европейских стран); разноуровневостью владения русским языком; полилингвальностью (носители одновременно 3-х, 4-х языков: русского, иврита, английского, языка страны проживания).

Ключевые слова: внеязыковая среда, полилингвальный, язык-посредник, русская лингвокультурная идентичность, русская культурная доминанта в другой национальности, виртуальная образовательная среда

Чуть больше года назад в Москве в издательстве «ОГИ» был издан учебник (вернее, компендиум) «Поэзия» [Поэзия. Учебник / Н.М. Азарова, К.М. Корчагин, et al, 2016] и через полгода, уже в 2017 г., к нему был запущен как приложение сайт <http://poesia.ru>, по задумке семи авторов-составителей (Наталии Азаровой, Светланы Бочавер, Кирилла Корчагина, Дмитрия Кузьмина, Бориса Орехова, Владимира Плунгяна и Евгении Сусловой), многие из которых – сами поэты, оба (учебник и сайт) должны явиться взаимодополняющими структурами единого просветительского проекта. Автор концепции Н.М. Азарова, сама являющаяся в одном лице и поэтом, и лингвистом, и филологом (в частности ей принадлежит ряд интересных статей о языке поэзии), даже назвала его «просветительской утопией» (а другие – манифестом). Действительно, появление пока единственного такого рода учебника-вызова, а создавался он авторским коллективом в течение пяти лет, – абсолютно непохожего на то, что выходило десятилетиями ранее (даже не считая фактов, что написан он преимущественно лингвистами Центра лингвистических исследований мировой поэзии Института языкознания РАН, а не филологами; «академическими людьми», но неакадемическим языком; преимущественно молодыми исследователями, а не маститыми

авторами с громкими именами; др.), – феномен, эпохальное явление, это признало уже все гуманитарное сообщество: литературные критики, литературоведы, редакторы, сами поэты и другие специалисты, так или иначе работающие со словом.

«Учебник предназначен для старших классов школы (гуманитарных классов или гимназий и лицеев), им можно пользоваться не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка. Учебник также ориентирован на студентов первых курсов гуманитарных факультетов филологических и нефилологических специальностей и на зарубежных студентов, изучающих славистику. Кроме того, он может служить основой гуманитарного курса по выбору для студентов негуманитарных специальностей», говорится в аннотации на сайте [URL: <http://poesia.ru>].

Что отличает этот учебник-хрестоматию, популяризирующую поэзию, от классических учебников, издававшихся ранее? Этих отличий сразу несколько. Перечислим лишь некоторые, наиболее контрастные. Первое, на что сразу обращаешь внимание, – это сам язык, каким излагается материал: он простой (подчас даже слишком простой), живой, общедоступный – этакий метаязык, понятный каждому, – и посвященному, и дилетанту. Кстати, эта простота (усредненность и упрощенность) языка присутствует и в самих стихах, явно намеренно выбранных авторами в качестве примеров современной русской поэзии.

Второе. Он устроен совсем не так, как мы привыкли – не хронологически, как сделан любой традиционный учебник, а тематически. И это еще не все. По сути, он устроен по принципу «три в одном»: это и теория, и хрестоматия (сами стихи), и обстоятельные пояснения к ним. При этом, если возвращаться к языку изложения, то пояснения написаны как раз не простым, а «умным» книжным языком.

Третье. Новаторский (инновационный) взгляд, взгляд молодых, но и нацеленный тоже на молодых. Такая институционализация поэзии наоборот, изымание ее из привычных канонов чего-то почти сакрального, незыблемого и статичного и подгонка под простой набор технологий. В пределах одного, правда, толстого (886 с.), учебника-антологии уместились Пушкин, Лермонтов, Баратынский, Маяковский, Есенин, Цветаева и другие поэты формата «наше все» и поэты, дата рождения которых – 1990-е гг., и которые только-только начали писать стихи, поднимая в них как вечные проблемы, так и проблемы сегодняшнего дня, знакомые и понятные каждому школьнику, но от этого не менее серьезные.

Четвертое отличие учебника-триггера корреспондирует (с точки зрения новаторства) с третьим. Поэзия рассматривается авторами как часть общекультурного целого, и не сама по себе, а вкупе с другими сферами искусства (музыкой, живописью, театром, кино, перформансом, архитектурой, фотографией), философией (герменевтикой), наукой и обществом, новыми медиа (разд. 19. Поэзия внутри мультимедийного целого), выводя таким образом молодого читателя-неофита на принципиально другой уровень рефлексии, заставляя его думать самостоятельно (рубрика «Читаем и размышляем»).

Пятое отличие связано с широтой охвата – поэтические тексты представлены не только русской, но и мировой (Анакреонтом, Плутархом, Сервантесом, Шекспиром и др.) поэзией

в их взаимодействии (разд. 22), временной разброс – с XVII в. по XXI (начиная с Симеона Полоцкого), такой же широкий и тематический (проблемный) разброс. Этот список отличий можно было бы продолжать. Станислав Львовский в опросе, сделанном COLTA.RU по поводу учебника, подытоживает: «По сути дела, перед нами первая в России книга, которая потенциально может служить не просто учебным пособием для школьников и студентов самых разных учебных заведений или даже основой для новых курсов – но доброжелательным, хотя и требовательным проводником в поэзию для любого, кто хотел бы совершить путешествие в этот мир, но не представляет себе, что ему в таком путешествии может понадобиться, в каком направлении идти и на что в первую очередь обращать внимание. Собственно, по-английски такие непохожие на привычный «учебник» книги и называются *companion*. Подходящего русского эквивалента так с ходу в голову не приходит, но выход в издательстве ОГИ этого огромного, почти 900-страничного тома – лучший из возможных поводов о таком эквиваленте задуматься» [Львовский С., 2016].

И если учебник «Поэзия» можно воспринимать как «доброжелательного» и одновременно «требовательного проводника в поэзию», то к его сайту эта характеристика будет относиться еще в большей степени, а для детской би- и полилингвальной аудитории, находящейся вне языковой среды, сайт – практически единственный медиатор. Учебник (идею, валидность материала, проблематику, структуру, стиль и манеру подачи материала и т.д.) оценили, не без критики, все, а анализ сайта (самостоятельного/вспомогательного обучающего инструмента) не проводился в силу объективных (полугодовое запаздывание после выхода учебника из печати) и субъективных факторов, а именно: все внимание ушло на учебник как на главный «продукт», сайт воспринимался как нечто второстепенное; в списке критиков изначально не было специалистов медиасферы, могущих оценить цифровое «приложение» как мощное подспорье в познавательном процессе (не только учащихся, но и просто любителей поэзии, да и любого заинтересовавшегося и зашедшего на сайт из любопытства) и даже как своего рода онлайн-курс, который с большей долей вероятности будет востребован молодежной аудиторией нежели сам учебник, наконец, для молодежной аудитории вне языковой среды, не имеющей возможности держать книгу в руках, – как идеальную виртуальную образовательную среду.

И сам учебник (*companion*), и его сайт – комплементарные составляющие одного целого, «просветительской утопии» (готовящийся, но тогда еще не запущенный сайт рекламировал на одной из презентаций учебника один из авторов – Борис Орехов), вместе с тем, каждый элемент этого целого может работать автономно, поскольку, повторимся, электронная версия не дублирует учебник и даже не дополняет в буквальном смысле, а являет собой самостоятельный ресурс. На главной странице размещены фреймы со ссылками на материалы из разных разделов сайта. Меню с 25-ю разделами сайта раскрывается по наведению мышки. Разделы сайта: сам учебник (доступный только для чтения, но не для скачивания: специальная интерактивная верстка для сети); меню с навигацией по учебнику; структура учебника + список тегов из тематического указателя и якорные ссылки на соответствующие страницы; источники стихотворений – указатель поэтов, фигурирующих

в учебнике, с биографией и библиографией, по которому можно перейти к конкретным разделам учебника; новости (анонсы мероприятий и обновлений сайта); вступительное слово о проекте; СМИ о проекте; контакты; ответы на вопросы (имеется специальная форма для вопросов); раздел для учителей (тексты различных авторов – статьи, интервью, эссе: обновляемый список литературы, по клику на каждое из названий можно перейти на страницу с аннотацией к этому источнику, обложкой книги, библиографической информацией и ссылкой на внешний источник; тексты от учителей + форма для загрузки собственных текстов: ссылка на почтовый ящик для материалов от учителей; разборы текстов: обновляемый список поэтических текстов, по клику на каждый из которых – небольшая статья, посвященная одному стихотворению; задания к разделам; планы уроков); лекции (видео – YouTube); звучащие стихи (аудио – SoundCloud); литература; поиск: страница с поисковыми результатами.

В нашем случае, когда речь идет о билингвальной/полилингвальной аудитории, находящейся вне России, именно интерактивный сайт и должен быть востребован в первую очередь (уже потому, что если он и не будет решать задачу погружения этих детей в русскую поэзию в полной мере, то точно будет формировать условия для сохранения у них русской лингвокультурной идентичности). Заметим по ходу, что подобную миссию выполняют в Лондоне и Пушкинский дом, и лекторий «Прямая речь. Лондон», и Arbuz Lectures (русскоязычный лекторий для взрослых и детей) с его просветительскими проектами, и Русская гимназия, и др.

Преподавание русского языка как иностранного вне среды его естественного функционирования требует особых подходов по сравнению с преподаванием РКИ в России, т.е. предъявляет особые (повышенные) требования к преподавателям (преподаватель РКИ – как основной источник языковой и лингвокультурологической информации), учащимся, учебным материалам и методике. Поскольку подавляющее большинство исследований в области методики преподавания русского языка как иностранного проводится в российских вузах и других образовательных учреждениях, находящихся в России, эти специфические требования в сфере РКИ до сих пор остаются недостаточно изученными за рубежом, что, в свою очередь, обуславливает необходимость обращения работающих вне России специалистов к опыту и наработкам российской методической школы – как по вопросам теории, так и практики.

Проект под рабочим названием «Конкурсы и олимпиады по русскому языку и литературе для полилингвальной аудитории» возник на кафедре русского языка и общих дисциплин Учебного центра по работе с иностранными обучающимися в Государственном университете управления как раз как отклик на подобный запрос и имеет своей целью популяризацию русского языка и литературы среди взрослой и детской аудитории соотечественников, проживающих за рубежом (весь спектр европейских стран) и объединенных одной национальностью – еврейской.

Актуальность проекта обуславливается интересом этой конкретной аудитории – взрослых – к поддержанию языкового уровня/совершенствованию ими знания русского

языка и изучению их детьми (по сути, четвертого поколения репатриантов) русского языка и литературы в связи с сохранением связей с Россией (странами СНГ), с одной стороны, и сложностью усвоения языка детьми из-за их полилингвальности (в основном, носителями 4-х языков: русского – иврита – английского – языка страны проживания) на фоне недостаточной мотивации последних, с другой.

Этому способствовали следующие события – впервые за 35-летнюю историю существования Limmud, ежегодной культурно-образовательной конференции для евреев, проводимой локально в 43-х странах мира, 3–5 февраля 2017 г. в Лондоне состоялся русскоязычный Лимуд, участниками которого стали более 700 русскоговорящих евреев из всех стран Европы. Стремление встречаться не только в рамках Лимуда, проводимого в каждой европейской стране на языке этой страны, но и организовать собственный русскоязычный Лимуд FSU (Former Soviet Union – бывший Советский Союз), свидетельствовало о стойком интересе бывших соотечественников к сохранению у себя русского языка как языка-посредника, русскоязычной среды и русской культурной доминанты в пределах другой национальности (а приглашение в качестве одного из лекторов форума Линор Горалик – лишнее тому подтверждение). К настоящему времени уже определена следующая страна – Австрия, в которой будет проводиться II русскоязычный Лимуд FSU–2018. Только что в Лондоне по аналогии с британским и другими международными еврейскими молодежными центрами Moishe House, открылся свой, русскоязычный Мойше Хаус. Это убеждает нас в том, что задуманный нами проект не только значим, но и, по-своему, уникален.

Взаимодействие с членами оргкомитета еврейской культурно-образовательной конференции Лимуд лишний раз подтвердило актуальность запроса учебных и просветительских материалов по русскому языку и литературе и мероприятий как для репатриантов из России и стран СНГ, проживающих в Израиле, так и для переехавших уже из Израиля в другие страны. Одновременно оргкомитет Лимуда FSU–2017 в Лондоне за полгода до проведения конференции столкнулся с проблемой недостаточности владения русским языком определенной и значительной части потенциальных участников мероприятия. Это касалось, в основном, третьего поколения репатриантов, возрастной ценз которых – в пределах 25–40 лет (и их детей, которые также – полноправные участники Лимуда). Многие из них не владеют в должной мере русским языком – практически не понимают и не говорят; понимают, но не говорят; говорят с множественными ошибками (в отношении детей это еще более справедливо). Эта проблема вынудила оргкомитет создавать информационное поле (сайт Лимуда FSU–2017 – <http://limmudfsu.eu>, страницу в социальной сети Facebook) на двух языках – английском и русском – вместо предполагавшегося только русского. При наполнении контентом сайта, страницы в социальной сети и других источников также возникали рабочие вопросы, связанные с адекватным переводом текста на русский язык, что в итоге требовало консультативной помощи российских филологов.

Помимо приоритетных направлений работы в рамках проекта: разработки тестов и материалов конкурсных заданий, а также методического комплекса/методических

разработок, связанных с работой с детской (непосредственными участниками олимпиады и конкурсов) и со взрослой – как с родителями, аудиторией Лимуда, выделились направления и прикладные. Стала очевидной важность популяризации сайта <http://poesia.ru> – использование его как в ходе самой трехдневной конференции (например, стихи, звучащие на сайте вживую – это подобие поэтического вечера), так и на перспективу (консультативная помощь родителям, которые с помощью этого ресурса-фасилитатора вместе со своими детьми будут знакомиться с русской поэзией).

Это, в свою очередь, должно обеспечить определенные социальные эффекты проекта:

- социальный эффект проекта задан априорно в связи с интеракцией между двумя сторонами (русской и европейской, представленной от лица Лимуда) по выработке конкурсных материалов для аудитории, заинтересованной в изучении и совершенствовании русского языка и литературы, русской лингвокультуры в целом;

- для достижения прямого и косвенного видов социального эффекта проект содействует решению целого ряда социальных задач: снятию диффузии (размывания) русской диаспоры за рубежом; поддержанию связей с родиной (возобновлению связей с родиной в случае их утраты); через олимпиады (понимание аудиторией уровня своей языковой подготовки и оценка своих возможностей), конкурсы и знакомство с интерактивным сайтом учебника «Поэзия» повышению заинтересованности детей и их родителей по вхождению в русскоязычную среду и принятию ее культурного кода; закреплению интереса к изучению русского языка; совершенствованию навыков владения языком. В рамках данного проекта социальные эффекты становятся как универсальными, возникающими при реализации любого проекта (сохранение русского культурного кода у соотечественников, живущих в дальнем зарубежье под давлением инокультурной и иноязычной среды), так и специфическими, обусловленными в нашем случае особенностями этнического характера – привязанностью к русскому культурному коду, невзирая на этническое происхождение; сохранением русской культурной доминанты в другой национальности; сохранением русского языка как родного (у детей второго или третьего поколения репатриантов – в качестве второго языка).

Поэзия. Учебник / Н.М. Азарова, К.М. Корчагин, Д.В. Кузьмин, В.А. Плунгян и др. Москва, 2016

Сдобнов С. «Поэзия»: мнения. Поэты, филологи и критики о поэтическом учебнике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://colta.ru/articles/literature/10410>. 2016

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://poesia.ru>

Чеишвили Татьяна Александровна

Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили, Грузия, Тбилиси

tatachei61@gmail.com

Капанадзе Ирина Бидзиновна

Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили, Грузия, Тбилиси

irina-kapanadze@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГРУЗИИ

Статья посвящена исследованию особенностей преподавания РКИ в условиях кардинального изменения политической ситуации, системы ценностей и приоритетов, породивших целый ряд новых задач и проблем. Функционирование системы обучения русскому как иностранному на территории Грузии рассматривается с учетом национальных культурно-образовательных характеристик и традиций данного региона. В работе предпринята попытка выведения алгоритма типового описания системы преподавания русского как иностранного в Грузии с учетом сложившейся социально-политической и языковой ситуаций.

Ключевые слова: методика преподавания русского как иностранного, культурология, культуросфера, образовательная среда, учебно-познавательная деятельность, культурно-типологический подход в методике преподавания РКИ

Кардинальное изменение политической ситуации в Грузии, а также системы ценностей и приоритетов, породивших целый ряд новых задач и проблем, обусловленных прежде всего объективными факторами, в частности отсутствием русскоязычной среды обучения и утратой мотивация изучения русского языка вследствие активной общей американизации мышления и языковой политики, приведшей к приоритетному изучению английского, предъявляют особые требования к используемым методам преподавания русского языка как иностранного. Исходя из сказанного, актуальным представляется исследование особенностей обучения РКИ на территории Грузии в отторжении от российского образовательного пространства [Быкова 2011:4], но с учетом национальных культурно-образовательных характеристик и традиций данного региона.

Иноязычная среда, которая по определению О. П. Быковой [Быкова 2011:7] характеризуется отсутствием «естественных (русских) лингвокультурных практик/дискурсов исторически конкретного социума», отличается в Грузии рядом особенностей, в частности – это иноязычная среда постсоветского языкового пространства, хотя в Грузии всегда можно было купить русскоязычную прессу и книги, а с осени 2012 года была возобновлена трансляция российских каналов. Грузинский билингвизм также характеризуется определенными особенностями, так как до определенного времени русским в Грузии владела подавляющая часть населения. На данном этапе билингвизм в Грузии отмечается в большей мере у старшего и в несколько меньшей – у среднего поколений. Молодежь русского практически не знает (особенно в провинции). Вследствие этого изучение русского является самоцелью (когнитивный подход), и в результате преобладает искусственный билингвизм. Что касается *образовательной среды* (О. П. Быкова) в университетах Грузии, то традиционная система высшего образования Грузии на современном этапе определяется участием в Болонском процессе и перманентной реформой образования. И тем не менее, все это укладывается в тезис о том, что изучение русского на данном этапе – это путь осознанный и намеренный, но к сожалению, не всегда подкрепленный социальным заказом государства и/или общества. Поэтому при обучении учащихся (в связи с отмеченными факторами) значение мотивационной базы становится решающим, ибо, как известно, без мотивации нет результатов. Как это ни парадоксально, но именно в противовес глобализации возвысили свой голос национальные культуры, ведь уникальность разных культурных реалий чаще всего осознается именно на фоне унификации и нивелирования. Следствие всего этого – изменение преподавателя и учащегося, обучающего и обучаемого.

И все же базовый принцип обучения русскому как иностранному в условиях Грузии основывается на учете особенностей родного языка и родной культуры и сохранении базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через родной язык и культуру [Балыхина 2007:4]. Культурологический подход ориентирует преподавателя как на передачу информации о русской культуре, так и на получение русским преподавателем информации о родной культуре учащихся и на обучение студентов языку, речи, речевой деятельности, инструменту обмена информацией [Быкова 2011:24]. Исходя из того, что новая методическая парадигма XXI века носит культурологический характер, особенно актуальными представляются вопросы о роли и месте образовательной культурной сферы. А то, что иностранные студенты, изучая русский язык, усваивают и культуру народа – носителя языка, поскольку он есть «зеркало культуры», очевидно для всех. Несмотря на сложившуюся социально-политическую и языковую ситуации, надо признать, что именно культурологический аспект является решающим в процессе формирования мотивации при овладении русским языком. Сегодня основным методом обучения русскому языку как иностранному является коммуникативный метод (название предложено Е. И. Пассовым). Специалисты единодушны в признании необходимости формирования у обучаемых лингвокультурологической компетенции как базовой составляющей коммуникативной. Понятно, что в целом постичь культуру народа – носителя изучаемого

языка – невозможно, но получить о ней достаточно полное представление можно, для чего необходимо создать модель культуры (Е. И. Пассов) народа, «которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры» [Пассов 2003:42]. Е. И. Пассов предлагает следующее содержание модели культуры: реальная действительность, представленная предметно и предметно-вербально и демонстрируемая с помощью средств зрительной наглядности и реальных артефактов; изобразительное искусство; художественная, справочно-энциклопедическая и научная литература; комментарии к фактам культуры; материалы средств массовой информации. К перечисленному необходимо добавить ключевые концепты русской культуры, запечатленные в языке, создающие национальную картину мира. Используя классификацию В.А. Масловой [Маслова 2004:71 и сл.], выделим следующие актуальные для сравнения концепты: пространство, время, число (концепты объективного мира); свобода, воля, дружба, война (социальные понятия и отношения); судьба, душа, тоска; правда, истина, ложь, совесть (нравственные концепты); счастье, радость (эмоциональные концепты), концепты-артефакты и др. Несомненно, что главным в обучении студентов русскому языку является межкультурная коммуникация – диалог культур (в рассматриваемом случае грузинской и русской). Кроме того, необходимо учитывать различия в этногенезе русского и грузинского народов и дифференцировать культуры с учетом таких параметров, как отношение к природе, времени, пространству, деятельности, характеру общения и аргументации в ходе общения, личной свободы и автономности личности, соперничеству, власти, природе человека и т.д. [Елизарова 2005:30 и сл.; Межкультурная коммуникация 2009:288, 289].

На данном этапе нельзя проигнорировать возрастную дифференциацию (расслоение) населения с точки зрения знания и принятия русской культуры: молодежь, а это именно тот сегмент населения, который может изучать язык, к русской культуре относится весьма неоднозначно. Практика показывает, что особый интерес вызывает ознакомление с ключевыми концептами русской культуры в сравнении с грузинской концептосферой. Среди внешних факторов, влияющих на адаптацию, прежде всего нужно назвать *культурную дистанцию*, то есть степень различий между родной культурой и той, к которой идет адаптация [Межкультурная коммуникация 2009:265]. В этом случае важно отметить, что на адаптацию влияет даже не сама культурная дистанция, а представление человека о ней, его ощущение культурной дистанции, которое зависит от множества факторов: наличия или отсутствия войн или конфликтов, как в настоящем, так и в прошлом, владение языком и знание культуры и т.д.

Традиционно считается, что наиболее интересными разделами в культурологическом плане закономерно являются лексика и фразеология. При семантизации лексем необходимо сопоставление культурных компонентов их значений в родном и изучаемом языках, что позволит дифференцировать, с одной стороны, лексем-концепты (например, *душа* в русском и *сердце* в грузинском в соответствующих контекстах), которые являются знаками культуры, с другой – слова, которые, не являясь культурно-специфичными, различаются культурными компонентами значения, т.е. обязателен учет культурной информации при

общении представителей различных культур. Только это позволит достичь культурной адекватности речевого поведения, обеспечивающего бесконфликтное межкультурное общение. Коммуникативный подход активизировал процесс обучения языку, отвечающий потребностям условиям естественного общения, т.е. предопределил обучение непосредственно в речевом общении. Тем более, что студенты, владея уже определенными навыками и умениями на русском, часто жалуются, что они многое понимают, но говорить затрудняются. Вероятно, это вызвано тем, что практикуемое преподавание русского языка в школах и вузах не обеспечивает того уровня владения русской нормативной речью, который позволяет перевести русский в язык *активного общения* [Джанджапанян 2012:10]. На наш взгляд, в качестве одной из причин может рассматриваться тот факт, что многие преподаватели раньше обучали русскому как родному (по программе русских школ), и переход преподавания на уровень РКИ не был подкреплен необходимыми знаниями по методике преподавания русского как иностранного. Нельзя не отметить, что последние учебники по РКИ предлагают такое содержание курсов и приемов обучения, при которых стимулируются именно устные формы речи. Они включают упражнения коммуникативного характера и речевые разработки мотивационно интересных тем, ориентирующих студента на развертывание речи. Тем не менее, и это в достаточной мере не обеспечивает реального владения необходимым нормативным уровнем связной русской речи, так как в Грузии русский язык на данном этапе не является языком активного общения.

Сегодняшние социально-общественные и геополитические условия, а также профессиональные требования (при приеме на работу требуется знание английского и русского языков, а также владение компьютером) ставят совершенно определенные задачи – формирование у студентов новой языковой системы – системы русского языка.

Распространенный в течение долгого времени в преподавании РКИ принцип непосредственной передачи знаний обучаемым основывался в большей степени на толковании и переводе слов и значений и не утратил своей актуальности и на данном этапе, однако не предполагает активного заучивания слов и выражений, а опирается на их использование и функционирование в тексте (в его широком понимании), т.е. актуальна модель «ТЕКСТ → СЛОВО → ЗНАЧЕНИЕ → ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ», активизирующаяся именно в случае отсутствия языковой среды. Следовательно, возникает ситуация, когда слышат/читают → понимают; смотрят/слышат (аудио-визуальный метод) /читают → понимают. Продуктивно восприятие речевого материала с последующим переходом к спонтанной речи на основе предложенной (услышанной/прочитанной) модели. Желательно, чтобы в содержательном плане учебный материал, устный или письменный, был интересен обучаемому, имел высокий мотивационный рейтинг с познавательной или профессиональной точек зрения.

Особо следует остановиться на роли преподавателя РКИ в национальном вузе, т.к. именно от него во многом зависит успешность учебного процесса. Многие выводы следуют из личных наблюдений и опыта авторов, которые являются носителями русского языка, имеют русское образование, владеют грузинским и абсолютно ассимилированы к местным условиям. Как правило, проживая в стране и являясь абсолютным билингом, преподаватель

адаптирован к местным условиям в культурном, ментальном и языковом планах, однако, не являясь представителем местного этноса, он выступает и как носитель русской культуры. Следовательно, здесь можно говорить о *взаимной аккультурации*. Преподаватель постоянно подвержен влиянию в сфере ценностных ориентаций, ролевого поведения и социальных установок. Но не следует говорить о полной ассимиляции с доминирующей культурой, скорее об интеграции культур, в результате порождающей *бикультурную личность*, что способствует более плодотворной и эффективной работе преподавателя. Преподавание РКИ в Грузии, несомненно, во многом корректируется особенностями русского и грузинского во всех языковых аспектах. Грузинский язык является языком агглютинативного типа, имеет 7 падежей (особые падежи – эргативный (повествовательный), обстоятельственный), категория рода у имен не выражена и, соответственно, данная категория в русском всегда с трудом усваивается грузинскими учащимися; морфология глагола довольно сложна и в значительной степени отличается от русской. Обычно в РКИ редко изучаются языковые аспекты. При аспектном преподавании языковые явления разных уровней (фонетика, грамматика, лексика, стилистика) вводятся и отрабатываются отдельно, т.е. на специально посвященных этому занятиях, но т.к. основной принцип обучения – коммуникативная направленность, а в речи нет такого разделения на аспекты, и единицы всех уровней взаимодействуют, поэтому строить обучение языку по аспектам весьма затруднительно. Тем не менее, нам представляется важным остановиться на каждом из них подробнее, ибо часто успехи или неудачи в усвоении материала кроются именно в языковых реалиях. Только один аспект выделяется организационно – это фонетический аспект. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. В практике обучения РКИ крайне редко возникает необходимость так называемого безакцентного владения (что особенно актуально в случае «неистребимого» грузинского акцента) произношением, поэтому достаточно стремиться лишь к определенному приближению произношения учащихся к речи носителей языка, допуская возможность в речи акцента, который не нарушает процесс коммуникации, тем более, что студенты, если обучение не начинается с нулевого уровня, уже обладают произносительными навыками. Но при этом есть некоторые общие требования, которые должны соблюдаться, например, требования фонетической (фонологической) системы русского языка. Например, в русском согласные противопоставляются по мягкости-твердости и звонкости-глухости. В грузинском языке 5 гласных и 28 согласных фонем. Особенность консонантизма в том, что смычные и аффрикаты образуют трехчленные противопоставления: глухой придыхательный – звонкий – абруптивный. Противопоставление по мягкости-твердости чуждо грузинскому языку; сложности наблюдаются в неразличении гласных [и] и [ы], согласных [ш] и [щ]. Закономерно, что учащиеся механически переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка. Эта фонетическая интерференция распространяется и на так называемый фонетический слух: носитель того или иного языка слышит звуки чужого языка как бы через призму системы родного он часто не слышит специфических особенностей иностранного.

Обучение произношению должно строиться с учетом родного языка учащихся, а именно состава фонем, системы звуковых противопоставлений, места и способа производства звуков, характера ударения и интонации, тем более, что ударение в грузинском слабое, смысловозначительной функции не имеет. Как уже отмечалось, лексика является наиболее культурологичным материалом. Специфика лексики как аспекта преподавания определяется невозможностью ограничить и точно представить объем лексического материала, необходимого для овладения русским языком. Все количественные и качественные параметры достаточно неопределенны и часто зависят от уровня развития памяти учащегося. Лексика дается с опорой на грамматику и на речевые темы. При подборе текстов учитываются познавательная и культуроведческая ценность, нормативность, соотнесенность с учебной темой, занимательность. Следует отметить, что грамматика изучаемого языка имеет прикладной характер, т.к. студенты обучаются не грамматике, лексике и фонетике языка, а речевой деятельности на русском языке: слушанию, говорению, чтению и письму, причем главное внимание на начальном этапе уделяется говорению. Владение каждым видом коммуникативной деятельности возможно лишь на основе выработки различных навыков (доведение до автоматизма), среди которых грамматические навыки играют важнейшую роль. Поуровневое, линейное рассмотрение грамматических явлений обычно не результативно. Необходима комплексно-концентрическая организация учебного материала, когда все части речи, все синтаксические единицы даются в комплексе. Однако и такой подход не может оградить инофонов от некоторых характерных ошибок. Например, студентам-грузинам тяжело дается согласование имен и местоимений в роде, на которое накладываются трудности согласования в падеже. С трудом усваиваются предложно-падежные конструкции, т.к. в грузинском нет предлогов. Наблюдаются сложности и в неразличении конструкций с предложным и винительным падежами, которых в грузинском нет, при усвоении причастий и деепричастий – в современном грузинском они также не являются активными формами.

Все вышеуказанные трудности накладываются на национальный менталитет, включающий тип мышления и концептосферу, состоящую из национальных, культурно-бытовых, культурно-духовных и социальных концептов. С точки зрения деятельностно-психологических особенностей грузин можно отнести к экстравертам с сильно развитыми адаптационными способностями, достаточной гибкостью мышления и с неограниченными способностями к имитационным действиям и творчеству, но со слабой степенью автоматизации при выполнении повторяющихся заданий. Степень развития долговременной/кратковременной памяти и ориентация на учебный процесс в каждом конкретном случае индивидуальны, наблюдается склонность к импульсивности, высокая степень эмоциональности в проявлении своих чувств.

Таким образом, культурно-типологический стиль учебно-познавательной деятельности в вузах Грузии при преподавании РКИ определяется: а) отсутствием русскоязычной среды обучения; б) отсутствием официального социального заказа; в) национальным менталитетом и деятельностно-психологическими особенностями учащихся; г) приоритетом сознательной

коммуникативности – когнитивный подход; д) использованием грамматико-переводного, сознательно-практического и сознательно-сопоставительного методов обучения РКИ; е) связью содержания обучения с национально ориентированным культуроведческим подходом.

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Уч. пос. для преподавателей и студентов, М.: РУДН, 2007.

Быкова О. П. Обучение русскому как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов) // АДД, М., 2011.

Воробьев В. В. Лингвокультурология, М.: Изд-во РУДН, 2008.

Джанджапанян Г. А. Активная речь как предмет формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку в вузе. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ереван, 2012.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам, СПб.: КАРО, 2005.

Маслова В. А. Когнитивная лингвистика, Минск, 2005.

Межкультурная коммуникация // Уч. пособие: Калужский гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского – Институт немецкой и сравнительной этнологии Мюнхенского университета.
[//http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=29953](http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=29953)

Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. ООО «Лексис», 2003.

ЧАСТЬ III

—

Актуальные вопросы методики преподавания РКИ вне языковой среды

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В СИТУАЦИИ ЛИТОВСКО-РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО КОНТАКТИРОВАНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются речевые грамматические ошибки студентов-билингвов, обусловленные региональными особенностями коммуникации в ситуации литовско-русского языкового контактирования. В преподавании русского языка как иностранного важно учитывать специфику интерферентного влияния в конкретной ситуации межязыкового контактирования с целью предупреждения возможных речевых ошибок билингвов. Понимание природы речевых ошибок, их исправление при выполнении соответствующих тренировочных упражнений и планомерная комплексная работа позволит повысить уровень владения языком.

Ключевые слова: билингв, речевые ошибки, грамматическая интерференция, языковое контактирование, система заданий

1. Вводные замечания

Лингвистические явления, наблюдаемые в русском языке в Литве, – отражение универсальных процессов языкового контактирования, связанных с интерференцией. Интерферентные явления, обусловленные структурно-типологическими особенностями литовского и русского языков, отмечаются на различных системных уровнях русского языка, в разных сферах и формах его функционирования [Авина 2006]. В речи говорящих это проявляется в различных ошибках. В связи с этим в данной статье рассматриваются некоторые речевые ошибки студентов-билингвов, обусловленные региональными особенностями коммуникации в ситуации литовско-русского языкового контактирования, определяется система заданий с целью предупреждения и устранения подобных речевых ошибок.

Исследуемые респонденты – студенты вильнюсских вузов – филологи, изучающие русский язык как неродной в межязыковой коммуникации. Обычно это билингвы из смешанных литовско-русских семей. Русская речь билингвов неоднородна, их языковые способности и уровень владения русским литературным языком неодинаковы, что

обусловлено различными социальными факторами (местом проживания, семейным языком, языком окружения и др.).

Для исследуемых билингвов типично стихийно усвоенное двуязычие, возникающее в данном языковом окружении благодаря широкой речевой практике. Это продуктивное двуязычие, которое позволяет билингву не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, но и создавать их; билингв может достаточно свободно говорить, а также писать на русском языке. Для билингвов характерна естественность и натуральность общения, а способность к быстрому переключению в обыденной устной речи с одного языка на другой создает иллюзию высокого уровня владения русским языком. Между тем русская речь таких билингвов характеризуется определенной стилистической ограниченностью – доминирует разговорно-бытовой стиль общения; серьезные проблемы связаны с владением письменной речью.

Известно, что подобные особенности русской речи типичны для билингвов вне языковой среды [Шевалье 2009; Ненонен 2014 и мн. др.]. Русский язык билингвов представляет собой своеобразную систему, имеющую и черты исконного русского языка, и новые качества, появляющиеся в иноязычном окружении. Как показывают исследования, речевые ошибки билингвов многочисленны и разнообразны. С одной стороны, это ошибки, касающиеся нарушения правильности речи и несоблюдения норм современного русского литературного языка на различных языковых уровнях; такие ошибки, общие как для билингвов, так и для монолингвов, не являются результатом межъязыковой интерференции. С другой стороны, это ошибки, которые являются результатом межъязыковой интерференции и характерны для билингвов в данном социокультурном пространстве; подобные ошибки можно рассматривать как специфические ошибки билингвов определенной языковой группы. Именно такие ошибки литовско-русских билингвов являются предметом нашего анализа, и в данной статье рассмотрим один из видов распространенных интерферентных ошибок – грамматические.

Материалом нашего исследования является:

устная монологическая и диалогическая речь студентов (рассказы, пересказы, презентации, сообщения, выступления, беседы, дискуссии и под.) в различных ситуациях общения – как в официальной учебной ситуации, так и в непринужденной;

письменная речь (сочинения, изложения, эссе, рефераты, бакалаврские работы, контрольные работы, а также электронные письма и SMS-сообщения делового содержания, написанные студентами преподавателю).

2. Грамматические ошибки, обусловленные литовско-русским языковым взаимодействием

В современных исследованиях интерференция на уровне грамматики рассматривается как явление, возникающее в результате контакта грамматических систем родного и неродного языка в условиях естественного билингвизма и приводящее к возникновению в неродной

речи грамматических ошибок [Иванов 1990]. Механизм грамматической интерференции определяется как невольное использование грамматических категорий одного языка через призму другого, отождествление разных грамматических форм, способов синтаксической связи слов и синтаксических конструкций, что приводит к отклонениям от грамматических норм одного языка под влиянием другого. Взаимодействие языков в области грамматических отношений происходит преимущественно на синтаксическом уровне с целью построения основной речевой единицы – предложения. Морфологическая интерференция обычно проявляется в составе синтаксических единиц.

Как известно, речевые ошибки морфологического характера связаны с нарушением норм формообразования и словоизменения; синтаксические ошибки возникают как результат нарушения грамматической структуры синтаксических единиц – словосочетаний и предложений. Рассматриваемые в нашей работе грамматические ошибки преимущественно синтаксические.

Синтаксические ошибки

Среди анализируемых ошибок наиболее распространены ошибки, связанные с моделями управления, нарушением порядка слов, использованием глагола *есть* в составе предиката. Подобные региональные употребления представляют собой синтаксическое калькирование грамматических конструкций литовского языка.

1) Синтаксические ошибки, связанные с моделями управления

Типичны интерферентные ошибки, вызванные нарушением грамматической связи управления между опорным и зависимым компонентами словосочетания (обычно – глагольного); смешение беспредложного и предложного управления.

Ошибки, связанные с употреблением глагола **иметь**

О широкой распространенности посессивных конструкций, в которых вместо обычного “у+ род. п.+ есть” используется конструкция с глаголом **иметь** (лит. *turėti*), свидетельствуют: различные временные формы предиката – *Вы имеете другой цвет карандашей? Я имела удивительную учительницу русского языка и литературы; Вы будете иметь урок в два часа?; широкая валентность глагола – Не имею где положить* (ср.: *негде*); *Еще имею чем краситься* (ср. *есть чем*).

Ошибки, связанные с употреблением предлогов

Выделяются следующие частотные ошибки:

а) беспредложные конструкции, характерные для литовского языка, вместо нормативных для русского языка предложных:

форма дательного падежа вместо сочетания “у + род. п. сущ. или мест.”: *Вчера мне был сложный день; Мне возникли некоторые вопросы; Ну как, тебе идет учеба?; При этом всем на сердце появляется нежная радость; Это получается не каждому; Ученикам каникулы, а у нас различные мероприятия;*

форма дат. п. вместо сочетания “для + род. п.”: *Это моему методу не подходит; Русскому языку характерны следующие явления;*

беспредложные конструкции с обстоятельственными значениями: времени – *Могу с Вами встретиться завтра или пятницу? Может, какой день могла бы Вас застать в университете?*; места – *Желаю хорошо провести время Польше; Похожий пруд есть неподалеку моей дачи;*

другие беспредложные конструкции: вместо сочетания “с помощью + род. п.” – *Это слово образовано суффиксом?*; вместо сочетания “о + предл. п.” – *Домом нужно заботиться;* вместо сочетания “к + дат. п.” – *Он делал это из уважения своему старому учителю;* вместо сочетания “в + предл. п.” – *Несколько метров от нас живут соседи;*

б) смешение предлогов (обычно семантически близких) в предложных конструкциях, например: *за* вместо *через* – *Через какое время можно сделать эту работу?*; *из* вместо *через* – *Вид через мое окно;* *с* вместо *в* – *Писать и читать с очками;* *Я не замерзла, потому что была с шубой;* *с* вместо *от* – *Я завтра могу встретиться только от 14 часов;* *с* вместо *по* – *Вы можете отправить мне задания с фонетики?*

Заметим, что ошибочные предложные сочетания вместо беспредложных встречаются реже, например: *Мясо едят с вилкой.*

Ошибки, связанные с глагольным управлением

Примеры падежного смешения, обусловленные особенностями глагольного управления в литовском языке, разнообразны: *Радоваться такой выгодой; Нашей работе* руководили преподаватели университета; Школа была в пяти километров от нашей деревни.

Наиболее распространены в словосочетании формы род. п. вместо вин. п.: *Каждый человек имеет своих недостатков;* *Как только у меня есть свободного времени,* могу готовить целый день; *В этих фильмах – что-то похожего на нашу жизнь;* *Человек ищет для себя только выгодных решений.*

2) Ошибки, связанные с нарушением порядка слов

Типичны ошибки препозиции несогласованного определения по отношению к определяемому слову (в соответствии со структурой конструкции литовского языка). При этом несогласованное определение может быть выражено: именем собственным – *Я на Вышинского улице жила;* *У меня есть Марты номер;* *Любы монологов в тексте меньше;* нарицательным существительным – *Обычно человека мысли бывают разные;* *Это разных жанров песни;* словосочетанием “прилагательное + существительное” – *Вы могли бы мне дать своего телефона контактный номер? Высылаю Вам поправленную практической части вторую главу;* устойчивым наречным сочетанием – *При общении мы понимаем друга друга мысли.*

3) Конструкции с глаголом *есть* в составе предиката

В русской речи билингов по аналогии с синтаксической конструкцией литовского языка в составе сказуемого активизируется незнаменательный глагол *есть* (лит. *yra*), который в русском языке обычно опускается: *И каждый год есть большие фестивали; В русском алфавите 33 буквы, из них есть 10 гласных*. Специфично также управление глагола *есть*, требующего, как и в литовском языке, существительного в форме родительного падежа со значением части вместо формы именительного падежа в русском языке: *В каждой национальной кухне есть своих особенностей; Есть разных путей в этом компьютере; Работы без книжки есть; Есть же таких людей на свете*.

4) Другие ошибки

В ряду явлений грамматической интерференции выделим: конструкции с **или** вместо **ли** – *Взгляни в окно, или перестал идти дождь; Хочу спросить, или правильно я понимаю эти задания?* (лит. *ar*); конструкции с союзом **чем** вместо **как** – *Нужно самим стараться чем больше достигнуть, а судьба нам только помогает* (лит. *kuo daugiau* – русск. как можно больше); конструкции с частицей **нет** вместо отрицательных местоимений, неопределенно-количественных числительных – *Таких блогов нет много* (лит. *nėra daug*); **Нет чему** удивляться (лит. *nėra ko*); неправильный выбор формы числа глагола при согласовании подлежащего и сказуемого (ввиду нерасчлененности форм единственного и множественного числа глагола 3 лица) – *Меня немного пугает проценты и цифры и др.*

Морфологические ошибки

По сравнению с синтаксическими, морфологические ошибки не столь частотны. В ряду повторяющихся ошибок выделим употребление грамматических форм, обусловленных различиями грамматических систем русского и литовского языков; в частности – несовпадением некоторых форм имен существительных:

форм рода (часто – интернациональных слов, а также слов, общих для данных контактирующих языков): *А мораль вот такой* (лит. *moralas* – м. род); *Пошщи мне туша моего* (лит. *tušas* – м. род); *Купили путевку в санаторию* (лит. *sanatorija* – ж. род);

формы числа (часто – существительных, в русском языке не изменяющихся по числам): *В новом доме я хочу современные и довольно новые мебели* (лит. *baldai* – мн. ч.), *Завтра последний урок труды* (лит. *darbai* – мн. ч.);

форм падежа, например, склонение неизменяемых в русском языке иноязычных слов: *В бюрах обычно бывают кондиционеры* (лит. склоняемое *biuras*).

3. Работа над речевыми ошибками

Степень устойчивости интерферентных ошибок в анализируемой русской речи студентов-билингов высока. Интерферентные ошибки снижают уровень русской речи билингов,

отрицательно влияют на коммуникативность создаваемого текста. В связи с этим наблюдаемые региональные особенности обуславливают специфику учебно-методической работы по развитию речи билингов. Методы преодоления интерференции, активизирующие слуховую, зрительную, моторную память учащихся, разнообразны; основным же методом остается анализ результатов их речевой деятельности, то есть анализ речевых ошибок [Позднякова 2012]. Следовательно, важно уделять большое внимание явлениям языкового взаимодействия и межъязыковой интерференции. Необходима планомерная комплексная работа, связанная с анализом фактов речи контактирующих языков в сравнительно-сопоставительном аспекте; ознакомлением с типичными ошибками и выявлением закономерностей, которые лежат в их основе; классификацией частотных ошибок; обучением редактированию и самопроверке; прививанием навыков работы со словарями; расширением общих лингвистических знаний студентов.

В систему заданий целесообразно включать упражнения, предполагающие сопоставление различных средств выражения в контактирующих языках: особую роль играют задания, связанные с переводом; полезной представляется работа студентов по составлению картотеки индивидуальных ошибок. В частности, в работе над грамматической интерференцией могут быть следующие задания: найти ошибки в употреблении определенных грамматических форм, словосочетаний, предложений; оценить нормативность образования и употребления грамматических форм; проверить по словарям правильность определенных грамматических форм; исправить предложение, найдя ошибки согласования, управления, порядка слов, употребления предлогов, и указать основания правки.

4. Заключительные замечания

Наши наблюдения над речевыми грамматическими ошибками подтверждают результаты исследований русской речи билингов в ситуации иноязычного окружения. Например, исследователи русского языка зарубежья отмечают, что воздействие контактирующего языка сильнее всего проявляется в конструкциях, основанных на синтаксической связи управления; высокую степень неустойчивости проявляют предлоги – активизируются беспредложные формы вместо предложных, отмечается взаимозамена предлогов со значением направления и местонахождения; существительные *singularia tantum* используются в форме множественного числа [Земская 2001, Гловинская 2001, Протасова 2004 и др.]. Следует заметить, что аналогичные ошибки отмечаются и в живой устной речи в России, однако в ситуации иноязычного окружения их активизация обусловлена языковым контактированием. Подобные ошибки рассматриваются как ошибки на универсально слабых участках системы языка [Гловинская 2001].

Между тем в различных ситуациях языкового контактирования наблюдаются региональные проявления интерференции. В преподавании русского языка как иностранного важно учитывать специфику интерферентного влияния в конкретной ситуации

межъязыкового контактирования с целью предупреждения возможных речевых ошибок коммуникантов. Особенно это касается речи молодежи, и прежде всего студентов, представляющих наиболее активную часть социума, которая живо откликается на все изменения, происходящие в нем. Студенты, и в их ряду филологи, довольно быстро реагируют и на различные изменения в языке, при этом оказывая влияние на состояние современной речи как будущие специалисты, основным видом деятельности которых является деятельность речевая [Леорда 2006]. Понимание природы речевых ошибок и их предупреждение при выполнении соответствующих тренировочных упражнений позволит повысить уровень владения языком.

Авина Н., Родной язык в иноязычном окружении (на материале русского языка в Литве), Москва, 2006

Гловинская М.Я., Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции // Язык русского зарубежья, Москва – Вена, 2001. С. 341-492

Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия, Отв. ред. В.В. Иванов, Москва, 1990

Земская Е.А., Общие языковые процессы и индивидуальные речевые портреты // Язык русского зарубежья, Москва – Вена, 2001. С. 25-277

Леорда С.В., Речевой портрет современного студента. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Саратов, 2006. [Электронный ресурс. Режим доступа (06.06.2015): <http://avtoreferat.seluk.ru/at-jazykoznanie/5952-1-rechevoy-portret-sovremennogo-studenta.php>]

Ненонен О., Ошибки в письменной речи у студентов-билингвов // А. Никунласси, Е.Ю. Протасова (ред.), Инструментарий русистики. Ошибки и многоязычие. Slavica Helsingiensia 45. Helsinki, 2014. С. 261-280. [Электронный ресурс. Режим доступа (08.06.2017): <http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh45/pdf/20-sh45.pdf>]

Позднякова А.А., Лингводидактические методы преодоления интерференции в речи студентов-билингвов // Преподаватель XXI век, 2012, № 3, ч. 1. С. 161-165. [Электронный ресурс. Режим доступа (16.06.2017): <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvodidakticheskie-metody-preodoleniya-interferentsii-v-rechi-studentov-bilingvov>]

Протасова Е.Ю., Феннороссы: жизнь и употребление языка, Санкт-Петербург, 2004

Шевалье Д., Модель преподавания русского языка в диаспоре // Русский язык за рубежом, 2009, №1. С. 48-51

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Очевидно, на сегодняшний день существует неравноценность преподавания русского языка и русской литературы иностранным учащимся, обучающимся внутри и вне языковой среды. Еще очевиднее эта разница, когда речь заходит о студентах-иностранцах, проходящих обучение по полной университетской программе параллельно со студентами-носителями языка, но независимо от них, т.е. по собственному учебному плану. С серьезной проблемой на сегодняшний день сталкиваются преподаватели литературы, ибо интерес к чтению среди учащихся катастрофически быстро угасает. Большую помощь в преподавании литературы и русского языка оказывает междисциплинарный подход к обучению.

Ключевые слова: РКИ, русская литература, междисциплинарный подход, поиск новаторских подходов к преподаванию

Сегодня русский язык в Европе и США не востребован в той мере, в какой мог бы. Если ранее интерес к нему отчасти подогревался желанием любителей русской словесности познакомиться с оригинальными текстами, то ныне — и это не станет ни для кого откровением — мало читают даже студенты гуманитарных факультетов. Для того чтобы решить нелегкую задачу по привлечению большего числа учащихся к изучению русского языка, многие учебные заведения создают интегрированные междисциплинарные курсы. Вероятно, в этом назрела необходимость, ибо обособленность и отъединенность языковых курсов от других дисциплин, сведение преподавания исключительно к решению лингвистических задач, игнорирование национальных и культурных особенностей реципиентов сослужили плохую службу процессу преподавания. Об этом достаточно точно высказался профессор Московского университета И. Милославский: «<...> современная отечественная лингвистика по преимуществу наблюдает и классифицирует, а не решает, взаимодействуя с другими областями знания, социально значимые вопросы. Замыкаясь в собственных проблемах, лингвистика как наука не гарантирует себе успешное существование в современном обществе» [Милославский 2017: 9]. Подвижность профессиональных границ способствует снятию остроты проблемы, однако не решает ее в полной мере. Учебный план в некоторых бакалавриатах составляется таким образом, что позволяет вербальный материал подменять визуальным (например, комиксами), либо вместо объемной программы, к которой преподаватели привыкли за многие десятилетия, они

вынуждены знакомить студентов — в течение двух выпускных лет — с тремя-четырьмя произведениями. В этом случае преподаватели литературы изучают грамматические особенности текста, пренебрегая сюжетообразующими. Редукция объема словесного корпуса, визуализация учебного материала — насколько продуктивен этот метод? Преподаватели консервативного (не в критическом значении этого слова), традиционного подхода к преподаванию однозначно выскажутся против него. Им можно возразить тем, что в современную эпоху не меньшее значение приобретает студенческая мотивация в процессе обучения чужому языку и знакомства с чужой литературой, т.е. ныне учитываются не только преподавательские интенции.

Уже на сломе двух столетий — XIX и XX — деятели культуры экспериментировали с разными способами «трансляции текста». Так, в контексте театральной полемики звучали призывы отказаться от сценических постановок, заменив театр кинематографом, и надо помнить, что в период зарождения кинематографа речь шла о немом кино. Видный русский театральный деятель, драматург, режиссер Николай Евреинов заявлял о том, что залогом достижения единения актера с залом является максимальное использование мимики, а не вербализация, т.е. не словесное выражение эмоций. «Сценические средства выражения драматического переживания, — пишет он, — сводятся, как мы знаем, прежде всего к словам; но неудовлетворительность этого средства почти что очевидна: тот, кто прилежно контролирует себя в партере театра, признает, что мы слушаем больше глазами, чем ушами; и это, по-моему, в природе театра» [Евреинов 1910: 52]. И действительно, кинематографическая версия гоголевского Ревизора «а la немое кино» была недавно осуществлена московским Театром Ермоловой на самом высоком уровне. Постепенно театр будет вытеснен кинематографом, был уверен Евреинов. В статье «Демон театральности» он пишет: «...вследствие того, что каждая идея, каждая мысль заключает в себе силу к совершению, к соответствующему действию, — чем ярче, чем ближе данная идея к действительности (т. е. чем больше зрелищности реализовано в этой идее. — *И.А.*), тем скорее и сильнее она должна побуждать к действию» [Евреинов 2002: 293]. О профессиональном театре как о пережитке прошлого высказывались также В. Мейерхольд и С. Эйзенштейн, детерминируя кинематограф как «новый театр» [Немченко: 9].

Безусловно, что между театральной постановкой и преподаванием мало общего (сейчас мы не принимаем во внимание то обстоятельство, что преподаватель часто выступает перед студентами как профессиональный актер перед публикой, и чем талантливее исполнение роли, тем больше заинтересованности предметом проявляют ученики). Это лишь слабая попытка оправдать использование невербального текста в процессе изучения языка и самого текста, когда акцент переносится с предмета исследования на дискуссию о нем. В этом случае допустимо говорить и об изучении комиксов в курсе русского языка и литературы. Так, желающие могут ознакомиться с англоязычной версией комиксов, созданных на основе романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» [Dostoyevsky Comics]. В 2014 году издательство «Альфа-книга» выпустило русский перевод англоязычной версии того же романа, подготовленной художником Аленом Коркосом и писателем Дэвидом Зейном

Мейровицем, действие которой перенесено в современную эпоху. Касуки Маруо совместно с японской арт-группой Variety Art Works создал комиксы на основе романа «Братья Карамазовы»; можно привести еще множество примеров подобного рода, среди которых наиболее распространенными являются комиксы, созданные на основе романов Достоевского. Киноверсии литературно-художественных текстов, используемые в качестве изучаемых текстов, — тренд в сегодняшнем преподавании.

Преподавание РКИ в высшей школе (речь идет не о языковых курсах, а об обучении по программе бакалавриата) сталкивается со своим, не менее сложным, комплексом проблем. Казалось бы, студенты-иностранцы максимально должны быть интегрированы в группы студентов-носителей и обучаться по общеуниверситетской программе, как это происходит во всех европейских и американских вузах. Однако перевод высшей школы на самофинансирование породил нездоровую атмосферу, в которой требования к иностранным учащимся понижаются, при этом некоторые из них не владеют русским языком настолько, чтобы адаптироваться к восприятию обычной программы, хотя предполагается, что они как специалисты должны овладеть всеми тонкостями в своей сфере.

Интерес к русскому языку как иностранному проявился с новой силой в период перестройки и исчез в нулевые годы. Это привело к оскудению числа кафедр по русскому языку и литературе во всем мире, если в одних университетах прошло сокращение преподавателей на сохранившихся кафедрах, то в ряде других отделения были вовсе закрыты. Таким образом, политические проблемы вмешиваются в процесс обучения русскому языку, и задача преподавателей сводится к тому, чтобы улучшать имидж России среди учащихся. Необходимо учитывать и идеологический контекст кафедр, занимающихся преподаванием РКИ (в связи с этим хочется упомянуть об обнаруженной нами в Бахметьевском архиве библиотеки Батлера при нью-йоркском Колумбийском университете переписке двух выдающихся эмигрантов — Марка Алданова и профессора Леона Штильмана, в которой заходит речь о курсах русского языка для американских дипломатов, отбывающих в Москву, и о том, как этот курс выстраивается). Но по-прежнему инерция при выборе художественных текстов оказывается велика, и при всех возможных обстоятельствах этот выбор не разнообразен. Таким образом, учащиеся не получают должного представления ни о текущем литературном процессе, ни о преимуществах в целом, ни о широком диапазоне тем и жанрово-стилистическом разнообразии современной русской литературы.

Другая проблема — этически сложные тексты. Так, будучи внешним экзаменатором одного из европейских бакалавриатов, я принимала участие в оценивании устных ответов студентов одной из мусульманских стран и стала свидетелем неловкой сцены: студент бакалавриата чувствовал себя страшно некомфортно, анализируя рассказ И. Бунина «Солнечный удар», в конце концов, заявив, что «эротические произведения» должны быть исключены из программы. Это лишний раз подчеркивает, насколько важно учитывать национальные и религиозные особенности студентов, изучающих чужой язык и литературу.

Стремясь к распространению российской образовательной системы в странах бывшего советского лагеря, многие российские университеты открывают филиалы в прежних

республиках СССР, где читаются в концентрированном виде, т.е. в сжатые сроки, выездные лекции, предполагающие, что учащиеся познакомятся с текстами заранее, до приезда лектора. Чаще всего это правило игнорируется, отчего сильно страдает качество обучения. К тому же, студенты-иностранцы не обладают навыком, позволяющим им осваивать в течение семестра большой объем новых текстов, ибо их собственная национальная система школьного и университетского образования изменила модель преподавания. Соответственно, преподавателям высшей школы приходится подстраиваться под текущую ситуацию. Если раньше они в первую очередь были исследователями в области русского языка и литературы, то ныне университетская преподавательская методика напоминает школьную, и преподавателям приходится заниматься не анализом текстов, не поиском эзотерических смыслов, а объяснением исторических контекстов, а иногда и разъяснением значения слов. Как этому сопротивляться, насколько это возможно и стоит ли — пока все эти вопросы из области риторических. Вероятная причина изменения модели преподавания — глобализация и унификация преподавания во всем мире.

К каким выводам мы пришли: необходима децентрализация образовательной системы, индивидуальный подход к запросам учащихся, разработка новых узких направлений внутри программы, ориентированных на эти запросы (бизнес-язык — одно из наиболее «раскрученных» существующих направлений внутри языкового курса), моделирование игрового подхода в школьном преподавательском процессе для привлечения большего числа учащихся, использование в качестве объектов исследования разнообразных видов текстов, знакомство учащихся с современными направлениями в литературе, учет культурных, национальных особенностей студенческой группы.

Евреинов Н. Представление любви: Монодрама в трех действиях. СПб., 1910, 128 с.

Евреинов Н. Театр для себя. Ч. II. Театр в будущем // Евреинов Н. Н. Демон театральности. М., 2002, 534 с.

Милославский И.Г. Цель как характеристика лингвистического исследования. // Вестник Московского университета. Серия 19. 2017. С. 9-23.

Немченко Л. Мейерхольд и Эйзенштейн: через революцию — к искусству, через искусство — к революции. // 1917 год: Литератор и литературовед: инженер, свидетель, жертва исторического рубежа/социального слома. Тезисы к конференции. / Институт литературы Болгарской академии наук и др. - София, май 2017.

Dostoyevsky Comics. Crime and Punishment. // <http://russian7.ru/post/prestuplenie-i-nakazanie-komiks/>

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ В РАБОТЕ С ПОЛЬСКИМИ СТУДЕНТАМИ (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В данной статье даются рекомендации по преодолению фонетической интерференции, по постановке и коррекции русских звуков [л], [ч'] и [щ':]. Для этого используются логопедические методы, применяемые в работе по преодолению функциональной дислалии (при ламбдацизме и параламбдацизме, сигматизме шипящих звуков) у детей и подростков. При разработке тренировочного материала учитываются возрастные интересы.

Ключевые слова: интерференция, логопедические приемы, фонематический слух, дислалия, сигматизм шипящих, ламбдацизм

Важным и необходимым условием, которое способствует эффективному развитию навыков и умений, необходимых для осуществления успешной коммуникации, является обучение произношению. Однако процесс овладения правильным произношением и интонацией является достаточно сложным, так как польский и русский языки являются близкородственными языками, а как известно «особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащихся (это зависит от того, что звуки эти привлекают наше внимание, и мы, не отождествляя их ни с какими звуками родного языка, так или иначе стремимся их усвоить), а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» [Щерба 2002:110]. Иными словами, одной из причин *интерференции*¹ являются сходства языков.

Интерференция исследовалась в трудах зарубежных и отечественных ученых (Н.С. Трубецкого, У. Вайнрайха, Р.О. Якобсона, А. Мартине, Л.В. Щербы, В.Ю. Розенцвейга, Е.М. Верещагина и др.). У. Вайнрайх еще в 60-х годах XX века выделил следующие аспекты фонетической интерференции:

¹ Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. И. способна охватывать все уровни языка, но особенно заметна в фонетике» [ЛЭС –online].

1. *Недодифференциация фонем* происходит, когда смешиваются два звука вторичной системы, которые в первичной системе не дифференцированы как смысловоразличительные единицы (фонемы).

2. *Наддифференциация фонем* – это результат перенесения фонологических отличий первичной системы на звуки выученного языка.

3. *Реинтерпретация фонологических отличий* наблюдается в тех случаях, когда двуязычный индивид различает фонемы выученного языка по признакам, релевантным для его родного языка.

4. *Субституция* звуков происходит в результате отождествления фонем второго языка с близкими или даже эквивалентными фонемами родного языка вследствие того, что эти фонемы в обоих языках различаются только произношением [Вайнрайх 2000:45-46].

Следует также учитывать то, что согласно недавним исследованиям, по мнению А.Ю. Русакова, часть отклонений от нормы при усвоении второго языка вызывают универсальные особенности усвоения языка вообще, а не влияние конкретного родного языка [Русаков 2004].

На занятиях по РКИ мы встречаемся со всеми типами фонологической интерференции у студентов-поляков. Самые заметные типы – это произношение польского [ʃ] вместо [л], [szcz] вместо [щ’:], польского [cz] вместо [ч’], неразличение сочетаний *ра-ря-рья*, недифференциация [л] и [л’], отсутствие редукции гласных и др.

Чаще всего ошибки в произношении студентов-поляков коррелируют с ошибками в классификации О.М. Киушкиной, описывающей сложную систему причин, обуславливающих возникновение ошибок у изучающих иностранный язык. Исследователь пишет: «Обучающийся может не слышать разницы между звуками (или мелодическими контурами) родного и изучаемого языка (сенсорный, или перцептивный уровень), что приводит к тому, что он не может правильно воспроизводить слышимый звук (моторный уровень). Здесь следует говорить о регулярной ошибке, определяемой сенсорным уровнем, когда обучаемый не может произнести звук, потому что не слышит его» [Киушкина 2002:64-66]. При таком нарушении требуется работа по развитию фонематического слуха. Вторая причина определена так: «Обучающийся слышит разницу, но не может правильно произнести звук. Это регулярная ошибка, определяемая моторным уровнем» [Там же], и в этом случае требуется работа с артикуляционным аппаратом.

Известные логопеды О.В. Правдина, М.Е. Хватцев, Л.С. Волкова в своих исследованиях рассматривают работу с артикуляционным аппаратом, методы развития фонематического слуха и речевого дыхания, различные способы «постановки» и автоматизации звуков. Полностью разделяя взгляд логопедов на то, что речь является системным

многофункциональным процессом, влияющим на психическое развитие, мы остановимся на работе логопедов при дислалии².

Нарушение произношения польскими студентами русского сонорного [л], соответствует логопедическому нарушению – ламбдацизму или параламбдацизму, а нарушение в произношении шипящих – сигматизму шипящих.

Как известно, обучение произношению подразумевает формирование слухопроизносительных навыков (постановку и коррекцию) в области сегментных и суперсегментных явлений фонетической системы языка. Наш опыт показывает, что применение логопедических методов при обучении студентов-поляков эффективно помогает им овладеть звуками русского языка. Полагаем, что логопедический подход, включающий в себя не только постановку звука, но и работу по развитию фонематического слуха, выработку речевого дыхания, использование упражнений для органов артикуляции, является более эффективным, чем традиционный, обычно применяемый при обучении РКИ. Используя сравнительный метод в описании звуков, слогов, слов, и пользуясь достижениями логопедии, на примере постановки [ч'] и [щ':] и [л], покажем эффективный путь обучения русскому произношению студентов-поляков.

Произношение [ч']³

Артикуляция *ч* в учебнике «Логопедия» описана так: «губы, как при всех шипящих, вытянуты и округлены. Расстояние между зубами 1-2 мм. Звук имеет сложную язычную артикуляцию: он начинается со смычного элемента (как при звуке [т']). Кончик языка опущен и касается нижних резцов. Передняя часть спинки языка прижата к верхним резцам и альвеолам. Средняя ее часть выгнута по направлению к твердому нёбу. Весь язык несколько продвигается вперед (как при [щ':]), который звучит кратко. Мягкое нёбо поднято и закрывает проход в нос, голосовые складки разомкнуты, звук глухой» [Логопедия 1988:96]. По мнению логопедов, [ч'] вызывается легче в обратных слогах, так как недостатки произношения у русскоязычных детей – замена [ч'] мягкой свистящей аффрикатой [ц'], а также [т'] или [щ':] и в позиции (ГС⁴) обучаемый «чувствует» нужный согласный. Студенты-поляки произносят *ч* как [cz]: «звук, обозначаемый сочетанием букв cz, в русском языке выступает лишь в словах *лучше*. Он состоит из звуков т + щ, произносимых не отдельно, а слитно... польское cz произносится твердо» [Karolak, Wasilewska 1977:XIX]. Умение произносить слова *Chili, liczia* с фонемой [č']⁵ не способствует произношению русского [ч'], так как артикуляция русских согласных сосредоточена в передней части ротовой полости. В польском языке cz (в транскрипции IPA—[tʃ] —переднеязычная альвеолярная глухая

²Дислалия (от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* – говорю) – нарушение нормированного звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [Логопедия 1989:66].

³См. O.Anchimiuk: Обучение произношению русских согласных *ч, щ* студентов-поляков. [В]: Wschód-Zachód w nieprzerywanym dialogu, pod red. J.Kazimierczyk-Kuncer, Słupsk, 2016 s. 381-391.

⁴ГС – гласный-согласный.

⁵Примеры из Wiśniewski M., *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń, 2001 s. 178.

аффриката), поэтому «постановку» лучше осуществлять в прямом слоге, от [tʰ], этот звук без труда артикулируется всеми студентами, так как они им пользуются в своем родном языке – [tʰ]⁶.

Продуктивны следующие приемы постановки звука:

1. Преподаватель просит произнести несколько раз слог *ти-ти-ти*, во время произнесения просит студентов округлить губы, язык поднять кверху и кончик языка оттянуть назад. Студенты слышат слог *чи-чи-чи*. Далее повторяют слоги за преподавателем: *ча-ча-ча, чу-чу-чу, чё- чё- чё, чи-чи-чи, че-че-че*.

2. Преподаватель просит поднять кверху кончик языка, затем кончик языка отодвинуть вглубь рта, после этого выдвинуть губы вперед, округлить, нажав на щеки, в то время, когда произносим *ть* или *ать*.

3. В случае, если два предыдущих способа не дают результата, тогда правильного звучания можно добиться путем слитного произношения сочетания *ти*, сначала в медленном, затем в быстром темпе.

Закрепление произношения звука *ч* удобнее начинать с ударных закрытых слогов, в которых *ч* находится в постпозиции к слогаобразующему гласному. Закрепление начинается со слога *ач*. После этого можно переходить к произношению слогов с *ч* в препозиции к гласному. Эффективным приемом для закрепления артикуляции звука является произнесение слов с двумя *ч*, а также словосочетаний в которых повторяется отрабатываемый звук: *горячая печь, отличный матч, мрачная туча, могучий человек*. Слова и словосочетания следует произносить вслед за преподавателем, а затем самостоятельно. Подбирая примеры, необходимо учитывать, что один из отрабатываемых звуков стоит не перед ударным гласным или в абсолютном конце слова. Для улучшения артикуляции рассматриваемой аффрикаты важно провести дифференциацию звуков *ч-ц-с-ш*. В конце работы над звуком можно предложить студентам придумать рассказ, состоящий из слов с аффрикатой *ч*, например: «*О чем вы мечтаете? – Я хочу поехать к чукчам на Чукотку*».

Произношение [шʰ:]

После выполнения артикуляционной гимнастики, преподаватель приступает к упражнениям по развитию фонематического слуха, проверяет, все ли различают *ш-ш-ш-ш*. Преподаватель дает описание уклада органов артикуляции, необходимого для произнесения *ш*, из учебника «Логопедия», которое, как мы отмечали, более доступно для понимания: «губы как при *ш*, вытянуты вперед и округлены, кончик языка поднят до уровня верхних зубов (ниже чем при *ш*), передняя часть спинки языка несколько прогибается, средняя часть – приподнимается к твердому нёбу, задняя часть – опущена и продвинута вперед; нёбная занавеска поднята, голосовые складки разомкнуты» [Логопедия 1989:95-96].

⁶Звук [tʰ] позиционный вариант фонемы /t/, появляется в словах: *tik, tiara*, Там же с. 185.

При необходимости преподаватель указывает на типичные недостатки произношения рассматриваемых звуков студентами: произнесение *щ* с аффрикативным элементом в завершающей фазе, как сочетание *щ'ч* (*щ'ч'ука* вместо *щ'ука*), *шч* и произнесение *ш* вместо *щ*.

На следующем этапе у студентов «вызывается» нужный звук (*ставится звук*): более эффективным у студентов-поляков является «*постановка*» звука *щ* от звука *с*. Этот звук, как и звук [т'] также без труда артикулируется студентами, пользующимися в своем родном языке звуком [s].

Считаем продуктивными такие приемы постановки звука:

1. Преподаватель просит произнести несколько раз слог *си-си-си*, во время произнесения просит студентов округлить губы, язык поднять кверху и кончик языка оттянуть назад. Студенты слышат слог *щи-щи-щи*.

2. Если такой способ неэффективен, преподаватель просит произнести *ш*, губы растянуть в улыбке и язык продвинуть вперед, слышится [щ']:

Закрепление произношения звука *щ* продуктивнее начинать с ударных открытых слогов, в которых *щ* стоит в препозиции к гласному. Далее отработка звука производится на подобранных словах со слогом *щу*, *ще*, *щё*. Закрепление произношения очень эффективно в словах с двумя *щ*: *обещающий*, *пищащий*, *трещащий*. Чтение сложных словосочетаний с *щ* помогает студентам овладеть звуком, находящимся в разных позициях в слове: *щавелевые щи*, *бегающий щенок*, *овощи натошак*. Скороговорки помогут студентам услышать деформированные при быстрой речи звуки: *Щёткой чищу я щенка, щекочу ему бока*. Дифференциация *щ*, *с*, *ж*, *ч*, *ш*, *с*, *ц* также лучше проводить со словами и словосочетаниями *отец-часовщик*, *мощные мышцы*, *мыслящий человек*.

Произношение [л]⁷

При работе над сонорным [л], как писала польская исследовательница А. Нагурко, следует обратить внимание на «латеральный зубной, переднеязычный ɭ. Лингвисты видят в нем факультативный вариант реализации как неслогового *u* (без касания кончиком языка верхних резцов). Появляется тогда так называемый *glajd* (полугласный). Такое произношение существовало еще относительно недавно, и в 60-х годах XX века оценивалась как небрежное. На сцене, в театре, по радио по телевидению присутствовало образцовое произношение [л]. Сегодня его можно услышать редко, исключительно у представителей старшего поколения, жителей приграничных с Белоруссией и Украиной территорий» [Nagórko1998:46].

Логопедические подготовительные упражнения (статические и динамические) для губ, щек, челюстей и языка, помогут студентам справиться с непривычным для них

⁷См. Обучение произношению сонорных [л], [л'] студентов-поляков [в:] *Linguodidaktika*, XIX, Białystok 2015 с. 9-18.

произношением, когда «артикуляция русских согласных сосредоточена главным образом в передней части ротовой полости, для большинства из них действующим органом является язык, а наиболее активной при образовании русских согласных выступает передне-средняя часть спинки языка» [Любимова 1977:11].

Преподаватель показывает в каких слогах встречается [л] и [л']:

[л]	[л']
ла – лак (lakier)	ля – лямка (szelka)
ло – лóдка (łódź)	лë – клён (klon)
лы – лЫжи (narty)	ли – лист (liść)
лэ – ЛЭП (linia przesyłowa)	ле – лéто (lato)
лу – лук (cebula)	лю – лЮди (ludzie)
л – пол (podłoga)	ль – моль (mól)

Студенты под руководством преподавателя выполняют логопедические упражнения для языка, губ, челюстей, и у них «вызывается» звук с помощью продуктивных логопедических приемов:

1. Произносим *a*, язык расположен между зубами, губы растянуты в улыбке. В момент произнесения звука язык зажимается зубами, и студент слышит *al*.

2. Преподаватель просит студента слегка раскрыть рот и произнести сочетание *ya*. При этом *y* произносится кратко, с напряжением органов артикуляции. Произносить это сочетание нужно с зажатым кончиком языка. В этот момент студенты четко слышат слог *la*.

Далее новый звук закрепляется в слогах, словах, предложениях, рассказах, диалогах и песнях.

Таким образом, при работе сонорным [л] и с шипящими [ч'] [щ':] у студентов-поляков целесообразно использовать те же методы, что и при работе с функциональной дислалией у детей и подростков, но с учетом возрастных интересов в тренировочном материале. Сначала необходимо определить возможности артикуляционного аппарата (языка, губ, челюстей), затем провести подготовительную работу (артикуляционную гимнастику). Важнейшим этапом является «постановка» нужного звука, закрепление его в слогах, словах, предложениях, а также в диалогах, рассказах и песнях. Последовательное выполнение таких упражнений не только устраняет интерференцию родного языка, но и уменьшает количество фонетических и фонологических ошибок в речи обучаемых.

Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Благовещенск, 2000.

Киушкина О.М. Межъязыковая интерференция при овладении иноязычным произношением, [в:]

Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз.

Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева, Ред. Ю.М. Трофимова и др., Саранск 2002, с. 64-66, электронный ресурс: <http://study-english.info/article110.php>, [online], вход 01.04.2015.

Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской, Москва, 1988.

ЛЭС — Лингвистический энциклопедический словарь, 2009 [online] <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/interferentsiia/221>

Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков, Москва, 1977.

Правдина О.В. Логопедия, Москва, 1973.

Русаков А.Ю. Интерференция и переключение кодов (севернорусский диалект цыганского языка в контактологической перспективе). Дис. на соиск. уч. ст. доктора фил. наук. СПб, 2004.

Хватцев М.Е. Логопедия, Москва, 1937.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики, Москва, 2002.

Anchimiuk O. Praktyczny kurs fonetyki i wymowy języka rosyjskiego, Białystok, 2012.

Karolak S., Wasilewska D., Учебник польского языка, Warszawa, 1977.

Nagórko A., Zarys gramatyki polskiej, Warszawa, 1998.

Wiśniewski M., Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego, Toruń, 2001.

Афанасьева Нина Дмитриевна
МГИМО МИД России, Москва, Россия
afan-nina@yandex.ru

Захарченко Светлана Сергеевна
МГИМО МИД России, Москва, Россия
sveta.zakharchenko@gmail.com

Могилева Ирина Болеславовна
МГИМО МИД России, Москва, Россия
mogilevairina@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена опыту работы преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России по обучению русскому языку студентов в условиях отсутствия языковой среды. Авторы характеризуют отношение к занятиям студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона и Европы, отмечают роль личности преподавателя при моделировании образовательного пространства. В статье также обозначены некоторые приемы и методы работы преподавателя русского языка как иностранного: изучение лингвокультурологии, истории России, знакомство с русскими традициями и этикетом, изучение культурного фона носителей русского языка (чтение литературных текстов, просмотр художественных фильмов, новостных программ изучение языка средств массовой информации и т.д.).

Ключевые слова: языковая среда, формирование языковой личности, лексический словарь, модель образовательного пространства

Методика преподавания русского языка как иностранного на современном этапе продолжает развиваться, создаются эффективные системы обучения, которые используют разнообразные методы и приемы презентации лексико-грамматического материала, формируют умения и навыки учащихся в устной и письменной речи. В связи с увеличением желающих изучать русский язык как иностранный вне России большое внимание в теоретических и практических работах отечественных и зарубежных ученых в последнее время уделяется проблеме преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды.

Преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России часто приглашают на работу в университеты других стран, поэтому мы сочли возможным поделиться некоторым опытом, накопленным при обучении иностранных студентов как в европейских, так и в азиатских странах.

Необходимо отметить, что приступая к работе с учащимися той или иной страны преподаватели должны учитывать национальные особенности национального менталитета. Например, трудолюбие и дисциплинированность учащихся стран Азиатско-Тихоокеанского региона дает им возможность быстро добиться результата. Внешняя бесстрастность, медлительность, отсутствие эмоциональности часто объясняется их воспитанием в конфуцианской традиции, традициях даосизма, буддизма: особое почтение к старшим по возрасту (даже к студентам своей группы), огромное трудолюбие (отсюда серьезное отношение к учебе и желание выполнять ежедневную кропотливую работу – читать, учить наизусть, переписывать), а также методикой их школьного и вузовского обучения. Для азиатских студентов приоритетный стиль преподавания авторитарный, существует жесткая субординация в отношениях преподавателя и студента. Как правило, учащиеся из Азии испытывают трудности при выполнении заданий, связанных с анализом и интерпретацией представленного учебного материала. Креативный стиль занятий, «расширение» учебника за счет других учебных материалов или изменение последовательности заданий, данных в учебнике, часто вызывают непонимание и неприятие у студентов из азиатских стран. Им трудно выполнить задания типа: «Выразите свою точку зрения», «Что Вы думаете о...», сложно участвовать в диалогизированных формах обучения, вступать в диалог с другими студентами и тем более с преподавателем. Склонность к созерцательности, наслаждение природой и умиротворение от увиденной красоты мира – все это формирует особый тип мышления, являющийся отличительной чертой этих студентов. В доказательство приведем пример: сравните фразеологические китайские выражения с русскими аналогами. Например, идиома в русском языке «не видеть дальше своего носа» у китайцев существует в другом словесном облике: «уподобляться лягушке, сидящей на дне колодца и глядящей на небо», а русское выражение «метать бисер перед свиньями» соответствует китайскому «играть на лютне перед буйволами». Часто тексты, основанные на утверждении морально-нравственных ценностей, принятых в христианском мире, не находят полного понимания в такой аудитории. Так, студенты из стран Азии не могут понять мотивы поведения героини повести В. Распутина «Уроки французского». По их мнению, ничто не может оправдать учительницу французского языка, которая таким «странным» образом пытается помочь своему ученику.

Для европейских студентов, культура которых имеет христианские истоки, а жизненные ценности близки к русским, характерны идеи равенства, уважения к человеку (личности), а не к возрасту и должности. Авторитарный стиль преподавания для европейцев непривычен, вызывает недоумение и раздражение. Поэтому отношение «преподаватель – студент» – это партнерство. У европейских учащихся интерес будет представлять такой учебный материал, который включает в себя познавательный, культурный и эстетический компоненты.

Европейцам интересны творческие задания, обсуждение каких-либо проблем, выражение собственной оценки какого-либо события или явления, а задание «Пересказать текст», которое с удовольствием выполняют студенты из Азии, им неинтересно.

Так как главная цель процесса обучения иностранному языку – формирование языковой личности (при этом формируется и закрепляется коммуникативная компетенция учащихся), то преподавателю на занятиях необходимо создать модель образовательного пространства. Изучая русский язык в языковой среде, студент имеет возможность применить свои знания на практике в различных ситуациях (транспорт, магазины, театры и т.д.). Он видит речевое поведение носителей языка в той или иной ситуации, приобретая таким образом знания речевой культуры современного русского человека. К сожалению, именно этого лишены изучающие русский язык вне языковой среды. Поэтому главной задачей преподавателя является не только изучение лексико-грамматического материала, но и знакомство с культурой и историей страны, речевой культурой современного русского человека. [Перевозникова 2013: 106-110]. Поэтому при формировании языковой личности учащегося возрастает роль преподавателя. Он становится связующим звеном между иностранными учащимися и социокультурной, этнической средой России, и именно поэтому значимым аспектом обучения русскому языку как иностранному становится лингвокультурология, знакомство с историей России, русскими традициями и этикетом, изучение культурного фона носителей русского языка (чтение литературных текстов, материалов средств массовой информации, просмотр художественных фильмов, новостных программ и т.д.).

Преподаватели кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России используют на занятиях и рекомендуют для самостоятельного чтения студентами разного уровня владения языком учебные пособия, созданные на кафедре: Н.Д.Афанасьева, А.В.Буробин, С.С.Захарченко. Читаем Пушкина вместе («Повести Белкина»): уровень А2 [Н.Д.Афанасьева, А.В.Буробин, С.С.Захарченко 2015]; Н.Д.Афанасьева, А.В.Буробин, Л.И.Корягина и др.; Недаром помнит вся Россия: уровни В2-С1 [Н.Д.Афанасьева, А.В.Буробин, Л.И.Корягина и др, 2015]; и др.

Для расширения знаний о поведении людей в России в разных жизненных ситуациях рассказывают авторы учебника «Русский язык как иностранный: учебник и практикум для академического бакалавриата», вышедшего в издательстве «Юрайт» в 2016 году [Н.Д.Афанасьева, М.В.Беляков, И.Б.Могилева, С.С.Захарченко, Л.А.Лобанова 2016]. В модули учебника включены тексты об учебе и отдыхе студентов в России, о том, как делать покупки в магазине или купить лекарства в аптеке, как вызвать скорую помощь заболевшему или самому посетить врача, как пообедать в университетском буфете или в ресторане.

Одним из интересных направлений погружения в языковую среду является просмотр известных в России и любимых русскими людьми художественных фильмов. Обычно большим успехом у студентов пользуются комедии («Иван Васильевич меняет профессию», «Ирония судьбы, или С легким паром», «Полосатый рейс»; «Операция «Ы» и другие приключения Шурика»; «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» и др.), исторические и документальные фильмы, мультфильмы. Такие фильмы помогают понять

особенности характера русского человека, нюансы межличностного общения, услышать живую русскую речь.

Для изучения русских национальных традиций преподавателям, обучающим студентов русскому языку в условиях отсутствия языковой среды, можно рекомендовать организацию и проведение тематических вечеров, посвященных, например, празднованию Нового года, Масленицы, Пасхи в России. Обычно студенты с большим энтузиазмом самостоятельно находят материалы для проведения таких вечеров, а роль преподавателя в данном случае сводится к корректировке этих материалов и созданию сценария вечера. При современном развитии различных форм дистанционного обучения языку преподаватель может предложить такую форму работы, как проведение телемостов с носителями языка. Это позволяет учащимся слышать речь не только своего преподавателя.

Также особое внимание следует уделить работе с публицистическими текстами. Как известно, именно средства массовой информации отражают изменения, происходящие в языке. С одной стороны, такие тексты различны по тематике (политика, экономика, наука, культура и др.), насыщены устойчивыми конструкциями, штампами, с другой – они эмоциональны, арсенал оценочных средств богат и разнообразен. Газетные тексты написаны живым современным русским языком, включают многие элементы других стилей (научного, разговорного и т.д.) и представляют для учащихся большой интерес, потому что информация, представленная в тексте, актуальна и позволяет преподавателю успешно моделировать языковое пространство.

Обратим внимание на некоторые особенности работы именно с языковым материалом средств массовой информации.

Это прежде всего работа по разграничению основного и переносного значения лексических единиц. Созданы специальные упражнения на определение прямого и переносного значения. («Время летит быстро. Самолет летит в Москву.») Эти упражнения способствуют расширению лексического запаса студентов, помогают им при чтении газет понять авторский замысел.

При работе с материалами СМИ следует обращать внимание на словообразовательные модели, которые дают студентам возможность понимать значения слов, используя смысловую догадку. Интересны упражнения такого типа: указать значения приставок (анти-, интер-, меж- и др.), составить слова с ними; значения суффиксов (-ник, -чик/-щик, -ств-(о) и др.), дать примеры слов с этими суффиксами и т.д.

При изучении фразеологизмов и устойчивых выражений рекомендуется объяснить их значение и в упражнениях, закрепляющих эту работу, предложить студентам подобрать к значению выражения нужный фразеологизм из предложенных вариантов. Авторы текстов СМИ часто используют фразеологизмы в измененной форме («сесть в грязную лужу»), поэтому будет полезно составить упражнения, в которых будет необходимо найти измененный фразеологизм и назвать его исходный вариант.

Преподавателю следует указать студентам на порядок слов в предложении, предложить использовать инверсию как семантическое средство. Вызывают интерес у студентов упражнения такого типа: «Измените порядок слов в предложении в зависимости от того, какую информацию вы хотите считать главной».

Большое значение в работе преподавателя в области языка СМИ имеет работа с метафорой, поскольку политическими метафорами наполнен каждый текст СМИ («шоковая терапия», «капитан корабля» – глава государства, «тыкать носом народ в проблемы», «попроситься под ядерный зонтик», «сломать лед в отношениях» и др.). Толкование, объяснение значений метафор продолжается на протяжении всего периода обучения студентов. Понимая их значения, запоминая наиболее острые, студенты без труда выполняют упражнения по выделению метафор в тексте и на более продвинутом этапе – по созданию своих на определенную тему.

Расширению лексического словаря студента способствуют также упражнения с эпитетами: назвать синонимы эпитета (например, всенародная борьба – активная, героическая, жестокая, напряженная, кровопролитная, непримиримая, общенародная, острая и др.).

В связи с тем, что большую роль для выражения авторской позиции в текстах СМИ играет ирония, некоторые упражнения направлены на то, чтобы помочь студентам понять ее (например, работа с использованием оксюморонов: найдите в тексте примеры – «правдивая ложь», «с широко закрытыми глазами», «играть роль умного дурака» и т.д.).

Объяснение преподавателем творческих приемов автора, стремящегося не только передать какую-либо информацию, но и произвести особое впечатление, добиться определенного эффекта, помогает учащимся понять игру слов. Например, заголовок статьи «Первый день Помпео» о назначении президентом США Д. Трампом главой ЦРУ Майка Помпео. «Иванкой-царевной» журналист называет дочь Д. Трампа, «Строились, строились и наконец расстроились» – о конфликте между двумя чиновниками московской мэрии, «Деньги не пухнут» – о борьбе со спекуляциями на фондовом рынке и т.д.

На продвинутом этапе работы со студентами, когда определены жанры статей СМИ (репортаж, очерк, фельетон, памфлет и др.) и выделены их основные характерные черты, хороший результат приносит задание найти статью определенного жанра, а позже – написать свою статью в указанном преподавателем жанре.

Таким образом, работа над языком публицистических статей, чтение русской художественной литературы, изучение русских традиций, просмотр фильмов дает очень хороший результат: студенты расширяют лексический запас, укрепляют знания по грамматике, знакомятся не только с ежедневной жизнью России, но и с ее историей, культурой, расширяя их возможность лучше понимать личность русского человека.

Н.Д.Афанасьева, М.В.Беляков, И.Б.Могилева, С.С.Захарченко, Л.А.Лобанова. Русский язык как иностранный: учебник и практикум для академического бакалавриата – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 350 с.

Н.Д.Афанасьева, А.В.Буробин, С.С.Захарченко. Читаем Пушкина вместе («Повести Белкина»): уровень А2. – М.: МГИМО-Университет, 2015. – 105 с.

Н.Д.Афанасьева, А.В.Буробин, Л.И.Корягина и др.; Недаром помнит вся Россия: уровни В2-С1. – М.: МГИМО-Университет, 2015. – 239 с.

А.К. Первозникова. «Концепт душа в русской ментальности». Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2013. – С.106-110.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются теоретические и практические проблемы применения метода проектов в обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды. Методика проектного типа позволяет учащимся приобрести навыки планирования и организации своей учёбы. Метод проектов, обладая адаптивной гибкостью, может быть применён на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Проекты, представленные в форме индивидуальных или коллективных отчётов и презентаций, могут служить инструментом оценки уровня сформированности коммуникативной и социокультурной компетенции.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, педагогическая технология, коммуникативный подход, русский язык как иностранный

Метод проектов, который завоевывает современное образовательное пространство, «предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [Полат 2006: 44]. При обучении русскому языку как иностранному уже давно принято исходить из понимания языка как деятельности, поэтому логично предположить, что и сам процесс обучения языку должен стать активной деятельностью учащегося. В настоящее время всё очевиднее становится задача перехода от традиционно сложившейся поурочной системы обучения русскому как иностранному к проектному способу организации учебного процесса. Однако современные учебники и учебные пособия далеко не всегда учитывают деятельностный способ обучения языку. В настоящее время к методу проектов активно обращаются преподаватели-практики и методисты [Артюгина 2009].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных способностей обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания. Использование методики проективного типа даёт возможность учащимся активно проявить себя в системе взаимоотношений с преподавателями и студентами, максимально раскрыть свой творческий

потенциал. Метод проектов можно рассматривать как технологию, которая предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, применяемых в совместной деятельности преподавателя и учащихся.

Идея проектного обучения не является новой в современной педагогике. Метод проектов был обоснован и получил распространение в США в начале XX века. Основателем метода считается Дж. Дьюи, который утверждал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести изменения в вещах [Дьюи 1997]. Идеи американских философов Э.Л. Торндайка, Дж. Дьюи и его ученика У.Х. Килпатрика о том, что образование есть процесс накопления и реконструкции уже имеющегося опыта с целью развития и углубления его содержания, как никогда востребованы в настоящий момент. В России метод проектов стал известен в 1925 году и наиболее полно был реализован в педагогической практике А.С. Макаренко. В середине XX века С.Л. Рубинштейн в результате экспериментов пришёл к важному для проективной методики выводу, что «процесс мышления берёт своё начало в проблемной ситуации» [Рубинштейн 1958: 142].

Метод проектов опирается на поиск оптимального варианта решения проблемы: в процессе учебной деятельности учащиеся самостоятельно планируют и решают конкретные практические задачи. На всех этапах выполнения проекта создаются предпосылки для внедрения системно-деятельностного подхода к обучению, что приводит к развитию творческих способностей учащихся. Выбирая проблему исследования и решая конкретные практические задачи, студенты исходят из своих интересов и степени подготовленности. Метод проектов можно рассматривать как «способ достижения цели через детальную разработку учебной проблемы, которая должна завершиться вполне практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [Полат 2001: 66].

Проективная методика успешно используется в практике преподавания русского языка как иностранного и в России, и за её пределами, позволяя «удовлетворить самые разнообразные запросы инофонов, обеспечить их знаниями в различных областях русской и общечеловеческой культуры, навыками межкультурного общения в современном поликультурном мире» [Теремова, Гаврилова 2014: 82]. Специальные исследования показали, что более эффективные результаты при работе по проективной методике достигаются в условиях языковой среды [Филиппова 2015: 209-210], так как именно применение данной методики обучения способствует успешной адаптации учащихся к новым условиям жизни и учёбы. Однако нет оснований полагать, что метод проектов «не работает» вне языковой среды. Личный опыт автора, связанный с преподаванием русского языка в университетах Южной Кореи, Германии и Армении, даёт основания предположить, что использование проективной методики оказывается эффективным и вне языковой среды. Гибкость рассматриваемого метода обеспечивает каждому учащемуся собственную траекторию обучения и самообучения, и это, в свою очередь, позволяет преподавателю дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс. Кроме того, рассматриваемый метод содержит ресурс, дающий возможность компенсировать отсутствие языковой среды.

Требования к организации проектной деятельности включают в себя следующие положения: 1) проект должен быть включён в процесс обучения учащихся; 2) учащиеся должны обсуждать реальные проблемы и ставить посильные для себя актуальные задачи; 3) в результате обсуждения должна быть сформулирована практическая или исследовательская (творческая) проблема для её последующего решения; 4) деятельность учащихся обязательно должна иметь мотивированный, осмысленный, целесообразный характер; 5) конечный вид проекта (презентация, отчёт, рассказ и т.п.) должен иметь пояснительную записку с изложением основных идей данного проекта [Шмалько-Затиная, Храброва 2016: 173].

Основные этапы проектной деятельности обычно представляют в следующем виде: 1) подготовительно-организационный: определение проблемы и вытекающих из неё задач, способов их решения; выдвижение рабочей гипотезы; 2) планирование: обсуждение методов достижения поставленной цели и способов оформления результатов проекта; 3) исследовательская проектная деятельность: опрос, анкетирование, интервью; сбор, систематизация и анализ полученных данных; 4) выводы: подведение итогов, формулирование результатов и выдвижение новых проблем; 5) представление: оформление результатов и их презентация; оценка проделанной работы.

По характеру доминирующей в проекте деятельности выделяют следующие виды проектов: информационный, исследовательский, практико-ориентированный, ролевой, приключенческий, игровой, творческий и др. [Боровская 2005]. Все эти виды проектов оказываются эффективно «работающими» в условиях обучения русскому языку, в том числе и вне языковой среды.

Информационный проект направлен на сбор и изучение информации о каком-либо известном человеке, значимом объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления основных выводов на занятии. В Германии и Армении, в частности, зарекомендовали себя как эффективные, например, такие виды проектной деятельности: изучение биографий известных учёных, писателей, общественных деятелей с целью ответить на вопрос, как биография (М.В. Ломоносова, А.С. Пушкина, Б.Л. Пастернака и т.д.) отразилась в их творчестве, деятельности; изучение культурно-исторических особенностей российских городов с целью разработки туристического маршрута; изучение меню российских ресторанов (в интернете) с целью выбора оптимального варианта для последующего посещения во время туристической поездки в Россию и др. Совершенно очевидно, что выполнение этих несложных практических проектных заданий решает сразу несколько задач: развивает исследовательские умения, совершенствует навыки устной и письменной речи, увеличивает запас активной лексики, а «знать много слов – значит знать много вещей» [Hirsch 1988: 12]. Однако надо отметить, что в ряде учебных пособий по русскому языку нередко представлены и «псевдопроблемные» задания, к которым можно отнести, например, названия некоторых разделов из учебного пособия А.В. Сергеевой «Какие мы, русские?», используемого в преподавании русского языка за рубежом. В этой книге, безусловно, есть удачно написанные главы, напр. о дружбе, любви и т.д. Однако

некоторые названия разделов, вместо того, чтобы разрушать сложившиеся на Западе стереотипы о русских людях, что особенно важно при обучении вне языковой среды, напротив, уже изначально формируют своего рода «предмнение» у иностранцев, поскольку содержат в пресуппозиции ложные представления. Ярким примером в этой области может послужить раздел «Есть ли у русских чувство юмора, и над чем они смеются?» [Сергеева 2006: 178]. Данная формулировка заставляет предположить, что у русских может и не быть чувства юмора, т. е. у всех наций чувство юмора обычно представлено в той или иной степени, а относительно русских почему-то надо сомневаться. На размышления наводит и заголовок «Почему русские хитры и вороваты?», имплицитно содержащий утверждение об универсальности этого признака русских людей. Считаем, что более полезными в практическом плане были бы задания проектного типа: Как познакомиться с русским человеком? Как найти общий язык с русскими? На какие темы лучше не говорить с русским человеком? и т.п.

Нельзя не отметить и отличия в использовании метода проектов при обучении иностранцев в России и вне языковой среды. Так, например, на начальном этапе обучения в языковой среде успешно реализуется информационный проект «Моя страна», который может быть как индивидуальным, так и коллективным (в зависимости от количества представителей каждой страны в группе). Задание подготовить рассказ о своей стране является для студентов в этой ситуации практически осмысленным, так как студент психологически мотивирован к речевой деятельности такого рода, у него есть ярко выраженное желание рассказать о своей стране сокурсникам и преподавателю, заинтересовать их, создать привлекательный образ своей страны. Учащимся даётся домашнее задание подготовить презентацию по теме «Моя страна», (с учётом выбора разных аспектов для представления: географическое положение, история, культура, праздники, национальная кухня и др.). Кроме презентации в Power Point с привлечение аудио- и видеоматериалов, учащиеся должны оформить свой проект в письменном виде по предложенной схеме (с учётом возможности её изменения или творческого переосмысления). Однако вне языковой среды задание на эту тему будет менее мотивирующим, мало связанным с практическими потребностями учащегося. Личный опыт показывает, что для проектной деятельности в языковой среде удачно подходят такие традиционные темы, как «Магазин», «Продукты», «Транспорт» и многие другие. Главная задача при работе с этими темами – сформулировать проблему значимой коммуникативной направленности. Например, учащимся предлагается практико-ориентированный проект: выяснить, в каком магазине можно купить продукты с лучшим соотношением «цена – качество». Для этого студенты должны опросить российских и иностранных учащихся, выяснить их мнение, самостоятельно изучить ситуацию в нескольких ближайших магазинах, выписав ассортимент интересующих их продуктов и их цены. Вне языковой среды это можно сделать, обращаясь к Интернет-ресурсам, однако это не будет столь же привлекательной задачей для учащихся, как при обучении в России.

Полезны для развития речевых умений исследовательские проекты, которые по структуре напоминают научное исследование. Он включает в себя постановку задачи, обоснование её актуальности, выдвижение рабочей гипотезы с последующей её проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов. Научно-исследовательские мини-проекты готовят студентов-русистов, обучающихся вне языковой среды, к научной работе. Для этой цели подходят задачи такого типа: «Русские и немцы: общие и различительные черты», «Немецкие следы в русском языке и культуре», «*Красота* по-русски и по-корейски», «Есть ли разница между русским и корейским *счастьем?*», «Что значит *любить по-русски?*», «Что выбираем: *уют* или *комфорт?*» и многие другие. Подготовка научно-исследовательских проектов требует обращения к словарям, специальной литературе, умений проводить интернет-опросы, анкетирование, лингвистические эксперименты.

Исследовательские по сути задания проектного типа могут быть направлены на поиск ответов на сложные, неоднозначные вопросы, связанные с пониманием художественных произведений. Так, например, для проверки понимания и осмысления поэтического творчества Б.Л. Пастернака можно предложить такие задания проблемного плана: Какую иллюстрацию вы могли бы подобрать к этому стихотворению? Напишите сценарий, основываясь на стихотворении («Свидание»); Почему поэт считает, что быть знаменитым некрасиво? Согласны ли вы с этим мнением? Всегда ли некрасиво быть знаменитым? («Быть знаменитым некрасиво») и т.д. [Богданова 2016: 81-85].

Практико-ориентированные проекты направлены на решение практических задач, отражающих определённые интересы участников проекта. Так, например, краткосрочное обучение бизнесменов из Германии, готовящихся к деловой поездке в Россию, потребовало (по их желанию) изучения русских тостов в условиях, приближенных к реальности.

В ролевом проекте учащиеся выбирают для себя роли различных героев, например, участвуют в инсценировке сказки. Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.д. [Полат 2001].

Применение метода проектов в обучении русскому языку как иностранному позволяет сделать ряд выводов о положительных сторонах использования данного метода в условиях внеязыковой среды.

1). Для современного человека с прагматическими жизненными установками важно уметь организовать свою жизнь как большой проект: определить ближайшую задачу, наметить дальнюю перспективу, разработать план действий для достижения поставленной цели. Именно поэтому проектная деятельность, как соответствующая жизненной позиции в целом, оказывается одним из наиболее эффективных способов изучения языка, особенно вне языковой среды.

2). Проективная методика способствует повышению мотивации учащихся: они получают возможность говорить о том, что им интересно. В ходе выполнения проекта они решают не

столько учебную, сколько реальную коммуникативную задачу. Метод проектов, основываясь на принципе «обучения посредством деятельности», ориентирован не на развитие памяти, а на развитие мышления, понимания, рефлексии, воображения, способности к целеполаганию.

3). Подготовка и представление проекта повышают уровень владения различными видами речевой деятельности, так как учащимся надо в ходе подготовки провести опрос-анкетирование, читать литературу по выбранной теме, обращаясь к словарям, интернет-ресурсам, что развивает поисковые способности, увеличивая словарный запас; подготовленный проект нужно представить в виде рассказа (презентации); при ответе на вопросы после презентации совершенствуются умения слушать и понимать (рецептивная деятельность), умение вести полемику. Представление работы над проектом, как в письменной, так и в устной форме, является эффективным средством контроля сформированности умений не только языковой компетенции, но и коммуникативной, межкультурной, социокультурной.

4). При обучении русскому языку вне языковой среды особенно важными оказываются ценностно-познавательная и информирующая о ценностях функции языка, которые могут быть результативно учитываться в проективной методике.

5). При создании и совершенствовании учебных пособий по русскому языку для изучающих язык вне России необходимо учитывать обучающий потенциал метода проектов.

Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учебно-методическое пособие, Архангельск, 2009.

Богданова Л.И. Б.Л. Пастернак // В мире русской поэзии. Учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста / Сост. И.И. Толстухина. Часть 2, Санкт-Петербург, 2016.

Боровская Н.Н., Шарыгина Н.В., Кирилова А.П. Учебные экологические проекты в современном образовании / Под ред. Н.Н. Боровской, Архангельск, 2005.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Перевод с англ. Н.М. Никольской, Москва, 1997.

Полат Е.С. (ред.) Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, Москва, 2001.

Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006, №6. С. 43-47.

Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования, Москва, 1958.

Сергеева А.В. Какие мы, русские? Книга для чтения о русском национальном характере, Москва, 2006.

Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранных учащихся русскому языку // Мир русского слова. 2014, №3.

Филиппова В.М. Метод проектов как средство контроля в обучении РКИ (из опыта преподавания) / в сб.: Методика преподавания РКИ: Традиции и современность: Сборник материалов научно-практической конференции, Москва, 2015.

Шмалько-Затиная С.А., Храброва О.С. Проективная методика преподавания РКИ иностранным студентам на продвинутом этапе обучения // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории, Санкт-Петербург, 2016.

Hirsch E. D. Jr. The Theory Behind the Dictionary of Cultural Literacy // The Dictionary of Cultural Literacy, Boston, 1988.

Быкова Ольга Петровна
МИИГАИК, Москва, Россия
ol.p.bykova@gmail.com

Мартынова Маргарита Александровна
РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия
bilingualconnect@mail.ru

Сиромаха Виталий Григорьевич
Литературный институт им. А.М Горького, Москва, Россия
siromakha.v@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются принципиальные особенности преподавания РКИ в иноязычной среде. Авторы статьи предпринимают попытку переосмысления традиционных подходов к преподаванию РКИ, освещают новые тенденции в обучении этому предмету. Особое внимание в статье уделено проблеме классификации иноязычной среды, требующей учета разных параметров, в силу очевидной зависимости системы обучения от характера данной среды, от условий обучения.

Ключевые слова: языковая и иноязычная среда, система обучения, эффективность, культуросфера, глобализация, классификация, методический дискурс

XXI век – эпоха глобализации и модернизации - требует переосмысления старых подходов и принципов, а также возникновение новых во всех сферах общественной жизни, в том числе и в системе образования. Изменяется роль иностранных языков в жизни человека. При этом одни иностранные языки завоевывают мир, другие уходят на второй план, третьи продолжают занимать свою нишу, но уже в качестве не первого, а второго или третьего иностранного языка. Все эти процессы не могут не оказывать влияние и на методику преподавания языков. Представляется очень своевременным и важным обратить внимание преподавателей РКИ на те новые тенденции, которые появляются в сфере их профессиональной деятельности, в частности, на возможные и необходимые изменения в их методическом сознании в зависимости от изменяющихся условий, которые могут не совпадать с теми, в которых они сами выросли и получили образование.

Необходимо обратить внимание прежде всего на то, что существуют принципиальные различия при преподавании и изучении иностранных языков в языковой среде и за ее пределами. Естественно, что исследователи уже многократно обращались к сравнительным особенностям преподавания РКИ в России и за рубежом. На эту тему было написано много научно-методических статей, а также защищено немало диссертаций. Обучающий потенциал русской языковой среды и необходимость его использования преподавателем рассматривалась в ряде работ [Прохоров 2003; Орехова 2004; Бобрышева 2004; Молчановский 2017 и др.]. Национально обусловленные лингвометодические и культурологические особенности обучения РКИ в отдельно взятой стране также неоднократно привлекали внимание российских специалистов и преподавателей-практиков, а также наших зарубежных коллег [Попова, Туманова 2002; Никипорец-Такигава 2004; Пономарёва, Хито 2004; Бердичевский, Колларова 2006; Дьяков 2015 и др.].

Закономерно, что эффективность функционирования системы обучения РКИ определяется тем, насколько последовательно и комплексно она учитывает объективные особенности преподавания/изучения данной дисциплины в условиях современного образовательного пространства в России, в языковой среде, и за рубежом, в иноязычной среде. Эти особенности становятся очевидными для русского преподавателя-методиста, если он имел возможность долгое время преподавать как в языковой среде, так и в иноязычной среде, сравнивая при этом две системы обучения. Трудное, но важное дело – осознать, казалось бы, общеизвестное и увидеть очевидное: методический барьер, так же как иногда и культурный, не является явным, в отличие от языкового барьера. Перефразируя определение Ю.Е.Прохорова, касающееся национально-культурных особенностей речевого общения [Прохоров 2003], можно сказать, что с позиций обучения вне России русскому языку иностранцев как представителей иной этнической и лингвокультурной общности большой интерес представляет не рассмотрение вопросов теории дидактики, собственно её определений и её роли в жизни общества. На первый план выходит понимание роли и места образовательной культуросферы в обеспечении педагогического общения с целью оптимального взаимодействия между обучающим и обучаемым в иноязычной среде, учёт национальных культурно-образовательных особенностей.

Этому же мы находим подтверждение в словах корифеев методики РКИ С.А. Хаврониной и О.Д. Митрофановой о том, что у каждой национальности существуют свои собственные, свойственные только им, методы овладения знаниями, переработки информации и т.п. [Хавронина, Митрофанова 2017].

Иноязычную среду можно классифицировать по разным параметрам. По мнению ряда специалистов, специфика языковой среды зависит: от особенностей исторического развития рассматриваемых региона или страны; от их геополитического положения; от этнической культуры; от взаимодействия и взаимовлияния имеющихся языков; от миграционных процессов; от языковой политики государства.

Принципиально новым, на наш взгляд, следует признать учет особенностей среды, связанных с взаимодействием и взаимовлиянием имеющихся языков и культур, а также

современной языковой политикой, проводимой в конкретной стране. В этом отношении очень показательна ситуация в африканских странах, бывших английских, французских, португальских колониях, в которых на учащих при изучении ими русского языка влияют не только родные языки и культура, но и языки и культура метрополий. При изучении русского языка этими студентами на процессе овладения будет сказываться то, что это второй для них иностранный язык, а первый они изучали как государственный с первого класса школы.

Современную же языковую политику страны необходимо принимать во внимание, в частности и потому, что именно она определяет статус русского языка в стране, в школах, в университетах, существенно влияет на мотивацию учащихся при выборе иностранного языка для изучения.

Учёт отсутствия русскоязычной среды обучения, российского образовательного пространства актуален и для стран с большими культурными различиями, и для стран, близких в культурном отношении. Работая в Республике Корея и в Китае, мы убедились в том, что корейские и китайские учащиеся в российских университетах и у себя дома – это совершенно разные учащиеся, которые требуют различных подходов при их обучении. Это не удивительно, так как наши культуры и наши системы образования очень сильно отличаются друг от друга, что является не нашим субъективным суждением, а объективным фактом [Быкова 2014; Мартынова, Ковалёва, Юн 2017].

Попадая на учебу в Россию, корейские и китайские студенты, некоторые быстрее, другие медленнее, но адаптируются в новых для себя условиях, принимают те методические установки, которые им предлагают преподаватели. Обучаясь же в отечественных вузах, они остаются в рамках привычной для них, традиционной системы образования и не готовы сразу перестраиваться, как того требует русский преподаватель. Например, корейские и китайские учащиеся очень хорошо работают хором, так как привыкли это делать с раннего детства, но гораздо хуже работают в парах, стесняются отвечать индивидуально. Привыкнув работать с книгой и по книге, они бывают не очень внимательными, когда им приходится списывать с доски. Корейские и китайские преподаватели работают, в основном, в русле грамматико-переводного метода, поэтому задания коммуникативно-деятельностного характера, которые предлагает русский преподаватель, не всегда адекватно воспринимаются студентами. Эти особенности, так же как и многие другие, важно знать и русскому преподавателю, который едет работать в Республику Корея или в КНР, и тому преподавателю, который начинает работать в России с корейской или китайской моногруппой.

Анкетирование, которое мы проводили среди преподавателей русского языка из других стран (Сербии, Боснии и Герцеговины, Болгарии) во время летних курсов ФПК в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, показало, что и для данных стран учёт наличия/отсутствия русскоязычной среды не теряет своей значимости. На вопрос «Что может затруднять взаимопонимание русского преподавателя с его иностранным коллегой?» большинство преподавателей ответило, что это - система образования в их

странах, требующая соблюдения определенных законов и правил при обучении иностранным языкам, отличающаяся от российской системы образования, а также недостаточное знание современных культурно-социальных изменений, произошедших в наших странах за последние годы.

Но даже если иноязычную среду не классифицировать детально, а рассматривать как нечто целое, противопоставленное языковой среде, то можно заметить, что система обучения работает в ней по-другому. Понятие системы обучения функциональное, сложное и открытое, так как реализация его компонентов зависит от среды/условий как в широком смысле этого слова: языковая/иноязычная среда, так и в узком его значении: социальный или государственный заказ данного общества, данного университета, возможности конкретного университета и т.п.

Если наличие/отсутствие русскоязычной среды рассматривать в качестве методологического принципа обучения, становится понятным, что под влиянием данного принципа должны быть скорректированы все компоненты системы обучения РКИ при функционировании их в иноязычном инокультурном образовательном пространстве. Главным компонентом системы обучения при этом становятся условия обучения. Что представляет собой языковая среда обучения в рамках выбранного подхода? В самом обобщенном виде она, на наш взгляд, включает в себя: аудиторный дискурс; внеаудиторную учебную среду; внеаудиторный учебный дискурс; информационно-коммуникативное пространство; образовательно-воспитательную среду; методический дискурс.

Преподаватель, работая в иноязычной среде, при соответствующей методической подготовке, то есть владея не только российским методическим дискурсом, но и методическим дискурсом той страны, в которой он пребывает, способен расширить границы этих сред, если правильно организует речевую аудиторную и внеаудиторную среду. Для этого, в первую очередь, необходимо задействовать определенным образом российское информационно-коммуникативное пространство как в процессе занятий, так и во внеаудиторной самостоятельной работе учащихся, умело сочетая российскую образовательно-воспитательную среду, создаваемую русистом, с местными традициями.

Методическое сознание русского преподавателя, а следовательно, и его деятельность, будучи серьезно им переосмыслены в соответствии с конкретными условиями обучения, позволит ему не только успешно проводить свои занятия, но и дополнять их тем, что не может дать на занятии учащимся местный коллега. В.В. Молчановский говорит о полифункциональности языкового сознания, языкового мышления современного преподавателя РКИ. Он считает, что «базой профессионализма является профессиональное ориентирование специалиста» [Молчановский 2017:126]. Так, к примеру, российскому специалисту, работающему в корейском и китайском университетах, гораздо проще инициировать дискуссию в учебной сфере общения, чем их местному коллеге. Это связано с тем, что в силу национально-культурных и индивидуальных особенностей «южнокорейской» и «китайской» языковой личности, большинство студентов при возникновении спорных вопросов стремятся придерживаться мнения учителя, что

одобряется и поощряется их университетскими преподавателями [Попова, Туманова 2009; Мартынова, Ковалёва, Юн 2017].

Как мы уже писали, культуроведческие, социокультурные подходы способствуют поддержанию и развитию мотивации учащихся к изучению русского языка в иноязычной среде. Они призваны помогать формированию и развитию у иностранных учащихся интереса и желания к познанию России, русской культуры, русского национального характера в диалоге с родной культурой в процессе изучения ими русского языка, то есть при формировании у них языковой и речевой компетенций. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы в процессе обучения языку научить учащихся видеть, фиксировать, понимать, а в дальнейшем, возможно, и самостоятельно извлекать культуроведческую информацию из изучаемого ими языкового и речевого материала. Таким образом, культуроведческий подход ориентирует преподавателя на передачу информации (русской культуры), на диалог культур, то есть на получение им информации о родной культуре учащихся и на передачу «кода» усвоения информации и обмена информацией (языка и речи).

Выше мы отмечали, что мир стремительно меняется, становится все более открытым, все больше появляется возможностей для работы людей в самых разных уголках мира, меняется статус иностранных языков и отношение к их изучению. Возникают и новые возможности для расширения поля диалога культур. Но в то же самое время тенденция к глобализации обостряет процессы самоидентификации, делает актуальным учет национальных традиций на всех уровнях, в том числе и в учебно-образовательной сфере взаимодействия. Навязывание зарубежным коллегам своих методических установок без учета их видения проблемы не ведет к плодотворному творческому диалогу, к методическому взаимообогащению друг друга, закрывает уникальную возможность для обмена опытом из первых рук. Сегодня, думается, следует говорить о диалоге методических культур, в котором мы способны дополнять друг друга, делая одно общее дело: обучая русскому языку. И совсем неважно, в каком формате это проходит: в языковой среде или вне её, в стенах вуза или школы, на курсах или в кружках, контактно или дистантно (в аудитории или по Скайпу), с использованием игр и театрализованных постановок или беря на вооружение новейшие компьютерные технологии, - главное передать учащемуся свою любовь к русскому языку, которую, хочется надеяться, он с нами разделит, если мы с вами будем очень стараться. Для этого не только молодым, но и зрелым преподавателям необходимо постоянно обогащать свою методическую эрудицию.

Ситуации, в которые попадает русский преподаватель в зарубежном образовательном пространстве, способствуют более быстрому формированию у него толерантной методической компетенции. Такую компетенцию в условиях языковой среды сформировать сложнее, во-первых, потому что в российских вузах мы принадлежим к доминирующему большинству и не испытываем острой необходимости приспособливаться к нашим иностранным учащимся, во-вторых, потому что категория толерантности только формируется в русском коммуникативном сознании [Прохоров, Стернин 2006].

Таким образом, учебно-педагогическая деятельность русского преподавателя вне российского образовательного пространства может быть успешной и эффективной в том случае, если эта деятельность будет носить методически сознательный, национально-ориентированный характер, а реализация преподавателем всех его профессиональных функций будет скорректирована с учётом отсутствия русскоязычной среды обучения. Методическое мышление, педагогическая интуиция поможет русскому преподавателю адаптировать имеющийся в его арсенале учебный материал в соответствии с особенностями (возрастными, профессиональными и пр.) и учебными задачами (овладение русским языком как языком специальности, как вторым/ третьим иностранным языком, как языком каждодневного общения или языком делового общения и т.п.) той этногруппы, с которой ему предстоит работать.

К сожалению, в пособиях по методике, в учебных программах по РКИ для студентов, магистрантов и аспирантов, для слушателей ФПК эта тема до сих пор не рассматривается в достаточном объёме. Но за последнее десятилетие научно-исследовательская база значительно пополнилась серьёзными работами, посвящёнными самым разным лингводидактическим проблемам, очень важным для осознания определенной национальной специфики преподавания русского языка в той или иной стране. Думается, что уже пришло время общими усилиями обобщить весь имеющийся опыт преподавания РКИ в различных условиях. Собранный воедино такой материал, безусловно, окажет неоценимую помощь как молодым специалистам, только вступающим на педагогическое поприще преподавания РКИ, так и специалистам, имеющим за плечами большой опыт работы. Он поможет по-новому посмотреть на свою собственную преподавательскую деятельность и будет полезен всем коллегам, работающим как в языковой среде, так и вне её.

Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дис. ... докт. пед. Наук. - М.: ГИРЯП, 2004. - 392 с.

Бердичевский А.Л., Колларова Э. Русист XXI в.: кто он // Русский язык за рубежом. 2006., №1. - С.45-49.

Быкова О.П. Корейские университеты и учащиеся глазами русского преподавателя РКИ// Русский язык за рубежом. Русистика Южной Кореи. - 2016. - С. 7-12

Дьяков И.М. Особенности преподавания русского языка иностранным бизнесменам // Русский язык за рубежом №3, 2015.- С.103-106.

Мартынова М.А., Ковалёва Н.А., Юн Л.Г. Организационно-методические особенности работы с китайскими учащимися при обучении РКИ в условиях отсутствия языковой среды. // Русский язык за рубежом. Китайская русистика. 2017. - С. 15 -27.

Молчановский В.В. Характеристики языкового сознания преподавателя русского языка как иностранного: профессиональная детерминированность. - Сб.: Уроки русской словесности. Москва – Тула, 2017. - С. 126-134.

Никипорец-Такигава Г.Ю. Русский язык в Японии: проблемы и перспективы // Русский язык за рубежом. 2004, №1. – С. 111-120.

Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: дис.... докт. пед. наук.- М.: ГИРЯП, 2004. - 341 с.

Пономарёва З.Н., Хито Т. Холодно ли в русском доме холодным русским вечером? О преподавании русского языка японским студентам и не только об этом // Русский язык за рубежом. 2004, №1. – С. 18-25.

Попова Е.В., Туманова Ю.А. Корейские учащиеся глазами русского преподавателя// Слово. Грамматика. Речь. Вып. IV. Сб. Научн. - метод. Статей по преподаванию РКИ. М.: Московский университет, 2002. - С. 195-204.

Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. - М.: Эдиториал УРСС, 2003. - 224 с.

Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. - М.: Флинта: Наука, 2006. - 328 с.

Хавронина С.А., Митрофанова О.Д. Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ . - Сб.: Уроки русской словесности. Москва – Тула, 2017. - С. 72-73.

Василёва Татьяна Владимировна
МАрхИ (Государственная Академия),
кафедра иностранных языков, Москва, Россия
vasilova@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ НОРМА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

Статья посвящена вопросам определения языковой нормы в контексте преподавания РКИ. Анализируются вопросы вариативности нормы, связанные с понятием «русского языка зарубежья». Отмечается распространение различных языковых явлений в условиях глобализации и вследствие развития новых технологий. В статье подчеркивается, что преподаватель РКИ должен владеть не только языковыми компетенциями, но и быть носителем определенных социокультурных кодов и знаний.

Ключевые слова: языковая норма, вариативность, кодификация, социокультурные коды, языковые явления

Одним из важнейших понятий современной лингвистики является понятие языковой нормы. Следование языковой норме, или языковому стандарту, является неперенным условием преподавания языков. И русский язык в данном случае не является исключением, поскольку интерес у русскоязычных лингвистов к понятию языковой нормы не ослабевает на протяжении уже нескольких десятилетий. Этот интерес обусловлен двумя факторами. С одной стороны, норма консервативна. Она определяется языковыми традициями. Языковые явления должны пройти кодификацию и стандартизацию, что является достаточно долгим процессом. С другой стороны, язык - открытая система и, следовательно, подвержен изменениям, т.к. он должен отвечать тем или иным коммуникативным потребностям языка, что, в свою очередь, требует достаточно быстрой адаптации языка к быстро происходящим изменениям современных реалий.

В российской лингвистике понятие языковой нормы обычно ассоциируется с понятием литературной нормы, т.е. с языком образованных людей и речью наиболее уважаемой части общества, принятой в определенных сферах публичного общения.

Трактовка данного термина лингвистами варьируется достаточно широко. Л.П.Крысин отмечает, что обычно термин «языковая норма» используется в двух смыслах – широком и узком. «В широком смысле под нормой подразумевают такие средства и способы речи,

которые стихийно, спонтанно формировались в течение многих веков и которые обычно отличают одну разновидность языка от других». [Крысин 2005:3] В узком смысле норма является результатом кодификации языка, которая в конечном итоге закрепляется в словарях и грамматиках. К.С. Горбачевич выделяет три признака языковой нормы: 1) устойчивость нормы, консерватизм; 2) распространенность языкового явления; 3) авторитет источника [Валгина 2001:4.1]. Очевидно, что для того, чтобы языковое явление получило статус нормы, необходима совокупность всех трех признаков при соответствии этого явления языковой системе.

В современной лингвистике наблюдается «смягчение» позиций по отношению к норме – от восприятия нормы как запретительного барьера, отсекающего то, что не соответствует жестким предписаниям и правилам, до понимания вариативности и гибкости нормы. Как отмечает Валгина Н.С., «норма оказалась достаточно эластичной, максимально приближенной к ситуации общения, к теме общения, к среде общения» [Валгина 2001:4.1]. Она утверждает, что главной причиной изменения норм является «...эволюция самого языка, наличие вариантности, что обеспечивает выбор наиболее целесообразных вариантов языкового выражения. В понятие образцовости, эталонности, нормативного языкового средства все заметнее включается значение целесообразности, удобства» [Валгина 2001: 4.1].

В современных условиях преподавателю РКИ за рубежом необходимо учитывать вариативность и гибкость нормы. Это связано не только с тем, что русский язык является государственным языком на огромной территории, включающей в себя различные регионы и народности, которые привносят свои языковые особенности и, таким образом, обогащают русский язык, но и с тем, что на русском языке говорит и пишет значительное количество людей, которые не проживают на территории России, но для которых русский язык, тем не менее, является родным. С конца 20-го века довольно часто можно слышать о «русском языке зарубежья». Изначально это понятие охватывало язык нескольких волн эмиграции из России и Советского Союза, но в последние десятилетия «русский язык зарубежья» начал включать в себя также язык граждан бывшего Советского Союза, для которых русский язык остается родным или языком, имеющим официальный государственный статус. Поскольку носители русского языка этих стран проживают в другом географическом, политическом и культурном пространстве, то языковая вариативность становится естественным и неизбежным явлением. На нее оказывают влияние реалии, присущие данному обществу, иные культурные и социальные маркеры (фильмы, реклама и т.д.) и, конечно, значительные языковые интерференции из языка, доминирующего в данном географическом и социокультурном пространстве. Так, язык русскоговорящих, проживающих в городах англоязычного мира, пестрит лексическими вкраплениями из английского языка, адаптированными под грамматическую систему русского языка. Должны ли преподаватели РКИ исправлять «чужеродные элементы» в пользу нормативного русского языка? Ответом будет «да», поскольку преподаватель является своего рода «смотрителем» литературного кодифицированного языка и одной из его функций является обучение правильному языку в

соответствии с нормами и стандартами русского языка. Однако, когда обучаемый выходит за пределы учебного класса и встречается с носителем русского языка, проживающим в его среде, он/она может услышать фразы, построенные на смешении языков, довольно типичные для проживающих в определенной географической местности, но не соответствующие литературной норме русского языка. И если фразы «*Я шерила* (от англ. *share*) *с ней квартиру*» или «*Я эпплайнулся* (от англ. *apply*) *на работу*» могут поставить его в тупик, то слова *госпиталь*, в значении *больница*, или *трафик* в значении *движение* не вызовут непонимания, и, следовательно, процесс коммуникации состоится. А как мы знаем, коммуникативная направленность в процессе преподавания языков является одной из главных его задач.

Не стоит забывать о том, что «русский язык зарубежья» является своего рода «плавильным котлом», который принимает в себя не только интерференции со стороны доминирующего официального языка, но также лексические, фонетические и в меньшей степени синтаксические особенности говорящих, которые приехали из разных регионов России. К тому же, многих эмигрантов, переехавших из бывшего Советского Союза, традиционно относят к русскоязычному миру. Например, так называемый «суржик», или «полуязычие», т.е. смешение русского и украинского языков вследствие низкой языковой компетенции, характерен для жителей некоторых регионов Украины, но совершенно не соответствует языковой норме современного литературного русского языка. Тем не менее, за пределами России можно услышать, а некоторые студенты могут принять за языковую норму определенные лексические и грамматические единицы, характерные для южного региона, но неприемлемые с точки зрения языковой нормы и считающиеся просторечием – например, «*Я скучаю за тобой*», «*Давай поговорим за сына*», «*Я смеюсь с него*», «*ихний*», «*заместо*».

Что касается вышеприведенных примеров, то они однозначно отвергаются русистами как несоответствующие русскому литературному языку. Однако нельзя не заметить некоторых тенденций, происходящих у ближайших с Россией соседей. Мы по-прежнему считаем, что Россия должна диктовать моду относительно развития русского языка и кодификации его явлений. Тем не менее, порой происходит стандартизация языковых явлений за пределами России. Так, по правилам русского языка и сообразно его традициям необходимо говорить «*на Украине*» и «*с Украины*». Однако в украинском сегменте носителей русского языка происходит активная замена *на* на *в*. В свете определенных политических событий и связанного с ними постоянного упоминания Украины в российском медиа пространстве, на территории России все чаще можно слышать «*в Украине*» и «*из Украины*», особенно в среде либеральной общественности.

Интересный пример того, какие изменения претерпевает русский язык в другой стране бывшего Советского Союза – Эстонии, приводит лингвист М.Кронгауз. В этой стране регулирование русского языка осуществляется государственной Языковой инспекцией, которая контролирует исполнение языковых правил. Так, в Эстонии, по словам М.Кронгауза, 8 января 2002 года Языковой инспекцией было выпущено предписание о том,

что в русских новостях интернет-портала DELFI топоним *Tallinn* не был транслитерирован на русский язык в соответствии с буквенными таблицами. Исходя из установленных в них правил, топоним *Tallinn* необходимо писать на русском языке с двумя **н** на конце. В случае несоблюдения предписания интернет-порталу грозило применение законодательства об административных правонарушениях. Таким образом, мы получаем два способа написания эстонской столицы на русском языке: сообразно русской языковой традиции - *Таллин* и в соответствии с эстонским законодательством в языковой сфере – *Таллинн*. [Кронгауз 2015:9] Конечно, подобные изменения во многом продиктованы политическими мотивами, тем не менее, можно констатировать, что мы видим некоторые зачатки национальных вариантов русского языка, в которых проявляется его вариативность и которую необходимо учитывать преподавателю РКИ, работающему за пределами России.

Не стоит забывать, что преподавание иностранного языка включает в себе не только функцию обучения определенному набору грамматических правил и лексики, стилистике данного языка и фонетике, но также имеет социокультурную направленность. Преподаватель является не только носителем языка, который должен владеть определенными компетенциями и быть способным передавать свои знания обучающемуся, но он также владеет целым набором социокультурных кодов и знаний. Обучающийся вне русской языковой среды и русского культурного пространства видит языковую картину мира зачастую только глазами преподавателя. Следовательно, на восприятие студентом русскоязычных реалий и формирование его представлений о мире изучаемого языка значительное влияние оказывает индивидуальность преподавателя – его пол, возраст, образование, происхождение и регион проживания, культурные и политические предпочтения.

Безусловно, в условиях глобализации и увеличения мобильности населения возможности общения и получения информации и знаний значительно расширены. Развитие высоких технологий оказывает значительное влияние на то, каким мы видим современные языки сейчас. Благодаря скорости, с которой эти технологии претерпевают изменения, языки тоже меняются с такой скоростью, что академические словари не успевают фиксировать эти изменения. Хотя современные разработки в области интернета высокотехнологичны, такие социальные площадки для общения, как Facebook и Twitter, стремятся быть максимально демократичными и неформальными в языковом выражении. Лингвисты констатируют, что язык стремится к упрощению. Развитие новых технологий ведет к созданию новых стилистических форм и провоцирует изменения в грамматике. Так, лингвисты признают, что язык интернета не является ни письменной, ни устной речью в чистом виде, а сочетает в себе черты обоих видов речи. Вследствие этого увеличивается выразительность языка. Языковая норма, как уже говорилось выше, консервативна и, естественно, сопротивляется бурному натиску новых языковых явлений. Нужно ли преподавателю РКИ противостоять им и возможно ли это в принципе? Конечно, языковые ресурсы неформальной речи стали значительно разнообразнее – именно из-за бурного развития языка интернета и вследствие процесса глобализации. Любой человек может вести свой блог и иметь право выражения

собственных мыслей так, как ему видится правильным. Мы являемся свидетелями того, как электронное письмо не только вытеснило привычный эпистолярный жанр, но и размывает стандартные правила написания письма. Так, уже мало кого удивляет приветствие «Доброго времени суток!», поскольку его использование связано с тем, что отправитель письма не знает точно, когда оно будет прочитано. В электронном письме можно делать вставки из другого письма и выражать эмоции в виде определенных значков. Слова *твитнуть*, *лайкнуть*, *погуглить*, *смайлик* и другие уже вошли в привычный обиход. Повсеместное использование иноязычных заимствований, прежде всего из английского языка, кажется, подчас приобретает неконтролируемый характер и часто является неоправданным. Так, в рекламе мы можем прочесть: «*Контуринг, стробинг и сан-стриппинг – важные элементы «умного» пиде, который поможет создать идеальный овал лица и избавит от следов усталости и джетлага*». Реклама кондитерской может завлекать посетителей, предлагая *капкейки, кейк-попсы, донаты, макарони, кэнди-бар*. Очевидно, чрезмерное употребление заимствований должно придавать вес и особое значение тому, что предлагает реклама продукции.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что лингвистам и преподавателям приходится сталкиваться с вызовами, которые диктует не только среда, но и время. Тенденция к демократизации языка, развитие новых технологий, мобильность граждан приводят к тому, что новые языковые явления стремятся заполнить собой значительное языковое пространство, став равноправными партнерами устоявшихся стандартизированных и кодифицированных явлений и сделав языковую норму более гибкой и подвижной. Задачей преподавателя РКИ, даже в отрыве от языковой среды, является не только умение следить за всеми изменениями, происходящими с русским языком, но и умение отсеять то, что не соответствует литературной норме русского языка, вместе с тем обучая живому и подвижному русскому языку в соответствии с его правилами.

Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие – М.: Логос, 2001 - <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/title.htm>

Василёва Т.В. Понятия языковой нормы и языкового стандарта в современной российской и англоязычной лингвистике - Материалы международной научно-практической конференции к 85-летию проф. Мельникова Г.П., РУДН, М. 2013

Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма – Л.: Наука, 1978

Кронгауз М.А. Кто отвечает за русский язык - Русский язык зарубежья – СПб.: Златоуст, 2015

Крысин Л.П. Языковая норма и речевая практика - Отечественные записки. - М., 2005, № 2(23) - <http://magazines.russ.ru/oz/2005/2/>

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ЧТЕНИИ И ОБСУЖДЕНИИ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ НА УРОВНЕ В1

В статье рассматриваются проблемы развития коммуникативно-речевых навыков студентов на уровне В1 на примере обсуждения студентами газетных статей. Обосновывается целесообразность использования этого типа работы. Приводятся некоторые наблюдения об этапах освоения газетной лексики и навыков ознакомительного чтения текстов публицистического стиля на примере собственного опыта преподавателя в Центре русского языка. Оценивается влияние такого типа работы на уроках на повышение мотивации. Также отмечается возможность успешной интеграции студентов из Восточной Европы в группы, в основном состоящие из студентов, незнакомых со славянскими языками.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые навыки, когнитивное/осознанное обучение, мотивация, публицистический стиль

Обучение русскому языку как иностранному в Центре русского языка в Лондоне ведется с учетом необходимости овладения языком как средством коммуникации, и вследствие этого, построено таким образом, что студенты почти с самых первых уроков, после освоения алфавита, имеют возможность участвовать в актах коммуникации. Грамматический материал предлагается к осмыслению в диалогах, новые модели могут быть сразу же использованы студентами. Такой подход позволяет при достаточно небольшом грамматическом материале вводить достаточно обширную лексику, которая постепенно осваивается студентами при изучении разных конструкций. Освоение речевых и грамматических навыков подкрепляется изучающим чтением.

При достижении уровня В1 встает необходимость повышения коммуникативно-речевых навыков, осмысления пройденного материала, более активного использования полученных знаний. Одним из естественных решений этой проблемы является продолжение условно-речевого и речевого освоения грамматических навыков [Пассов 1989] во время подготовки студентами презентаций на интересующие студентов темы с последующим потенциальным участием студентов в диалогах или дискуссиях.

Представляется уместным в таком случае использовать для обсуждения газетные статьи, поскольку это позволит не только учиться излагать прочитанное, формулировать свои мысли и мнение, но также знакомиться с современными проблемами России и повышать лингвокультурологическую компетенцию, или другими словами, соизучать культуру, что является необходимым мотивационным фактором при когнитивном обучении вне языковой среды. Кроме того, студенты могут познакомиться с новым жанром и развить навыки изучающего и ознакомительного чтения, имеют возможность воспринимать русскую речь на слух и конструировать фразы на ходу.

Предлагается использовать следующий способ организации работы на уроке: студенты самостоятельно выбирают статьи, а затем на уроке проходит презентация с последующим обменом мнениями. Преподаватель приносит на урок неадаптированную статью нужной длины и сложности, рассказывает о содержании статьи, делится интересными «полезными» словами в статье, провоцирует студентов к обсуждению, стремится вызвать дискуссию. Затем каждый студент берет на себя подобную роль преподавателя, что помогает симуляции языковой среды, а также созданию более клубной атмосферы. Роль преподавателя при этом - модерировать диалоги: втягивать всех по возможности в дискуссию, избегать болезненных тем и слишком острых споров, незаметно, а иногда и намеренно, вводить новую лексику; поощрять, хвалить студентов, исправлять их ошибки. «Работу над ошибками» логичнее проводить после презентации, хотя мелкие ошибки в словоформах возможно имеет смысл корректировать сразу, чтобы избежать повторных ошибок в речи.

Подобная организация работы может быть охарактеризована как симуляция языковой среды, столь необходимая при обучении студентов вне таковой среды. Симуляция будет более плодотворной для обучения речевому общению, если преподаватель участвует в презентациях и дискуссиях на равных, поскольку именно создание равнопартнерских отношений способствует максимальному использованию когнитивно-творческих способностей. Это во многом связано с тем, что «если чересчур переживать о том, как у вас получается, вы хуже справитесь с заданием, потому что кратковременная память будет перегружена бесполезными тревожными мыслями» [Канеман 2014:32].

Можно также говорить о развитии языковой компетенции студентов при таком построении работы в результате использования грамматических моделей для создания бесконечного количества предложений, чему способствует именно понимание целей и задач в конкретной речевой ситуации [Хомский 1972].

Многие центры преподавания русского языка как иностранного в разных странах обучают студентов, принадлежащих к одной культуре, и говорят о необходимости учета культурных особенностей студентов при ознакомлении с русской культурой с целью преодоления непонимания или неадекватной реакции. Однако ситуация в Лондоне резко отличается, поскольку в группах оказываются студенты как родившиеся и выросшие в Великобритании, так и приехавшие жить или работать в Лондон из других стран не так давно. Преобладают студенты из Европы, в том числе Восточной. Такая ситуация способствует тому, что русская культура воспринимается не как «чужая», а как одна из

многих, присутствующих в Лондоне, что способствует более подготовленному и толерантному восприятию культурологического материала.

Представляется возможной удачная интеграция в описываемый тип работы студентов, родными языками которых являются другие славянские языки. Идеальным решением было бы обучать подобных студентов в специально для них созданных группах, поскольку зачастую они обладают более обширным словарным запасом, и их родные языки имеют схожую с русским грамматическую структуру. Однако, в результате разнообразных явлений интерференции, их речь полна грамматических ошибок, особенно в падежных окончаниях, а также пестрит неправильным использованием лексики, что мешает им уверенно участвовать в разговоре, поскольку для многих из них, в силу близости их языка русскому, уровень пассивного понимания не соответствует их уровню коммуникативно-речевых навыков. При участии же в описываемых типах заданий студенты со славянским родным языком становятся помощниками учителя, при этом «оттачивают» свой язык, а также приобретают уверенность в своих способностях. Именно поэтому они с готовностью используют такой вид деятельности для преодоления этого барьера. Безусловно, часто такие студенты склонны выбирать более сложные с точки зрения лексического наполнения статьи; но, как показывает опыт, в силу их национального менталитета и системы образования, при пересказе они «упрощают» текст, имея достаточный лексический запас для выражения мыслей своими словами (более соответствующих лексике Первого сертификационного уровня), а не только используя конструкции и цитаты из текста. Этот процесс оказывается плодотворным не только для них самих, поскольку позволяет освоить речевое употребление пассивно известной им лексики, но и для других студентов, поскольку дает им возможность дополнительного аудирования на доступном им уровне, а также позволяет с большей готовностью и легкостью высказывать свое мнение и вступать в дискуссию. Другая проблема, с которой возможно придется столкнуться преподавателю, заключается в том, что студенты увлекаются использованием лексики, специфической для темы выбранной ими статьи, что затрудняет понимание их речи другими студентами. Безусловно, знакомство с новой лексикой должно приветствоваться, преподаватель может, например, выписывать на доске новые слова во время презентации студентов, но необходимо постоянно напоминать студентам о том, что речевое общение двусторонне: во время подготовки к презентации студенты должны помнить о том, что им надо не только порождать тексты, но и следить за тем, чтобы порождаемые ими тексты были доступны для восприятия другими участниками.

Необходимо отметить, что не стоит ожидать бурных дискуссий и обсуждений на первых этапах, поскольку идет освоение новой лексики и нового жанра. По этой же причине студенты сначала стремятся не пересказывать статьи, а предложить другим студентам прочитать их статьи вместе. Безусловно, имеет смысл не сопротивляться этому, но поощрять выбор коротких статей на интересные для всех темы. На этом этапе студенты впервые сталкиваются с газетной лексикой, с конструкциями публицистического стиля, и еще не развита способность предугадывания, другими словами, недостаточен словарный запас для понимания незнакомых слов из контекста. Поэтому студенты с готовностью делятся

«полезными» словами после своих презентаций, таким образом они как можно скорее пытаются найти опорные, якорные слова, которые позволят в дальнейшем реже заглядывать в словарь, улавливать общий смысл при беглом прочтении, то есть научиться ознакомительному чтению.

По мере того как повышается уровень владения газетной лексикой, студенты с большей уверенностью рассказывают о содержании статей, а затем могут перейти и к самостоятельному написанию интервью или небольших заметок на злободневные темы. Приятно наблюдать, что наступает момент, когда некоторые студенты находят небольшие статьи на английском языке и пересказывают их на русском языке.

Отдельно можно упомянуть рекомендуемые для студентов интернет-ресурсы при выборе статей. О важности и пользе использования новостных интернет-ресурсов сейчас пишут и говорят очень много: они являются аутентичными источниками для самостоятельного знакомства с языком и культурой через текст.

Для первичного знакомства с газетным жанром можно использовать такие новостные источники, как lenta.ru или gazeta.ru. Очень удачным для использования оказывается сайт bbcussian.com. Как отмечалось многими исследователями, современный газетный стиль пестрит использованиями разговорных выражений, а также обыгранных фразеологизмов и идиом. Анализ подобных структур может способствовать формированию речевых навыков разговорной речи, развитию лингвокультурологической компетенции и знакомству с русской культурой, однако на данном этапе может затруднять понимание текста и отвлекать от выполнения задания (более целесообразно для уровня В2-С1). По этой причине и рекомендуется выбирать статьи на сайте bbcussian.com, который поддерживает определенный стандарт языка, не перенасыщенный слишком обширной лексикой (для студентов на этом этапе); кроме того, этот сайт предлагает небольшие статьи на разнообразные темы.

Достаточно часто сайт bbcussian.com публикует статьи на злободневные темы, вызывающие неоднозначную реакцию общественности, в которых приводятся несколько небольших интервью с оценкой происходящего. Такие статьи можно использовать на этапе перехода к ознакомительному чтению: излагается вводная часть статьи (разумнее всего взять эту роль преподавателю; он может также познакомить студентов с необходимой для понимания темы минимальной лексикой), после чего в течение 10-15 минут студенты знакомятся с одним представленным в статье мнением (каждый со своим; возможен вариант выполнения задания, при котором два человека изучают одно интервью совместно). Затем все по очереди представляют позицию, изложенную в их интервью; или участвуют в обсуждении с позиции, представленной в прочитанном ими интервью.

Таким образом, описанное построение уроков преследует следующие цели:

- 1) обучение новому навыку осмысления и пересказа текста у студентов, зачастую незнакомых с этим типом заданий;
- 2) введение минимальной газетной лексики (*является, заявлять, сообщать* и пр.);
- 3) переход от изучающего чтения к ознакомительному чтению;

- 4) создание у студентов осознанной необходимости дальнейшего освоения грамматического материала;
- 5) искусственное воспроизведение/симуляция языковой среды с целью мотивации и понимания достигнутого уровня, а также речевого овладения грамматическими моделями.

При этом мотивация студентов повышается за счет:

- 1) получения удовольствия от достигнутого;
- 2) повышения уверенности в своих возможностях (речевых навыках);
- 3) осознания и понимания дальнейшей необходимости овладения лексикой и грамматикой;
- 4) знакомства с современными проблемами России (культурологический аспект);
- 5) личной заинтересованности при самостоятельном выборе статьи.

В зависимости от динамики группы проведению презентаций и обсуждению газетных статей можно посвятить большую часть семестра, пять или десять занятий (обучение в Центре русского языка ведется по семестрам продолжительностью десять недель). Может показаться излишним уделять так много времени одному типу заданий, ведь зачастую это происходит за счет времени, которое обычно отводится на изучение нового грамматического материала, но на этом этапе посвятить один семестр повышению уверенности с активизацией накопленных знаний представляется очень важным с точки зрения повышения осознанной мотивации, необходимой в условиях когнитивного изучения русского языка как иностранного вне языковой среды. Не надо также забывать, что в условиях подобной симуляции языковой среды идет активное репродуктивное и речевое освоение грамматики. В последующих же семестрах можно использовать подобный тип работы на одном или двух уроках для закрепления освоенных навыков, а также для дальнейшего обогащения словарного запаса студентов газетной лексикой. Как показывает опыт, возвращение к привычной структуре урока (при которой часть времени отводится развитию коммуникативных навыков, часть знакомству с грамматическими моделями, а часть урока посвящается чтению), происходит с более осознанной необходимостью дальнейшего развития всех необходимых навыков для овладения русским языком.

Канеман Д. Думай медленно... решай быстро, Москва: АСТ, 2014.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, Москва: Русский язык, 1989.

Хомский Н. Язык и мышление, Москва: Изд. МГУ, 1972.

Далкылыч Ольга Викторовна

Отделение русского языка и литературы, Эрджиевский университет, Кайсери, Турция

olga@erciyes.edu.tr

НАПИСАНИЕ НАУЧНОЙ РАБОТЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.

В данной статье анализируются проблемы освоения русского научного текста неносителем языка и предлагаются методические решения для эффективной поэтапной работы иностранного учащегося с русскоязычным научным текстом: от чтения, понимания и языко-смыслового анализа до создания собственного научного текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, речевые стандарты, оформление, цитирование, библиография, научное исследование

Создание иноязычного текста основывается прежде всего на лексико-грамматической базе учащегося. Употребляя лексический материал в соответствующем грамматическом порядке, изучающий или носитель языка формулирует свои мысли в зависимости от коммуникативной цели. Причём контекст изучения иностранного языка зачастую не требует от учащегося навигирования по стилистическим особенностям, хотя предлагаемые в учебных пособиях тексты обычно отвечают стилистическим стандартам того или иного языка: разговорные конструкции, художественные элементы, научно-популярные материалы, вежливая или деловая переписка – таковы наиболее используемые исходные точки в учебной литературе, знакомящей читателя с культурой речи изучаемого языка. В итоге учащийся конструирует собственный текст на основе воспроизведения изученных конструкций, не используя при этом определённого системного подхода к построению предложений и выбору лексики.

Если с практической и коммуникативной перспективы изучения иностранного языка этого может быть достаточно для успешной коммуникации – как письменной, так и устной, – то с перспективы ситуативности и при подготовке к работе с более специфичным текстом необходим более рафинированный подход к выбору как лексики и фразеологии, так и морфологии, словообразованию и синтаксису предложения, а также к структуре всего текста, – то есть к методологии его составления.

Так, при написании рефератной, курсовой, зачётной, проектной или дипломной работы от учащегося, создающего текст на неродном языке, требуются в первую очередь знания в области функциональной стилистики, навыки в определении и анализе стиля того или иного текста. На данной базе возможно эффективное обучение практической работе с научным текстом. Данная статья рассматривает проблемы работы с русским научным текстом, отмеченные в рамках изучения факультативного предмета методов научного исследования и в процессе индивидуального написания дипломной работы иностранным учащимся; предлагаются практические пути их решения.

Обращаясь к личному опыту и наблюдениям в ходе преподавания предметов стилистики и методов научного исследования, а также в ходе индивидуального консультирования студентов в написании ими дипломной работы, автор данной статьи прежде всего выделяет затруднения, которые возникают у иностранного учащегося при работе с научным текстом: при его чтении, понимании и составлении – и делают этот процесс менее эффективным. Их можно поделить на языковые, тематические (или предметные, т.е. касающиеся предмета и процесса научного исследования) и организационные (или технические), сопровождающие процесс создания научного текста.

К первым – языковым – затруднениям относится отсутствие таких навыков как различение стилей речи изучаемого языка при чтении и на письме, стилистическое соответствие жанру при создании научного текста и использование стилистически корректных формулировок, работа с источниками: их нахождение и чтение, цитирование, т.е. опять же употребление подходящих научному стилю речи формулировок и сокращений.

Среди тематических или предметных затруднений следует выделить проблематичное определение предмета исследования и оформление библиографического списка.

Организационные и технические затруднения состоят в эффективной работе с компьютерной текстовой программой и форматировании текста.

В данной статье предлагаются решения в первую очередь для языковых проблем, однако именно они косвенно или напрямую служат путём разрешения предметных и технических трудностей, их своеобразной профилактикой.

Так, на пути развития научного языка в университетском контексте учащемуся обычно встречаются такие предметы, как стилистика и методы научного исследования, а в индивидуальном порядке происходит руководство научной работы на последнем курсе обучения. Вышеупомянутые предметы зачастую не совмещают в себе языковой и предметный материал, концентрируясь лишь на одном аспекте: стилистика – на речи, методы научного исследования – на предмете самого исследования, его этапах и структуре; написание же научной работы на последнем курсе обучения предполагает одновременное успешное использование всех трёх ресурсов – языкового, предметного и

технического. Поэтому одним из решений для данной ситуации может стать приобщение учащегося к научному чтению, пониманию и осмыслению уже на начальном этапе обучения. В контексте образовательных программ по РКИ, предлагаемых иностранному учащемуся, первый или подготовительный курс может стать учебной платформой, где студенту в рамках различных предметов предлагаются научные статьи пока ещё на родном языке, однако посвящённые вопросам русского языка, культуры и литературы. Таким образом, учащийся получает представление не только о получаемой специализации, но и о структуре, специфике и языке научной работы. Таким образом, работая в будущем с научным текстом на русском языке, студент будет иметь возможность перенести полученные языковые и предметные знания и навыки на русскоязычный контекст. Исследователи подтверждают, что на довузовском этапе обучения иностранных студентов учебно-научный текст служит и средством обучения всем основным видам речевой деятельности, и носителем информации, важной для той или иной профессиональной сферы [Ерёмина 2010:27-28, цит. по: Ерёмина, Ерёмин 2011: 46], и считают целесообразным строить обучение чтению русскоязычных текстов, анализу и изложению научной информации с опорой на те знания и навыки в сфере научной речи, которые сформировались у студентов в рамках родного языка [Макарова 2014:113].

Таким образом, целесообразен поэтапный переход от научных текстов на родном языке к русскоязычным текстам, а в следствие этого и от элементарных и адаптированных текстов к комплексным и неадаптированным (аутентичным) текстам. Причём если содержание и тематическая ориентация первых позволяет оставить выбор и анализ текста за учащимся, полагаясь на знания его родного языка, то адаптация текста требует рафинированного подхода к выбору тематики, лексики и структуре текста, ориентации на профиль и уровень учащегося.

Так, автор одного из исследований по данной проблематике выделяет типы текстов, которые могут послужить каркасами как для адаптирования определённого текстового материала, так и для составления собственного научного текста: тексты о строении (что находится где, где располагается что, что составляет что, что образовано из чего, что делится на что), тексты о свойствах (что бывает, что характеризуется чем), тексты о составе (что состоит из чего, что включает в себя что, что образует что, что представляет собой что), тексты о форме (что представляет собой что, что похоже на что), тексты-биографии (кто есть кто, кто разработал что, кто родился где, кого интересовало что, кто открыл что, кто предложил какую гипотезу) [Маркова 2006:134]. В личной практике данный лексический этап приходится на время изучения студентами азов стилистики и научного стиля речи, в рамках которого учащийся получает возможность проанализировать уже накопленную русскоязычную лексику на базе деления на

общеупотребительную, общенаучную и терминологическую лексику, читая адаптированные тексты, например, на тему «Солнечная система»:

«Солнечную систему составляют Солнце и планеты с их спутниками, астероиды, кометы, метеориты, межпланетная пыль и разрежённый газ. Центральным телом Солнечной системы является Солнце. Масса Солнца в 333434 раза больше массы Земли и в 750 раз больше массы всех других планет, вместе взятых. Масса Солнца составляет 99,866 % всей массы Солнечной системы. Вокруг Солнца по эллиптическим орбитам обращаются девять планет. Вокруг большинства планет обращаются естественные спутники. Тела Солнечной системы совершают сложные движения: все планеты вращаются вокруг Солнца и одновременно вокруг своих осей. Все тела Солнечной системы движутся вокруг Солнца по своим орбитам.»

Таким образом, анализируя небольшие адаптированные научно-популярные тексты на морфологическом (характерные для того или иного стиля суффиксы, части речи и грамматические формы), лексико-фразеологическом (стандартные выражения, устойчивые сочетания того или иного стиля) и синтаксическом (типы и элементы предложения определённого стиля) уровнях, учащийся «коллекционирует» средства выражения в научном стиле.

В рамках же предмета по основам научного исследования происходит совмещение научной речи, то есть языковых средств для создания научного текста, и научной методики и практики: постепенно, через знакомство с понятием и процессом исследования и структурой научной работы, расширение терминологии исследования, знакомство с реальными базами данных и интернет-ресурсами (какими являются, например, academia.edu, elibrary.ru, gramota.ru, gramma.ru, russkiymir.ru, ruthenia.ru и т.д.), учащийся переходит от адаптированных к аутентичным научным текстам. На их основе происходит изучение понятий темы, объекта и предмета исследования, цели, задачи, которые, в свою очередь, в личной преподавательской практике автора предстают перед учащимся в процессе знакомства с адаптированным учебным материалом, создаваемым на основе первичного пособия «Методология научного исследования» [Новиков, Новиков 2010].

Следующий этап – изучение основ цитирования и составления библиографического списка происходит на основе знакомства с учебными текстами, адаптированными по первичному учебному пособию «От конспекта к диссертации» [Колесникова 2002], предлагающему богатый выбор аутентичных научно-популярных текстов и формулировок, однако, предназначенному для носителя языка, что и предполагает адаптацию его разъясняющих предметных текстов к уровню иностранного учащегося. Таким образом, максимально просто разъясняя предметный материал, преподаватель имеет возможность посвятить больше временных ресурсов аутентичной научной литературе.

Вышеупомянутые учебные пособия также являются основными источниками для упрощённого, то есть адаптированного представления студенту основ реферирования, структуры научного текста, расширенной лексики и фразеологии, а также возможных формулировок для оформления введения, основной части, дискуссии, выражения позиции, анализа, сравнения, подведения итогов.

Исходя из вышесказанного, можно выделить четыре «краеугольных камня», одновременно или поочерёдно развивающих языковые, предметные и технические знания, умения и навыки работы с русскоязычным научным текстом: а) работа с научным текстом, написанном на родном языке, но посвящённом изучаемому языку – на начальном этапе обучения; б) работа с адаптированными русскоязычными научными текстами, содержащими базовую научную лексику, в рамках предмета стилистики; в) совмещение языковых, предметных и технических заданий на базе адаптированных и неадаптированных русскоязычных научных текстов для создания собственного научного текста на русском языке в рамках предмета по методам научного исследования; г) индивидуальное консультирование в рамках написания дипломной работы, чтения неадаптированных научных текстов и создания собственного научного текста на русском языке.

Можно утверждать, что описанные выше условия и поэтапные действия помогут подготовить учащегося к более осмысленному и зрелому ведению исследования при написании дипломной работы под индивидуальным научным руководством. Опираясь на адаптированные учебные ресурсы, помогающие быстрее и проще воспринимать тематический или предметный материал по созданию научной работы, знакомясь с аутентичными научными текстами, их формами и формулировками, на которые можно ориентироваться при создании собственного научного текста, располагая собственным опытом чтения, нахождения и анализа научного материала, студент имеет возможность более глубоко и целенаправленно воспринимать рекомендации своего научного консультанта.

К тому же, преподаватель, в процессе знакомства учащегося с научным текстом постоянно обращающийся к артефактам современной науки, а возможно и организующий учебно-научную деятельность студентов с практической ориентацией на актуальные события в мире науки, такие как конференции и симпозиумы, повышает мотивированность и осмысленность учебной работы, получает возможность затрагивать и такую техническую сторону научной деятельности, как постоянную работу с компьютерным текстовым редактором.

Ерёмина В.В., Ерёмин С.И. Методика работы с учебно-научным текстом на довузовском этапе обучения иностранцев. *Известия ВолгГТУ*, 2011, с. 46-47 <https://cyberleninka.ru/> [дата доступа: 15.08.2017]

Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации. Учебное пособие по развитию навыков письменной речи, Москва, 2002

Макарова Л.С. Развитие навыков научной речи у студентов-иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения. *Вестник АГУ*, 4 (146), 2014, с. 112-116. <https://cyberleninka.ru/> [дата доступа: 15.08.2017]

Маркова М.В. Основы обучения пониманию содержания учебно-научного текста в разноязычном классе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2006, с. 131-134. <https://cyberleninka.ru/> [дата доступа: 15.08.2017]

Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования, Москва, 2010.

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТИПА КАК ПУТЬ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ И РКН

В статье рассматриваются различные способы развития интеллекта лингвистического типа, применяемые на занятиях в Русском интеллектуальном центре Молдовы (РИЦ) в группах по подготовке к поступлению на филологические специальности.

Ключевые слова: полиэтничная образовательная среда, текстоцентричность, проектные исследования, учебные СМИ

В силу объективных обстоятельств в Молдове всё более востребованы не только преподаватели РКИ для школ с государственным языком обучения, но и учителя русского языка как неродного (РКН) – для школ с русским языком обучения. Мы работаем в полиэтничной образовательной среде и обучаем молодёжь, для которой русский не является родным языком. Это армяне, болгары, гагаузы, молдаване, украинцы. Есть греки, евреи, поляки, представители других народностей. На языковое сознание учащихся, как правило, «накладываются» три языка: родной, государственный и русский как язык обучения. Такова национальная специфика групп РИЦ по подготовке к поступлению в вузы на филологические специальности.

Для тех, кто выбирает профессию русиста, к актуальной для Молдовы проблеме – формированию русской культурно-языковой компетенции [Думитраш 2013; 2014(1)] – добавляется задача развития интеллекта лингвистического типа. Речь идёт не только о способностях читать, писать, рассказывать, углублённо изучать язык, его грамматику и синтаксис, но также о воспитании языковой личности, способной продуцировать идеи, творчески мыслить и находить слова для выражения своих мыслей. Именно такими навыками должен обладать будущий филолог, преподаватель русского языка.

Деятельностным принципом, позволяющим наметить практические пути решения данной педагогической задачи, является *текстоцентричность*, что изначально обусловлено и понятием «культурно-языковая компетенция» («владение интерпретацией языковых знаков в категориях культурного кода» [Телия 1996:227]).

Интерпретационные навыки невозможно формировать вне текста. Здесь важен поиск соответствующих текстов, а также средств, форм и методов их предъявления, при составлении заданий – понимание значимости воспитательного смыслового потенциала предъявляемых текстов. На всех наших занятиях мы используем тексты, учитывающие потребности поколения цифровой эпохи и воспитывающие толерантное отношение к представителям других этнических групп [подробнее: Думитраш 2014(2)]. Существуют различные формы аудиторной и внеаудиторной работы, способствующие развитию интеллекта лингвистического типа. Что касается текстов, развивающих данный тип интеллекта, это могут быть *парадоксальные, афористичные* и *лично-значимые* для будущих педагогов-филологов тексты. Приведём несколько примеров таких текстов и заданий к ним.

Текст 1. *Прочитайте притчу и ответьте на вопросы.*

Жили два брата. Один был успешным человеком, достигшим известности своими благими делами. Другой брат был убийцей. Перед судом над вторым братом группа журналистов обступила его, и один журналист спросил: «Как получилось, что вы стали преступником?»

«У меня было тяжёлое детство. Отец пил, избивал мою мать и меня. Кем же ещё я мог стать?»

В это время другие журналисты обступили первого брата, и один из них спросил: «Вы известны своими достижениями; как получилось, что вы добились всего этого?» «У меня было тяжёлое детство. Отец пил, избивал мою мать и меня. Кем же ещё я мог стать?»

Вопросы и задания. 1. С какой целью автор использует контекстуальные антонимы («успешный человек» – «убийца»)? 2. Почему повторяются: вопрос, обращённый к братьям: «Как получилось, что вы стали...?» – и риторический вопрос: «Кем же ещё я мог стать?» 3. Как вы можете объяснить открытый финал притчи?

Текст 2. *Прочитайте текст и восточные афоризмы; ответьте на вопросы.*

Часто мы не обращаем внимания на тон, которым говорим, какие слова произносим. Мы как будто забыли, что такое благородная и возвышенная речь. Мы даём возможность проявиться отрицательной энергии, а потом удивляемся, почему так часто приходится принимать таблетки от головной боли. Но существует прямая связь между умом и речью. Если ум здоровый, речь достойная. Здоровый ум всегда позитивен. Тон речи спокойный и доброжелательный. Каждый, конечно, с удовольствием общается с таким собеседником. Говорить с гневом – признак слабости души.

Самое большое богатство – разум. Самое большое наследство – воспитанность. Самая большая нищета – невежество. (Восточная мудрость).

Вопросы и задания: 1. Что такое достойная, благородная и возвышенная речь? Дайте определение. 2. Как связаны между собой восточная мудрость и текст? 3. Какой(ие) афоризм(ы) ещё требует(ют) словесной иллюстрации, постарайтесь прокомментировать его (их). 4. Какие нравственные уроки можно извлечь в процессе осмысления?

Текст 3. Прочитайте отрывок из рассказа А. П. Чехова «На подводе» и ответьте на вопросы:

«В учительницы она пошла из нужды, не чувствуя никакого призвания; и никогда она не думала о призвании, о пользе просвещения, и всегда ей казалось, что самое главное в её деле не ученики и не просвещение, а экзамены. И когда тут думать о призвании, о пользе просвещения? Учителя, небогатые врачи, фельдшера при громадном труде не имеют даже утешения думать, что они служат идее, народу, так как всё время голова набита мыслями о куске хлеба, о дровах, плохих дорогах, болезнях. Жизнь трудная, неинтересная, и выносили её подолгу только молчаливые ломовые кони, вроде этой Марьи Васильевны; те же живые, нервные, впечатлительные, которые говорили о своем призвании, об идейном служении, скоро утомлялись и бросали дело».

Вопросы и задания: 1. Какое значение в русской культуре имеют выражения «плохие дороги», «ломовые кони»? Как это помогает понять главную мысль отрывка? 2. Найдите повторяющиеся слова. Как они помогают понять смысл текста? 3. Как вы думаете, Чехов обвиняет или оправдывает героиню рассказа? Выскажите свои критические суждения в адрес Марьи Васильевны. 4. Прочитайте отрывок из рассказа А. П. Чехова «Учитель»: «Я должен искренно признаться, что ваша школа действительно необыкновенна, – сказал инспектор. – Не подумайте, что это фимиам. По крайней мере, другой такой мне не приходилось встречать во всю жизнь. Я сидел у вас на экзамене и всё время удивлялся... Чудо, что за дети! Много знают и бойко отвечают, и притом они у вас какие-то особенные, незапуганные, искренние... Заметно, что и вас любят, Федор Лукич. Вы педагог до мозга костей, вы, должно быть, родились учителем. Все данные в вас: и врождённое призвание, и многолетний опыт, и любовь к делу... Просто удивительно, сколько у вас при слабости здоровья энергии, знания дела... этой, понимаете ли, выдержки, уверенности! Правду сказал кто-то в училищном совете, что вы поэт в своем деле... Именно поэт!» Сравните отрывки из двух рассказов. Определите, какая из описанных А. П. Чеховым жизненных позиций педагога ближе вам, как будущему учителю. Обоснуйте свой выбор.

К поиску текстов можно привлечь учащихся и организовать квест с чётким описанием плана работы, функций каждого из участников и требований, предъявляемых к текстам.

Текстоцентричность лежит в основе ещё одного важного направления развития интеллекта лингвистического типа. Это организация проектно-исследовательской деятельности, которой мы занимаемся в РИЦ с 2005 года. Юные исследователи, приобретая опыт профессионального самоопределения, делают сопоставительный анализ языковых фактов, изучают природу билингвального языкового сознания своих современников. Проектные исследования наших учащихся отмечены не только на научно-практических конференциях в Молдове, но и на международных молодёжных лингвистических форумах: «Языкознание для всех», «Кирилло-Мефодиевские чтения» – в **Москве, Открытые чтения исследовательских работ и Конкурс научно-исследовательских работ по русской словесности** – в **Санкт-Петербурге. Более 20-ти работ наших юных исследователей опубликовано.**

За экспертной оценкой в онлайн-режиме мы можем обратиться к учёным-лингвистам. Так, например, работа «Смысловая наполненность понятий *знание/познание* в языковой картине мира ученика-украинца русской школы Молдовы» получила следующий отзыв из Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург): *«Работа ученицы 11 класса лицея им. М. Коцюбинского (Кишинёв, Молдова) Юлии Животовской включает результаты анализа словарных статей и метафор русского, украинского и румынского языков и результаты проведённого автором анкетирования. К несомненным достоинствам относятся: продуманная структура; последовательная методология исследования, обеспечивающая сопоставимость данных; научный стиль изложения; системный подход к рассмотрению фактов языка; активное использование различных ресурсов (энциклопедий, толковых словарей, словарей синонимов, сборников пословиц, базы данных «Русский ассоциативный словарь»); сопоставление данных, полученных различными путями; масштаб проделанной работы по сбору и анализу анкетных данных».*

Приведём примеры тем проектных исследований, разработанных выпускниками кишинёвских лицеев под нашим руководством в исследовательских группах РИЦ. «Изменение национально-культурной коннотации понятий *богатый/бедный* в языковом сознании русскоязычных школьников Молдовы». «Место бинарной оппозиции *умный/глупый* в языковом сознании молдавского билингва». «*Совесть* и *стыд* в румынской и русской лингвокультурах». «Речевой портрет современного учителя русского языка». «Проблема формирования коммуникативной и лингвострановедческой компетенций при изучении в молдавской школе рассказа Иона Друцэ “Запах спелой айвы”».

Проектное исследование делает учащегося субъектом деятельности и не только развивает его лингвистический интеллект, но и создаёт предпосылки для успешной социализации. Так, работа «Когнитивный диссонанс в русско-японском дипломатическом дискурсе» способствовала поступлению учащейся исследовательской группы РИЦ Анастасии Мельник на факультет востоковедения в Высшую школу экономики в Москве. А две проектные работы, посвящённые исследованию языка СМИ, стали своеобразным «трамплином» к выбору старшеклассниками другой филологической специальности – профессии журналиста: «Соотношение понятий *русский/ российский/ русскоязычный/ русскоговорящий* в материалах о Молдове на страницах электронных СМИ и национальная самоидентификация учащихся русских лицеев Кишинёва»; «Изменение лексико-семантической парадигмы в публикациях молодёжной тематики русскоязычных газет Молдовы».

Исследование «Субъективное семантическое пространство концептов *образование/просвещение* на страницах электронных русскоязычных СМИ Молдовы», выполненное учащимся 11 класса Владиславом Писаруком, привело к осознанию необходимости привлечения будущих филологов (для развития у них интеллекта лингвистического типа) к созданию учебного СМИ. Так, под нашим руководством учащиеся старших классов лицея им. М. Коцюбинского стали выпускать ежемесячную газету «Наше слово», рубрики которой следующие: «Актуальный репортаж», «Путь к успеху», «Спросим

у психолога», «Педагогическая мастерская», «Диалог культур», «Компьютер для гуманитариев», «Поэтический клуб» – и другие. Учебное СМИ – это не только ещё один филологический проект, эффективно развивающий интеллект лингвистического типа, – это пространство рождения идей и их воплощения в слове, поле совместного творчества учащих, их приобщения к проблемам образования.

Учебные СМИ, как и проектные исследования, повышают мотивацию углублённого изучения старшекласниками русского языка, воспитывая языковую личность, способную к межкультурному диалогу. Это своеобразный путь сохранения русского языка как уникального явления мировой культуры в рамках полиэтничного языкового пространства в Республике Молдова.

Не все наши воспитанники связывают своё будущее с педагогикой, лингвистикой или журналистикой, но опыт, приобретённый при выполнении любого филологического проекта, помогает им выразить себя как личность, жить, эффективно общаясь с представителями разных культур.

Опыт организации филологических проектов позволяет утверждать, что такого рода педагогическая деятельность содействует раскрытию творческого потенциала и самого педагога-русиста, повышению престижа труда преподавателя русского языка. Поэтому наша работа будет продолжена.

Думитраш О.В. Деятельностные принципы формирования русской культурно-языковой компетенции молдавских старшекласников. // *Russische Sprache heute: Zwischen Fremd- und Muttersprache*. In: *Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen*, Berlin, 2014 (1), s. 93-104.

Думитраш О.В. Текст на уроке как поиск культурного кода в новых реальностях. // *Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: I Международный форум в Японии по культуре и педагогике: научные статьи, доклады*, Киото, 2014 (2), с. 192-195.

Думитраш О.В. Формирование культурно-языковой компетенции как проблема полиэтничной образовательной среды. // *Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного)*, Москва, 2013, с. 22-31.

Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, Москва, 1996.

Кастельви Жоан
Барселонский университет, Испания
joan.castellvi@ub.edu

Маркина Елена Игоревна
Барселонский университет, Испания
eimarkina@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РКИ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ (TBLT)

В настоящей работе рассматривается вопрос об усвоении иностранного языка с точки зрения когнитивной лингвистики и обсуждается, как можно пользоваться элементами, которые способствуют усвоению языка, чтобы планировать более эффективные уроки и составлять планы курсов. В этом контексте рассматриваются разные подходы к преподаванию иностранных языков с точки зрения их применения вне языковой среды. Особое внимание уделяется обучению иностранному языку на основе заданий (Task-Based Language Teaching, TBLT). Представляются основные характеристики TBLT, определяются функции заданий в программе, указывается на различия между заданиями в TBLT и других подходах и дается описание структуры типовых заданий. Наконец, обсуждается преподавание на основе заданий и его применение в обучении языкам со сложной морфологической структурой, к числу которых, безусловно, принадлежит русский язык.

Ключевые слова: TBLT, обучение на основе коммуникативных заданий, усвоение иностранных языков

Б.В. Беляев говорил, что "без хорошего метода не может быть хорошего учителя". К этому можно было бы добавить, что если метод не подходит учащимся, то не может быть ни хорошего метода, ни хорошего учителя.

Достижения в развитии лингвистики и технологии вместе с требованием современного общества овладеть навыком общения на иностранном языке за относительно короткий период времени привело к процессу развития более эффективных методов преподавания иностранных языков, начавшемуся в 50-е годы. В настоящее время существует ряд методов, которые чаще всего служат основой для эклектических подходов и методов, используемых в практике преподавания, таких как коммуникативный, ситуативный, аудиовизуальный, натуральный, сознательно-практический методы, обучение на основе заданий и др.

С 70-х годов широкое распространение в преподавании иностранных языков получает коммуникативный подход. Принцип коммуникативности играет ведущую роль в теории и практике преподавания и заявлен как базовый принцип практически во всех учебных программах и пособиях.

В практике преподавания русского языка как иностранного преобладает сознательно-практический метод, который, несмотря на то, что в нем коммуникативный принцип играет важную роль, не является коммуникативным методом.

Сознательно-практический метод соответствует методам, получившим в англоязычной терминологии название PPP (Presentation, Practice, Production). На стадии продукции могут использоваться коммуникативные задания (для поддержки процесса усвоения, с целью отработки определенных форм, правил или конструкций, и в других целях). Такие методы в англоязычных работах получили название Task-Supported Language Teaching (далее TSLT). Несмотря на то, что данный метод был успешно опробован и является одним из самых распространенных в РКИ, его применение вне языковой среды может вызвать некоторые проблемы. С одной стороны, профиль изучающих русский язык, по крайней мере в Испании, изменился за последние годы. Все чаще русским языком интересуются профессионалы из сектора услуг, например, туристического или санитарного сектора, которые не заинтересованы в грамматических объяснениях. С другой стороны, как показывают результаты сертификационного тестирования (ТРКИ), которое проводится в Барселонском университете уже 12 лет, при традиционном методе студенты получают лучшие результаты в грамматике и письме и более низкие оценки за аудирование и говорение. Это объясняется тем, что на уроках они занимаются большую часть времени эксплицитными грамматическими объяснениями, упражнениями по словоизменению или созданием и трансформацией предложений.

Часто бывает, что студент, изучающий русский язык вне языковой среды, лишь после достаточно длительного пребывания в России начинает говорить и расширять те коммуникативные навыки, которые в своей стране не развивает. Такой подход на основе грамматических объяснений, который дает лучшие результаты в навыках письма и грамматике и худшие в устном понимании и говорении, не отвечает потребностям и интересам нового профиля студентов, большинство из которых не поедет в Россию учиться или не собирается жить там достаточно времени, чтобы расширить свое образование.

Что происходит в языковой среде? Теория усвоения иностранных языков объясняет, почему студент, который знает язык, может быть не в состоянии его использовать.

Три гипотезы объясняют ключевые моменты при усвоении иностранного языка:

- Input hypothesis, Krashen (1981) (гипотеза понимаемого входного языкового материала): учащиеся улучшают своё знание языка, когда они понимают входной языковой материал, который немного превышает их уровень владения языком на данный момент.

- Comprehensible output hypothesis, Swain (1985) (гипотеза об осознании способности выражения): усвоение происходит после того, как учащийся замечает недостатки в своем

лингвистическом знании (noticing). Noticing особенно происходит во время продукции. Продукция учащегося выполняет три функции: функция замечания (noticing function), функция проверки (Hypothesis-testing function), металингвистическая функция (metalinguistic function).

- Interaction hypothesis, Long (1996) (гипотеза интеракции): развитие лингвистической компетенции происходит в основном при интеракции, когда можно изменить значение и форму сообщений и когда учащиеся имеют возможность проверить эффективность сформулированных ими сообщений. Процесс усвоения иностранного языка с когнитивной точки зрения можно схематично представить следующим образом:



input → interlanguage → output || feedback, form/meaning negotiation

Входной материал (input) - это все, что учащийся слышит и читает на изучаемом языке, то есть, объяснения, аудирования, тексты, образцы, упражнения, и даже весь выходной материал (output), то есть, все, что изучающий говорит и пишет.

Еще одно ключевое понятие в теории усвоения и в гипотезе интеракции - это промежуточный язык (interlanguage). Он определяется как континуум, по которому последовательно продвигается обучающийся иностранному языку, который имеет переходный характер и развивается по мере накопления опыта, знания и размышления о языке. В идеальном развитии промежуточного языка учащегося происходит его приближение к нормативной грамматике изучаемого языка.

Промежуточный язык развивается не только благодаря входному материалу, но еще и благодаря выходному материалу в процессе создания сообщений, а также интеракции, которая способствует осознанию эффективности высказываний в определенной ситуации и позволяет учащемуся получать информацию из ответов и реакций собеседника, то, что называется обратная связь (Feedback).

В языковой среде увеличивается количество входного материала и шансы интеракции, то есть, расширяется количество возможностей и попыток формулировать сообщения и проверить их эффективность. Напротив, на обычных уроках при подходе TSLT время, которое способствует таким явлениям, ограничено, так как значительная часть занятий уходит на презентацию новых структур и на контекстуальную практику.

Коммуникативные методы направлены на предоставление оптимальных условий для усвоения языка, которых не хватает в других подходах, то есть на увеличение объема входного материала и шансов создания новых сообщений, которые в результате дают учащимся возможность проверить эффективность их устных и письменных высказываний. Несмотря на очевидные преимущества, коммуникативный подход может вызвать некоторые трудности особенно в его радикальной реализации, так как он предполагает исключение

эксплицитного и сознательного обучения грамматическим формам, акцент исключительно на смысловой стороне коммуникации, что часто приводит к обилию ошибок в речи и повышает риск запоминания неправильных форм (фоссилизация).

Кроме того, дидактические стратегии направлены в основном на значение, что предполагает, что грамматические формы усваиваются иностранными учащимися имплицитно благодаря тому, что они случайно и без посторонней помощи замечают их во время коммуникативной деятельности. Это предположение, выдвигаемое сторонниками коммуникативного подхода, представляется спорным, особенно когда речь идет о преподавании морфологически сложных языков.

Несмотря на это, существуют варианты коммуникативного метода, которые дают хорошие результаты в обучении другим языкам, например, в обучении английскому, хотя следует подчеркнуть, что особенности английского языка способствуют эффективному преподаванию на основе индуктивного изучения и имплицитного усвоения, поскольку представленные в нем различные морфологические формы и категории могут быть замечены учащимися при относительно меньшем контакте с входным материалом и с меньшим количеством объяснений о структуре языка. Английский язык характеризуется простой морфологической системой, наличием хорошо маркированных синтаксических структур (SVO) и преобладанием коротких слов (большинство слов состоит из одного или двух слогов), поэтому процесс лексикализации и выделения значимого лингвистического материала оказывается более простым и учащийся может обращать больше внимания на когнитивные процессы, связанные с продукцией и восприятием. Однако, следует отметить, что тот факт, что сложные языковые формы и конструкции могут быть замечены без вмешательства со стороны преподавателя (“unobtrusive instruction” [Doughty&Williams 1998], остается спорным.

Вместе с тем, не все методы в рамках коммуникативного подхода одинаковы. Так, например, обучение на основе коммуникативных заданий (TBLT) позволяет концентрироваться на значении и на коммуникации и в то же время имплицитно управлять грамматическим содержанием.

Концепция TBLT была предложена в начале 1980-х годов как альтернатива грамматически ориентированному и чисто коммуникативному подходам, в наибольшей степени соответствующая имеющимся психолингвистическим данным о когнитивных процессах, участвующих в усвоении иностранных языков. Резюмируя основные характеристики TBLT, Skehan [Skehan 1998] выделяет ключевые характеристики задания: 1) содержание (значение) играет первостепенную роль; 2) задание содержит некую коммуникативную проблему, которую учащимся предстоит решить; тем самым оно мотивирует учащихся использовать имеющиеся у них лингвистические и экстралингвистические ресурсы, необходимые для решения проблемы. Выбор языковых средств не ограничивается в задании и всегда остается за учащимися; 3) учебное задание соотносимо с реальными, внеучебными действиями, которые учащимся предстоит осуществлять в повседневной жизни или профессиональной деятельности; 4) задание

оценивается с точки зрения полученного учащимися результата (outcome). Другими словами, TBLT ориентирован на определенную цель, включает ряд этапов, в которые вовлечены коммуникативные и когнитивные процессы, и имеет определенный конечный результат [Willis 1996].

Таким же образом можно охарактеризовать и другие коммуникативно ориентированные подходы. Принципиальное отличие TBLT заключается в том, что данный подход подразумевает педагогическое вмешательство и заострение внимания на формах (а не только на содержании), естественным образом возникающих при выполнении заданий, в то время как чисто коммуникативный подход базируется на представлении о том, что процесс усвоения иностранного языка происходит бессознательно и имплицитно, во время коммуникативной деятельности, так же, как и усвоение родного языка. За последние несколько десятилетий обучение на основе заданий стало одним из самых важных подходов к обучению и наиболее популярным объектом анализа в теории усвоения иностранных языков, особенно английского языка. Чтобы представить объем исследований в области TBLT, отметим, что поисковая система GoogleScholar на запрос «Task-Based Language Teaching» выдает около 8000 результатов.

В самом широком смысле задание – это любая деятельность, то, что мы делаем в повседневной жизни, на работе и дома. В одном из ключевых для лингводидактики документов Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [CEFR 2001: 21] термин task (в русском переводе *задача/задание*) определяется как «целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели».

Характеризуя задание как единицу обучения, Ellis [Ellis 2003] добавляет, что для его выполнения может быть задействован любой из видов речевой деятельности или их комбинация (например, от учащихся может потребоваться письменная или устная продукция на основе прочитанного/услышанного текста), а также различные когнитивные процессы (например, отбор, классификация, упорядочивание, оценивание информации).

Задания могут быть классифицированы по следующим параметрам [Pica, Kanagy и Falodun 1993]:

1. Однонаправленные / двунаправленные задания (one-way/ two-way tasks). В однонаправленных заданиях вся важная информация содержится у одного учащегося, и он должен сообщить ее другим участникам группы (information-gap task). При двунаправленной конфигурации информация в равной степени распределена между учащимися, и они должны обменяться ею для успешного выполнения задания (такой тип задания называется jigsaw).

2. По целевой направленности: в зависимости от того, требуется ли от участников прийти к единому мнению или необходимо защищать разные точки зрения, выделяются конвергентные и дивергентные задания (convergent / divergent tasks).

3. По вариантам решения: возможно ли только одно правильное решение (закрытые задания) или его нет как такового (открытые задания) (closed/open tasks).

Работа с заданием обычно включает три этапа: пре-задание, собственно задание и работу с языком (pre-task, task cycle, language focus). На этапе пре-задания объясняется суть задания, даются все необходимые инструкции, предоставляется достаточно входного материала для активизации лексико-грамматического материала, необходимого для его выполнения (в упражнениях, играх или благодаря работе со специально подобранным текстом, насыщенным соответствующей лексикой или грамматическими формами). Затем студенты выполняют собственно задание, чаще всего работая в паре или небольшой группе. Функция преподавателя на данном этапе – следить за выполнением задания (в частности, за тем, чтобы студенты использовали изучаемый язык, а не родной), но не вмешиваться в его ход, не прерывать и не исправлять учащихся. Выполнив задание, студенты представляют полученные результаты перед всей группой, слушают выступления других учащихся и вместе с преподавателем обсуждают ответы всех подгрупп. На завершающем этапе проводится работа с языковыми единицами (грамматическими формами, конструкциями, выражениями и отдельными словами), которые вызвали трудности в процессе выполнения задания или были употреблены учащимися неверно.

TBLT не следует путать с подходом, при котором проблемно-коммуникативные задания используются для отработки определенных форм, правил, конструкций (TSLT), к которому относится сознательно-практический метод. В TBLT задания являются единицей обучения и имеют определенную структуру, которая облегчает решение коммуникативной проблемы и достижение коммуникативной цели. Отбор заданий основан на анализе потребностей учащихся (что особенно важно при обучении языку специальности), а их последовательность определяется прежде всего через когнитивную сложность. Учащиеся осваивают язык как бессознательно, так и обращая внимание на языковые формы. Основная часть задания может быть очень похожей или даже идентичной заданиям в TSLT. Тем не менее, подготовительная часть, так называемое пре-задание, и конечный результат отличаются, поскольку решение коммуникативной проблемы имеет первостепенную важность в TBLT, в то время как в TSLT возможной целью задания может быть отработка форм и конструкций, вовлеченных в коммуникативную ситуацию, устный дрилл или создание условий для контекстуального использования нужных форм. При данном подходе задания могут быть описаны как ролевые игры, грамматические упражнения и другие виды деятельности, которые порождают коммуникацию с целью отработки конструкций, устойчивых выражений и т.д.

Самые релевантные различия между подходами TSLT и TBLT можно обобщить следующим образом: а) в TBLT единицей обучения является задание, а не уроки или темы, состоящие из грамматических форм и правил, слов и словосочетаний, коммуникативных интенций и ситуаций общения; б) последовательность введения отобранных единиц в TBLT обусловлена сложностью задания (task complexity), а не исходя из интуитивных представлений специалистов о трудности, полезности и частотности форм; в) основное

внимание в ТВЛТ уделяется содержанию; возможно заострение внимания на отдельных формах, представляющих наибольшую трудность для учащихся, но всегда в коммуникативном контексте; г) в ТВЛТ роль учащихся в процессе обучения - анализировать языковой материал с помощью имплицитного фокуса на отдельных формах и объяснений/исправлений преподавателя, а не синтезировать, собирать воедино отдельные единицы языка в процессе общения. Применение традиционного метода обучения РКИ вне языковой среды, в частности в Испании, вызывает некоторые проблемы. С одной стороны, профиль изучающих русский язык изменился за последние годы и традиционные программы не всегда соответствуют их потребностям, и, с другой, тесты показывают, что студенты получают лучшие результаты в грамматике и письме и более низкие оценки за аудирование и говорение. Возможное решение данной проблемы, на наш взгляд, - включать на уроках русского языка как можно больше коммуникативных элементов и уменьшать эксплицитные грамматические объяснения. Обучение иностранному языку на основе заданий, которое строится на теории усвоения языка, способствует развитию коммуникативных навыков и в то же время допускает педагогическое вмешательство и внимание к формам, а не только к значению, как в других коммуникативных подходах.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR).
Strasbourg, 2001.

Doughty, C., & Williams, J. Focus on form in classroom second language acquisition. New York: Cambridge University Press, 1998

Ellis, R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003

Long, M.H. & Crookes, G. Units of analysis in syllabus design: the case for the task. In G. Crookes & S.M. Gass (Eds.). Tasks in a Pedagogical Context. Cleveland, UK: Multilingual Matters. 1993.

Pica T., Kanagy R., Falodun J. Choosing and Using Communicative Tasks for Second Language Instruction. Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice / eds. G. Crookes, S. Gass. – Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993.

Skehan, P. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998

Willis, J. A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman, 1996

Мисисян Серине
Российско-Армянский университет, Ереван, Армения
serine.misisyan@rau.am

КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК, СВОЙСТВЕННЫХ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

Настоящая статья посвящена одной из самых острых проблем методики преподавания РКИ. В статье предпринята попытка классификации речевых ошибок, зафиксированных автором в процессе преподавания РКИ. Приведены конкретные примеры ошибок разных языковых уровней и рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: речевые ошибки, классификация речевых ошибок, преподавание РКИ

*Ничто для нас столь обыкновенно,
ничто столь просто кажется, как речь наша,
но в самом существе ничто столь удивительно есть,
столь чудесно, как наша речь.*

Радищев А. Н.

Термин «Русский как иностранный (РКИ)» возник в 1974 году, когда в Научно-методическом центре русского языка при МГУ им. М. В. Ломоносова приступили к разработке соответствующего направления.

Преподавание русского языка как иностранного нацелено на описание языка с точки зрения носителя другого языка.

На данный момент русский язык как иностранный преподается в странах ближнего и дальнего зарубежья на разных ступенях общего и профессионального образования, однако государственный статус и объем его преподавания в разных странах постсоветского пространства неодинаков.

В странах ближнего зарубежья русский язык – язык значительного процента населения и имеет важное значение для титульных наций. Для армян русский язык не только является языком-посредником, на котором во времена СССР в бывшие союзные республики транслировались достижения мировой культуры, но и языком трудовой миграции в Россию. Среди армянского населения сегодня большой процент составляют соотечественники –

«носители русского языка». И неудивительно, что русисты Армении ратуют за изменение статуса русского языка, за признание его вторым государственным языком, давая предпочтение формулировке «русский язык как неродной» [2].

Универсальная методика преподавания русского языка как иностранного для армянских школьников и студентов неприменима, поэтому русисты-методисты Армении находятся в постоянном поиске решения проблем, возникающих в процессе изучения.

Среди подобных проблем особняком стоит проблема выявления причин возникновения речевых ошибок и поиска путей их исправления. Под речевыми ошибками понимаются любые случаи отклонения от действующих языковых норм.

Согласно классификации Л.С. Пастуховой [Пастухова 2010:127-133], речевые ошибки подразделяются на следующие группы:

- орфографические и пунктуационные;
- орфоэпические;
- лексические;
- фразеологические;
- словообразовательные;
- морфологические;
- синтаксические;
- стилистические.

Н.И. Жинкин пишет: «В качестве фактора, способствующего возникновению речевых ошибок, выступает сложность механизма порождения речи» [Жинкин 1956:27]. Ниже рассмотрим частные случаи, опираясь на предложенную выше классификацию видов речевых ошибок.

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ НА УРОВНЕ СЛОВА

1. **ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ** (нарушение существующих в русском языке орфограмм). Перечень подобных нарушений известен.

2. **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ** (нарушение норм русского литературного словообразования):

- **неправильное прямое словообразование:**
танцорищица (вместо *танцовщица*);
- **неправильное обратное словообразование:**
кудряха (от *кудряшка*), *поблагодарен* (от *поблагодарить*), *укража* (от *украсть*), *интересованность* (от *заинтересованность*);

- **словосочинительство** (создание несуществующей производной единицы, которую нельзя рассматривать как окказиональную):
продавщик (вместо *продавец*), *колдовальщик* (вместо *колдун*), *помогатель* (вместо *помощник*), *расчетник* (вместо *альфонс*), *стопнуть* (вместо *остановиться*), *шашлыть* (вместо *жарить шашлык*), *религический* (вместо *религиозный*), *аппетиточный* (вместо *аппетитный*), *европический* (вместо *европейский*), *чистовик* (вместо *беловик*), *не развлечай* (вместо *не отвлекай*), *репитор* (вместо *репетитор*), *телевизатор* (вместо *телевизор*), *дойница* (вместо *доярка*).

3. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ (неправильное формообразование, нарушение системных свойств формообразовательной системы у разных частей речи):

- **нарушение норм формообразования имен существительных**
 - **образование формы Р.п. при наличии беглой гласной:**
рота (вместо *рта*), *ветера* (вместо *ветра*);
 - **образование формы В.п. неодушевленного существительного, как у одушевленного:**
Я вижу *теремка* (вместо *теремок*). Я смотрю *телевизора* (вместо *телевизор*);
 - **образование формы В.п. одушевленного существительного, как у неодушевленного:**
И увидел *два слона* (вместо *двух слонов*). Я люблю *одна девушка* (вместо *одну девушку*);
 - **образование формы П.п. имен существительных:**
в поле (вместо *на полу*), *на уроку* (вместо *на уроке*), *был на свиданию* (вместо *на свидании*);
 - **изменение рода существительных, ведущее к неправильному согласованию:**
зеленый тетрадь (вместо *зеленая тетрадь*), *твоя имя* (вместо *твое имя*), *мое день рождения* (вместо *мой день рождения*);
 - **склонение несклоняемых существительных:**
играть *на пианине* (вместо *на пианино*), в черном *пальте* (вместо *в пальто*);
 - **образование формы для наименований лиц женского пола по профессии, должности:**
администраторица (вместо *администратор*), *водительша* (вместо *водитель*);
 - **образование форм множественного числа у существительных, имеющих только единственное:**

такие *любви*, красивые *посуды*;

- **образование форм единственного числа у существительных, имеющих только множественное:**

консерва, сутка, джинс, ножница;

- **нарушение норм формообразования имен прилагательных:**

- **неправильный выбор полной и краткой форм:**

Анна отсутствует, так как *больная* (вместо *больна*).

- **неправильное образование форм степеней сравнения:**

деше (вместо *дешевле*), чем быстрее, тем *хорошо* (вместо *лучше*);

- **нарушение норм формообразования глагола:**

- **нарушение при спряжении глагола (чередование согласных Т//Ч):**

Котенок *прячется* под кроватью (вместо *прячет*).

- **нарушение в образовании префиксальных глаголов:**

переготовить ужин (вместо *приготовить*), *покупить* (вместо *купить*);

- **неправильное употребление вида глагола:**

- Как мама? – *Спасибо, она уже здорова* (вместо *выздоровела*).

- **нарушение в образовании повелительного наклонения:**

рисуй (вместо *рисуи*), *пиши* (вместо *пиши*);

- **нарушение образования форм деепричастий и причастий:**

флиртующая (вместо *флиртуя*), *любящий* (вместо *любяций*);

- **неправильное употребление падежных форм личных местоимений:**

Мне попросили (вместо *меня*). Позвонил *тебя* (вместо *тебе*).

4. **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ** (нарушение лексических норм, т.е. норм словоупотребления и лексико-семантической сочетаемости слова). Лексические ошибки проявляются в нарушении сочетаемости (т.е. на уровне семантики словосочетания, реже – предложения):

- **употребление слова в несвойственном ему значении:**

пункт (вместо *знак*), *впечатленная* природа (вместо *впечатляющая*), можно *войти?* (вместо *можно выйти?*), *заболтал* (вместо *проболтался*), *мое вино* (вместо *моя вина*), *сто больших героев* (вместо *сто великих героев*);

- **нарушение лексико-семантической сочетаемости слова:**

работать деньги (вместо *зарабатывать*), *очень спасибо* (вместо *большое*);

- **смещение паронимов: факт-фактор, эффектный-эффективный.**

5. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ НА УРОВНЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ

- **нарушение норм управления:**
удивляюсь его *талантом* (вместо *таланту*);
- **неуместное употребление предлогов:**
из откуда (вместо: *откуда*), *по угаду* (вместо: *наугад*).

6. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ НА УРОВНЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

- **синтаксические ошибки**
 - **смещение прямой и косвенной речи:**
Он сказал, что я буду здесь (имеется в виду один и тот же субъект).
 - **нарушения понятийно-логической стороны высказывания**
Сейчас я выпишу вас рецепт, и вы будете принять этих лекарства. (Подобные нарушения свидетельствуют о сбое, происходящем на всех языковых уровнях.)

7. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ НА УРОВНЕ ТЕКСТА

- **Информационно-коммуникативные нарушения**

К информационно-коммуникативным нарушениям мы отнесли случаи наложения одной языковой системы на другую. Речь идет о тех случаях, когда студент слышит или читает слово на русском языке и воспринимает его как слово с одинаковым планом выражения на армянском. Так, глагол «*давит*», местоимение «*само*» воспринимались студентом как слова, обозначающие имена в армянском. Или, к примеру, существительное «*товар*» отождествлялось с существительным, переводимым с армянского как «*скот*».

Следует отметить, что предложенная нами классификация не носит глобального характера и не претендует на законченность. Проанализировав речевое поведение студентов-первокурсников, изучающих РКИ, мы попытались остановиться на типичных речевых нарушениях.

Диагностика ошибок является одним из самых важных и необходимых этапов работы, направленной на устранение речевых ошибок. Однако задачи преподавателя этим не исчерпываются. Необходимо также выяснить причину возникновения той или иной речевой ошибки и выработать системы упражнений и заданий, способствующих развитию речи студентов и устранению речевых ошибок.

Ниже представим некоторые виды практических работ, направленных на предупреждение и устранение речевых ошибок:

1. Аудиторная работа над ошибками общими, типичными, на тематических 15-20-минутных фрагментах уроков анализа проверенных сочинений и изложений с целью

подготовки студентов к самостоятельному обнаружению и устранению ошибок определенного типа;

2. Индивидуальная и групповая внеурочная работа над отдельными (индивидуальными) ошибками; их обнаружение, уяснение и исправление;
3. Система стилистических и иных языковых упражнений, в которых учитываются возможные и наиболее вероятные речевые ошибки; языковой анализ текстов на уроках чтения и грамматики, что служит общей основой для конкретной работы над ошибками, допускаемыми студентами;
4. Редактирование текста, направленное на формирование практических навыков совершенствования текста, умения выбирать самый точный вариант для передачи мысли, а также исправление ошибок в содержании;
5. Систематическая словарная работа, направленная на формирование умения видеть незнакомые слова, пользоваться словарями-справочниками (достаточно эффективна словарная работа, осуществляемая посредством справочно-информационного портала **ГРАМОТА.РУ.**);
6. Внеаудиторное чтение с дальнейшим резюмированием краткого содержания и обсуждением сюжетной линии в аудитории.

Вараксина В.А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения. Электронный журнал «Язык и текст langpsy.ru» E-journal «Language and Text langpsy.ru». № 1, 2014

Есаджанян Б.М. Методика преподавания русского языка как неродного / Б. М. Есаджанян, Л. Г. Баласанян, Э. А. Баятян, Г. Г. Шахкамян / Под ред. Б. М. Есаджанян. Ереван: Филин, 2008

Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. - М., 1966

Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов. – Известия АПН РСФСР – М.: 1956

Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины. Гуманитарные науки. - Вып. 21. - М., 2003. - С. 118-123

Пастухова Л.С. Материалы к школьному курсу «Основы речевой культуры и стилистики»: Пособие для учителя. – Симферополь: Орианда, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются вопросы изучения и преподавания русского языка деловым людям вне языковой среды и описываются возникающие при этом проблемы, связанные со спецификой преподавания иностранных языков в Великобритании, профессиональной и психологической спецификой бизнес-контингента учащихся и особенностями русского языка как средства делового общения на современном этапе его развития.

Ключевые слова: русский язык как иностранный для бизнеса, деловое общение, социокультурная компетенция, языковая среда

Изучение русского языка как средства делового общения было и остается одним из самых важных и динамично развивающихся направлений в методике РКИ. Большинство деловых людей, изучающих русский язык как средство делового общения, считают, что это облегчит ведение переговоров с российскими коллегами, понимание русской национальной специфики ведения бизнеса, а, следовательно, приведет к увеличению продуктивности сотрудничества.

Целью изучения русского языка для деловых людей является его использование в работе, однако конкретные задачи могут быть очень разными: некоторые учащиеся стремятся достичь высокого уровня владения (практически на уровне носителя языка, иными словами, достигнуть как минимум уровней В2-С1), другим же достаточно базовых знаний (уровня А1), чтобы только поддержать несложный вежливый разговор и показать свое уважение и расположение к русским клиентам, коллегам или партнерам по бизнесу, а некоторым и вовсе хватает умения читать по-русски и или же понимать основное содержание формальных и неформальных бесед.

В чем же специфика преподавания русского языка бизнес-контингенту и с какими проблемами сталкиваются преподаватели РКИ и авторы учебных пособий, работающие вне языковой среды (в нашем случае – в Великобритании)?

Рост интереса к изучению русского языка как средства делового общения в Великобритании начался в 90-х годах XX века и достиг своего пика к 2008 году (так, в Центре русского языка в Лондоне (The Russian Language Centre) в 2008 году было проведено 4720 часов занятий с корпоративными учащимися) [Альтхаус, Адян, Новикова 2017: 43], после чего наметилась тенденция к сокращению компаниями расходов на обучение своих сотрудников, обусловленная как сложной экономической ситуацией того периода, так и появлением в Великобритании большего количества русскоговорящих специалистов. Первоначальный рост числа корпоративных студентов был вызван тем, что западные компании предпочитали привлекать к ведению бизнеса в России экспатов, однако к середине 2000-х годов большое количество сотрудников в России прошли соответствующее обучение, и необходимость в сотрудниках-экспатах значительно уменьшилась, сохранившись преимущественно в юридических фирмах, некоторых банковских учреждениях и компаниях, связанных с нефтегазовой промышленностью («Газпром», ВР и др.)

Изменился также и национальный состав изучающих русский язык: если первоначально это были преимущественно британцы (как начинавшие изучать русский язык с нуля, так и изучавшие его ранее в частных школах и престижных университетах – Оксфорде, Кембридже и др.), то в последние годы к ним добавились учащиеся из стран Западной и Восточной Европы, владеющие в среднем одним или двумя иностранными языками (иногда уже изучавшие русский язык на родине).

Иностранные языки в Великобритании в принципе не являются самыми популярными предметами для изучения: британцы часто признаются в том, что они в этом смысле «чрезвычайно ленивы: зачем изучать какой-то другой язык, если весь мир говорит по-английски?» Обязательным в британских школах в настоящее время является изучение только одного языка (чаще всего – французского), 15-20 лет назад в некоторых средних школах (secondary schools) не изучали и его, поэтому очень часто на вопрос о владении иностранным языком прекрасно образованный британский финансист или юрист отвечает, что «учил французский в начальной школе». В такой ситуации преподавателю приходится не только обучать языку, но и формировать сами навыки изучения языка, то есть «учить учиться», а авторам учебных пособий – учитывать, что учащимся могут быть незнакомы самые элементарные грамматические термины – такие, как глагол, существительное, прилагательное и др. (и их английские эквиваленты, не говоря уже о тех терминах, которые имеют несопадающие значения в русской и английской грамматической традициях (ср. *gerund* и др.).

Методы преподавания иностранных языков в британских школах основаны преимущественно на коммуникативных методиках, большую роль играет «развлекательный» (entertaining) аспект обучения, отсюда – привычка учащихся к использованию на занятиях игр, разнообразных форм наглядности и, с другой стороны, неприятие традиционного для методики преподавания РКИ академического подхода к изучению языка. В школьных экзаменах (GCSE, A-levels, IB) практически полностью отсутствует контроль лексико-грамматического аспекта языка как такового (параметр

Quality of Language включен в критерии оценки письменной и устной речи, однако является последним или предпоследним по значимости в выставлении итоговой оценки по сравнению с такими критериями, как Organisation and Development, Understanding and Response и др.), что зачастую приводит к довольно поверхностному отношению к форме и правильности устной и письменной речи. Это часто приводит к тому, что даже выпускники русских отделений престижных британских университетов имеют недостаточно сформированные грамматические навыки и умения при достаточно обширном словарном запасе, а также недостаточное представление о системе функциональных стилей русского языка, что ведёт к ограничению его использования в профессионально-деловой сфере.

Изучая русский язык вне русской языковой и культурной среды, деловые люди сталкиваются с проблемой **ограниченности использования изученного материала**. В среднем, изучая русский язык вне языковой среды, бизнесмен имеет возможность говорить по-русски от 1,5 до 3-х часов в неделю на занятиях с преподавателем или с другими учащимися (если занятия проходят в группах), общаться же с коллегами (даже если он работает в компании, где значительное количество сотрудников русскоговорящие) ему обычно удается редко. Это происходит и из-за нехватки времени, и из-за того, что (по отзывам студентов) русскоговорящие коллеги предпочитают говорить по-английски, а не ждать, пока их иностранный коллега выразит свою мысль теми ограниченными языковыми средствами, которыми он владеет (особенно это актуально на начальном этапе обучения), и это зачастую снижает мотивацию к обучению.

Следующей проблемой, возникающей у деловых людей при изучении русского языка, является **высокая скорость появления всё новых форм делового общения** и постоянное варьирование направлений делового общения, которые включают не только различные направления бизнеса, торговли, банковское дело, туризм и т.д., появление новой лексики и изменения этикетных норм, но и обусловлены усилением процессов глобализации, быстро изменяющимися экономическими и политическими условиями. Перед преподавателем в данной ситуации встает проблема отбора актуального лексического, грамматического и культурологического (в широком смысле) материала, который необходим обучаемому для адаптации к нормам русского делового дискурса (которые все еще находятся в стадии формирования). Нельзя в этой связи не согласиться со словами С.Г. Тер-Минасовой о том, что «реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива... В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать /написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение / понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка» [Тер-Минасова 2011: 94-95]. Вне среды изучаемого языка эти знания получить довольно сложно, поскольку зачастую их источником является только преподаватель, который хорошо владеет русским литературным языком, не будучи при этом специалистом в бизнес-коммуникации и зачастую (совершенно

справедливо с точки зрения филолога) игнорируя реалии современного делового общения, поскольку они не соответствуют нормам русского литературного языка.

Необходимо отметить, что для изучающего русский язык делового человека значительную трудность представляет **понимание и усвоение особенностей весьма противоречивого речевого поведения русских коллег по бизнесу**. Как утверждает В.В. Химик в своей статье «Современный чиновник: традиционный образ и некоторые особенности речевого поведения» [Химик 2011: 59-63]: «Речевое поведение русского чиновника характеризуют ...два противодействующих идеала. С одной стороны, стремление к реализации в устной речи стереотипов письменной формы официально-делового языка, посредством которых чиновник демонстрирует профессиональную ангажированность, административное соответствие, стремление к корпоративному речевому единству. А с другой стороны, чиновника отличает устойчивая тенденция к снижению устной разговорной речи, к использованию административно-делового жаргона, к нарочитой грубости и корпоративной фамильярности» [Химик 2011: 63-64]. При этом стиль общения будет отличаться в зависимости от места общения и национального состава общающихся: между собой русскоговорящие менеджеры будут общаться совершенно по-другому, чем со своими иностранными коллегами, что зачастую приводит к конфликту деловых этикетов и способов ведения переговоров. Так, например, англоязычное деловое общение характеризуется определенной долей неформальности и стремлению к сокращению дистанции на языковом уровне: при знакомстве англичанин, скорее всего, назовет свое имя (вне зависимости от занимаемой должности), что его русскому коллеге покажется излишне фамильярным; англичанин же будет испытывать дискомфорт при необходимости обращаться к коллеге слишком формально (Mr Ivanov вместо Ivan). Даже использование местоимений «ты» и «вы» вызывает проблемы и требует порой специального объяснения и моделирования возможных ситуаций: огромное удивление вызывает у иностранца, знающего, что обращение на по имени-отчеству должно сопровождаться местоимением «вы», фраза «Зайди ко мне, Иван Иванович». В.В. Химик объясняет это так: «...чиновник-управленец предпочитает несимметричное «ты»-общение с партнерами по нижним ступеням административной иерархии, т.е. российский начальник обращается к подчинённому на «ты». И когда этого не происходит, подчинённый нередко пугается, чувствуя утрату доверия» [Химик 2011: 63].

Нельзя не упомянуть и частое использование в русском устном деловом дискурсе инвективной лексики, особенно в тех отраслях, где работают преимущественно мужчины (нефтегазовая и пр.). Один из сотрудников лондонского офиса компании «Газпром» пошутил однажды: «Хорошо вам, русским: вы можете только выучить f-word и ругаться, как ругаются англичане. Мне же надо знать всю русскую грамматику и словообразование, чтобы хотя бы понимать, как ругаются русские». К сожалению, существующие учебные пособия по русскому языку как иностранному недостаточно отражают все эти аспекты, следовательно, учащийся зачастую оказывается просто обречен на коммуникативную неудачу.

Специфика обучения русскому языку деловых людей в настоящее время обусловлена также **изменением когнитивного стиля современного человека**. Современный мир,

насыщенный электронными коммуникациями, формирует совершенно другой тип восприятия, отличающийся от текстового (на основе которого традиционно построено обучение РКИ), так называемое *клиповое мышление* (способность быстрого переключения между разрозненными смысловыми фрагментами, высокую скорость переработки информации, предпочтение нетекстовой, образной информации). Современный деловой человек живет в постоянной информационной зависимости. Потребность в информации невероятно высока, а справиться с ее обработкой все сложнее, поэтому в процессе обучения языку как средству делового общения учащиеся предпочитают представление материала в виде небольших, четко структурированных, максимально самодостаточных блоков.

Особенности когнитивного стиля (в качестве определения когнитивного стиля мы опираемся на следующее: «когнитивный стиль – это индивидуально-личностные способы переработки информации о своем окружении, репрезентирующие ментальные структуры человека, проявляющиеся на языковом уровне в виде оценки, категоризации, анализа происходящего» [Погодаева, 2009, с. 158] делового человека определяют его отношение к изучению русского языка и способы его освоения. Изучение русского языка для него прежде всего – инвестиция в свое профессиональное будущее, а, следовательно, карьерный рост. Это обуславливает высокую внутреннюю мотивацию и нацеленность на результат. Современного делового человека характеризует также так называемое **«проектное» мышление**. Суть этого феномена сводится к следующему: проект – это конкретная задача, имеющая начало и конец на временной шкале и направленная на достижение результата, для осуществления любого проекта необходим четкий план и свобода выбора средств для реализации запланированного.

С «проектным» мышлением связана другая реальность мира бизнеса: **управление временем или «тайм-менеджмент»**. Обычно деловой человек может уделить занятиям языком от 1,5 до 3 часов в неделю (имеются в виду занятия с преподавателем – индивидуально или в группе), на самостоятельную работу и домашнее задание времени зачастую не остается, поэтому преподавателю приходится искать способы закрепления изучаемого материала и мотивировать учащихся к обучению между занятиями, которые, в свою очередь, в силу занятости учащегося, могут быть очень нерегулярными.

Организация самостоятельной работы оказывается очень важной составляющей процесса обучения, поскольку именно она в конечном итоге обеспечивает прочное усвоение учебного материала. Обычно пожелания студентов сводятся к следующим пунктам:

- структурировать домашнее задание так, чтобы каждый его блок можно было выполнить в течение 15-30 минут;
- иметь возможность использовать учебные материалы онлайн или в виде компьютерных программ, приложений для различных мобильных устройств (телефонов, смартфонов, планшетных компьютеров) – тогда появляется возможность заниматься по пути на работу или в командировку;

- иметь возможность проверять правильность выполнения заданий самостоятельно, чтобы оценивать достигнутый результат.

Как и других взрослых учащихся, деловых людей характеризует осознанное отношение к процессу своего обучения, потребность в его осмысленности, достижение поставленных целей и стремление к применению полученных знаний, умений и навыков, а также наличие жизненного опыта – важного источника обучения. К числу **психологических трудностей**, возникающих у изучающих русский язык деловых людей, можно отнести следующие:

- беспокойство о своем авторитете, нежелание выглядеть некомпетентным в глазах коллег и преподавателя, боязнь ошибок;
- несоответствие собственного образа «солидного человека» роли «ученика» в ее традиционном понимании, нежелание «вернуться в детство», «сесть за парту»;
- сформированный когнитивный стиль (часто обусловленный спецификой профессии);
- неспособность отвлечься от основной работы на время занятия, трудности с концентрацией и запоминанием нового материала.

Безусловно, особенности преподавания РКИ деловому контингенту учащихся, изучающих русский язык как иностранный, не исчерпываются перечисленными выше, однако именно они кажутся нам наиболее значимыми и требующими внимательного отношения и изучения на настоящий момент.

Альтхаус Ф., Адян В., Новикова В. Преподавание РКИ в Великобритании: 25 лет перемен. / Русский язык за рубежом. Русистика Великобритании (специальный выпуск). 2017. - С. 40-45. Режим доступа: http://www.pushkin.institute/science/russskiy_yazyk_za_rubezhom/Britain.pdf

Погодаева Е.А. Репрезентация когнитивного стиля современного делового человека в текстах деловой прессы: дисс. канд.фил.наук – Барнаул, 2009. – 177 с.

Тер-Минасова С.Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ / Русский язык за рубежом. 2011, №4. - С. 93-97

Химик В.В. Современный чиновник: традиционный образ и некоторые особенности речевого поведения / Русский язык за рубежом. 2011, №3. - С. 59-64

Петрова Галина Михайловна
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия
mihailina_08@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье анализируется опыт преподавания русского языка в Мьянме студентам подготовительного этапа. Представлена программа обучения студентов вне языковой среды. Описан контингент учащихся. Подробно охарактеризованы все виды языковых трудностей, описаны причины их возникновения. В целях оптимизации процесса обучения предложены методика снятия указанных трудностей, модель работы с текстовым материалом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая среда, система обучения, классификация, языковые трудности

Активизация интереса к изучению русского языка в странах Юго-Восточной Азии, вызванная изменениями политической и экономической ситуации в мире, расширением и укреплением деловых контактов с государствами этого региона, обусловила практическую необходимость анализа и выработки новых подходов к обучению иностранным языкам вне языковой среды. На наш взгляд, данный подход исходит из практических потребностей тесного сотрудничества государств, способствует взаимопониманию, полноценной коммуникации граждан Юго-Восточной Азии и Российской Федерации.

Уже более десяти лет реализуется международная программа, в соответствии с которой студенты из Мьянмы приезжают учиться в различных российских вузах. Накопленный нами практический и научно-исследовательский опыт и обобщение полученных результатов позволяют поставить вопрос о создании нового аспекта методики РКИ - обучение русскому языку как иностранному граждан Мьянмы. В первую очередь это связано с тем, что данная методика имеет свою специфику, которая должна быть выявлена, описана и учтена при работе. Как правило, обучение мьянманских студентов русскому языку осуществляется в два этапа: подготовка к учебе в российских вузах в Мьянме и учеба в вузах РФ. Обучение РКИ вне языковой среды осуществляется по сокращенной программе подготовительного отделения, которая составлена в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта. Занятия проводятся 5 раз в неделю по 5 академических часов в группах по 20-25 человек. Следует отметить большую разницу в отборе контингента и

уровнях его подготовки. Студенты, закончившие обучение по пятилетней программе университета (дипломированные специалисты - инженеры, врачи), отличаются большими способностями и огромным желанием успешно овладеть РКИ в сжатые сроки, это учащиеся, обладающие сформированными навыками серьезной, постоянной работы. У них высокая мотивация изучения русского языка, искренний интерес к культуре, истории России. Это жители крупных городов Мьянмы из интеллигентных, культурных семей. Слушатели, закончившие обучение по трехлетней программе вузов Мьянмы, - контингент, у которого слабо сформированы указанные навыки. У них заметно снижена мотивация изучения русского языка. На занятиях эти студенты не отличаются активностью. В основном, это выходцы из сельской местности, принимавшие участие в военных действиях.

Курс РКИ рассчитан на два семестра. Первый начинается в сентябре и заканчивается в конце декабря, второй - в январе и заканчивается в конце апреля, то есть процесс обучения в Мьянме приближен к условиям в РФ. На завершающем этапе студенты в течение двух дней сдают экзамены (письменный и устный), которые включают задания на проверку владения всеми видами речевой деятельности.

Как показал анализ результатов обучения РКИ вне языковой среды, важным аспектом дальнейшей работы является рассмотрение и снятие трудностей изучения русского языка мьянманцами.

Говорение – самая большая и серьезная проблема в обучении мьянманских студентов. Они хорошо понимают русскую речь, но говорят очень мало, неуверенно, с трудом. Студентам сложно трансформировать предложения, подбирать синонимы, антонимы. Многие учащиеся из Мьянмы плохо произносят русские звуки, медленно выполняют устные задания, отвечают на вопросы, реагируют на реплики. Если говорить о грамматике, то глаголы движения, виды глаголов, причастия, деепричастия, падежные формы множественного числа – все это вызывает затруднения, требует многократного повторения. Для контингента, у которого слабо сформированы навыки обучения, трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на начальном этапе овладения РКИ вне языковой среды, являются актуальными даже на заключительном этапе.

Мы установили, что данные трудности обусловлены следующими объективными факторами. Во-первых, студенты из Мьянмы – это контингент, не похожий на других учащихся из азиатских стран, имеющий свою культуру, историю. Во-вторых, система образования в Мьянме отличается от российской (в школах Мьянмы обучение ведется на английском языке; преобладают письменные задания; используются только письменные формы контроля). В-третьих, указанные сложности связаны с различиями в системах бирманского и русского языков.

Рассмотрим классификацию данных трудностей.

Фонетические трудности. Не подлежит сомнению, что на начальном этапе обучения для мьянманских студентов первостепенное значение имеет формирование произносительных навыков. Но преодоление фонетических трудностей остается актуальной задачей и на

последующих этапах, если работа на начальном этапе не была завершена. Дело в том, что фонетические ошибки, которые делают мьянманские учащиеся, нарушают полноценную коммуникацию, они коммуникативно значимы. А их появление обусловлено особенностями фонетической системы бирманского языка.

Мы выделяем две группы фонетических ошибок, характерных для мьянманских учащихся. Первая группа ошибок связана с разным набором дифференциальных признаков фонем русского и бирманского языков. Это смешение губно-губных и губно-зубных звуков (вместо «был» даже самые сильные студенты часто произносят «выл»), хотя преподавателями специально даются толкования данных слов. Типичной ошибкой является неразличение среднеязычных, сонорных и свистящих согласных. («Девушке 70 лет.»)

Вторая группа ошибок связана с «открытостью слога» в бирманском языке. Мы говорим о характерной «открытости слога», так как завершающим слог согласным звуком могут быть только носовой или гортанная смычка. К ошибкам данной группы относятся добавление лишних интервокальных элементов, неправомерная редукция. Лишними интервокальными элементами могут быть имплозивная гортанная смычка, присоединение слогообразующих к конечному согласному, их вставка при стечении согласных в середине или в начале слова. Большую трудность представляет произнесение слов, в которых наблюдается стечение трех и более согласных звуков, таких как искусство, представлять, производственный, встретиться. Неправомерная редукция наблюдается при стечении согласных, а также в окончаниях слов. Сюда же отнесем непроизнесение, усечение значащих элементов, неправомерное открытие слога. Так, сложности вызывает произношение окончаний прилагательных множественного числа, инфинитива глагола, глаголов с взаимно-возвратным значением, («хочу лета» вместо «хочу летать»). Для снятия вышеуказанных трудностей на каждом занятии на начальном этапе и по необходимости на продвинутом необходимо проведение «традиционных» упражнений: фонетической зарядки, фонетических диктантов, составленных с учетом вышеуказанных специфических трудностей. Без преувеличения можно констатировать, что фонетические диктанты на начальном этапе обучения даже для сильных учащихся являются самым сложным видом заданий.

Грамматические трудности объясняются разными способами выражения грамматических категорий в бирманском и индоевропейских языках. Это исключает возможность опоры на родной язык при объяснении материала. Бирманский язык является изолирующим языком со значительными элементами агглютинации. В связи с отсутствием морфологического словоизменения при выделении частей речи особую роль приобретают словообразовательные, сочетаемостные и функционально-синтаксические свойства слов. В бирманском языке широко используются счётные классификаторы и дублеты. Вследствие этого употребление форм числительных в русском языке представляет для мьянманских учащихся особенную трудность. Определенную трудность вызывает также выделение частей речи, поскольку в бирманском языке «классы слов» (части речи) выделяются исключительно на синтаксических основаниях. Значительную помощь в снятии

вышеуказанных трудностей оказывает язык-посредник, английский язык. При этом для всех, изучающих русский язык как иностранный, универсальной трудностью является, безусловно, овладение предложно-падежной системой имен существительных.

Лексические и словообразовательные трудности. Исторически сложилось, что в лексике бирманского языка большую часть заимствований составляют палийские и монские слова. Исконная бирманская лексика представлена в основном односложными словами - в современном языке большинство слов многосложные. Продуктивны суффиксы, словообразовательная префиксация представлена лишь одним продуктивным префиксом. Поскольку основными средствами словообразования в бирманском языке являются словосложение и аффиксация, объяснение системы словообразования в русском языке не вызывает особых затруднений. А вот префиксация как способ словообразования требует пристального внимания, причем сами учащиеся с большой заинтересованностью относятся к изучению значений префиксов, особенно глагольных.

При обучении лексике трудности возникают тогда, когда речь заходит о специфических реалиях наших народов, ментефактах, различиях в восприятии действительности, в языковой картине мира мьянманцев и русских. Известно, что языковая картина мира содержит слова, словоформы, синтаксические конструкции. Она изменчива, варьируется от языка к языку, от человека к человеку. Каждый язык отражает свою картину мира, которая представляет реальность иначе, чем другие языки. Некоторые выражения являются особенными для данной культуры, помогают понять ее своеобразие. Для выявления особенностей языковой картины мира мьянманцев нами была проведена научно-исследовательская работа, которая заключалась в следующем. С учетом уровня обучения было отобрано 150 слов, обозначающих понятия, которые касались основных сфер жизни и деятельности учащихся: восприятие мира, образ жизни, семья, образование, профессия, общество, политика, наука, религия, животный и растительный мир, время, чувства. Учащимся было предложено записать свои ассоциации, связанные с указанными понятиями. После анализа полученных результатов, сопоставления ассоциаций нами были выявлены общие составляющие компоненты, а также специфические различия в языковых картинах мира наших народов. В качестве иллюстрации сказанного приведем некоторые примеры. Так, следствием того, что в Мьянме происходят военные действия, явились следующие ассоциации: армия - это «война» и «кровь». Офицер для мьянманцев – «начальник», генерал – «строгий начальник», «пастырь», «лидер», что, безусловно, свидетельствует об уважительном отношении к военным. Жизнь мьянманцев четко распланирована, поэтому будущее ясно – «супружеская жизнь», «работа». Укажем, что выполненные исследования ни в коей мере не претендуют на полноту и универсальность. Работа в этом направлении следует продолжать: языковая картина мира поистине неисчерпаема и полученные результаты лишь начало дальнейших исследований.

Синтаксические трудности. В бирманском языке в словосочетании, как правило, зависимые слова предшествуют главным. Аналогичным примером могут служить конструкции с «именительным темы», употребление которых в русской устной речи

ограничено. Мьянманские же учащиеся при построении фразы на русском языке неоправданно часто и неверно используют данную конструкцию. Кроме того, типичными ошибками являются пропуски предлогов, нарушение норм управления.

В бирманском языке порядок слов в предложении грамматически значим. Основной порядок – «подлежащее – дополнение – сказуемое», которое всегда занимает конечную позицию. В связи с этим построение простых распространенных, а также сложных предложений вызывает большие трудности, так как мьянманские учащиеся часто ошибочно стремятся поставить сказуемое на последнее место, абсолютно не учитывая лексико-синтаксические связи между словами. В снятии данных трудностей язык-посредник также может оказать определенную помощь.

Следует подчеркнуть, что использование английского языка в качестве языка-посредника при обучении мьянманцев вне языковой среды поистине неоценимо. Он помогает сэкономить много времени при объяснении грамматического материала, значений отвлеченных понятий, синтаксических структур, стилистических особенностей русского языка. Большую помощь оказывает знание английского языка и при постановке правильного произношения.

Стилистические трудности. В процессе обучения языку одной из главных задач является облегчение усвоения необходимых знаний по дисциплинам, формирование таких речевых умений и навыков, которые нужны учащимся для общения в ситуациях, связанных с их профессиональной деятельностью. В силу специфики обучения специалистов инженерного профиля в центре нашего внимания находится работа по овладению учащимися научным стилем речи, а также языком специальности. Здесь нами создана универсальная модель работы с текстовым материалом, которую рекомендуется использовать на занятиях. Модель включает следующие этапы: 1) предварительного ознакомления; 2) общего восприятия; 3) детального понимания; 4) обобщенного восприятия и оценки. Таким образом происходит постепенное формирование умений учащихся адекватно анализировать информацию, перерабатывать, тексты, подвергать их компрессии и расширению, строить вторичные связные тексты и микротексты.

В целом, основное значение предлагаемой методики состоит в том, что она направлена на оптимизацию и активизацию процесса обучения граждан Юго-Восточной Азии в нефилологических вузах Российской Федерации. В свою очередь, это будет способствовать ознакомлению иностранцев с национальными особенностями и культурными традициями России, что явится одним из факторов развития их языковой культуры, облегчит адаптацию в инокультурном обществе.

Маун Маун Ньюн, Орлова И.А., Пузицкий Е.В., Тагунова И.М. Бирманский язык, Москва, 1963

Петрова Г.М. Актуальные аспекты методики «Русский язык как иностранный» при обучении иностранных студентов, Москва, 2009

Петрова Г.М. Обучение РКИ граждан Мьянмы в новых условиях, Москва, 2010

Янсон Р.А. Вопросы фонологии древнебирманского языка, Москва, 1990

Языкознание. Большой энциклопедический словарь, Москва, 1998

Сибирякова Мария

Школа славянских и восточноевропейских исследований, Лондонский университет,

Великобритания

m.sibiryakova@ucl.ac.uk

COURSE SYLLABUS DESIGN AS AN EFFECTIVE WAY OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO YEAR 1 AB INITIO STUDENTS (SSEES, UCL)

Introduction

Teaching a language outside of its language input – that is, the environment where it is ‘naturally’ spoken as a main language – is unquestionably a difficult task. Language educators all over the world are in constant search for more effective ways of teaching languages, and often ponder how to achieve best results. The truth is that there are no universal ways to achieve these, and no prescriptive advice or recommendations can be made on how to improve one’s teaching. As a result, this article will be rather descriptive as it attempts to demonstrate how we at SSEES – the School of Slavonic and East European Studies at University College London (UCL) – cope with and overcome the challenges that teaching Russian outside of Russia presents. It contests that, regardless of the fact that there is no one magic formula for effectively teaching a language, there are many steps that can be taken to aid learning. And it argues that by effectively organising the students’ learning process, thereby providing much needed support, and by enhancing the students’ academic self-awareness, one can significantly improve and facilitate learning.

Syllabus and Teaching Plans

The most effective way of facilitating students’ learning is by carefully and meticulously designing the course syllabus and teaching plans. To begin with, I need to clarify what is meant by syllabus. The definition of the term syllabus in academic literature varies from the quite specific ‘framework of activities’ (Widdowson, 1984) or ‘selection of materials based on objectives, duration of course, and level’ (Allen, 1984), to broader, more administrative and even philosophical meanings. According to Shafieyan (2011), ‘syllabus’ intertwines with the term ‘curriculum’, which in turn relates to teaching standards and academic goals approved by teaching committees at educational establishments. For this article the term ‘syllabus’ is used to mean the part of the curriculum (overall programme) that provides a clear and detailed description of *what* content is going to be taught during a particular course (the example I will use is a grammar course) and *what* goals are going to be achieved by the end of the course. The methodology, or *how* this content will be covered and *how* the results will be measured, is understood within the scope of this article under terms ‘teaching plan’ and ‘assessment’, which are integral parts of a syllabus. It is also important to state here that

any syllabus should be positioned as a point of reference and as a learning contract between teacher and students. Teaching plans should be treated as a tentative plan of actions that require a certain amount of flexibility in order to be inclusive and effectively engage all students with different learning abilities and learner styles into the learning process. Any assessment or assessments need to reflect the goals and learning objectives, and therefore need to assess what has been learned within the course.

Grammar

What is grammar? Academic literature looks at grammar from two perspectives. Firstly, as a cognitive-psychological phenomenon used to answer the question why humans are able to learn language. Secondly, how language is used and functions in a social context. According to the study of De Silva Joyce and Burns (1999), grammar is about the systems and patterns humans use to select and combine words. By learning grammar and about grammar, we learn to recognise the structure and patterns that form the foundation of any language.

According to Chomsky's theory of Universal Grammar (1957), the ability of people to acquire a language (or languages) is an innate and natural ability, often commonly referred to by the term 'language faculty'. Chomsky argues that with significant exposure to a language a person will naturally acquire it. Chomsky's theory should be viewed with consideration to Lenneberg's Critical Period Hypothesis (1967), which assumes maturational constraints in language acquisitions. Lenneberg states that there is a 'window of opportunity' in human development (generally considered to be between birth and the time of puberty) to acquire language with practically no conscious effort. If during this period exposure to a certain language has not occurred, then consequently the later acquisition of that language becomes more difficult. Further to this, Lenneberg argues that a full command of the language, especially of its grammatical system, will never be achieved effortlessly or 'naturally' once this window of opportunity has passed. With these considerations in mind, the question we ask ourselves at SSEES is how can adult learners achieve an advanced level of foreign language proficiency within four years, three of which are outside of the language input?

Which approach to choose?

Although there is an ongoing discussion and debate in the foreign language pedagogical community as to which teaching/learning approach is the most effective to apply – communicative or classical (grammar based) – at present there seems to be a consensus that grammatical competency is integral in developing all language skills (speaking, listening, reading and writing), and therefore overall language competency. The role of grammar has been addressed by many scholars and researchers who agree that it has a direct influence and significant impact not only on language competency but also on learning processes and many other areas of foreign language teaching.

The main challenge facing all language teachers who teach a language outside of the language environment is the lack of students' exposure to natural language input, which in terms of grammatical awareness leads to significantly fewer opportunities to apply or recognise grammatical notions covered in class. If it is possible to re-create or simulate a natural language environment in your classroom for younger learners who are still able to absorb and acquire a language with minimal effort, this can prove very effective, as it allows learners to acquire the language as 'naturally' as possible. Yet, for adult learners, creating a similar environment and employing merely the communicative approach to learning grammar and a language might take a lot more time. In terms of academic training this will almost certainly be a very lengthy process and will therefore not be cost effective and entirely productive. More intensive and active approaches are required for adults learning a language if they are to achieve faster, more comprehensive results. Thus, the choice of the most appropriate and effective approach to teaching a language should not only take into account physiological and psycholinguistic differences between a child and an adult, it should also consider learner objectives, goals and motivations, as well as other factors, such as social and even economic ones. Everyone would agree that the lexical scope of an average eight-year-old is different from that of an average eighteen-year-old, regardless of the language they speak. This means that for an adult learner there are much wider lexical themes to be covered and many more skills to be acquired from the outset of the learning process. In a Russian-language-learning context this means there are many grammatical notions to be learned and mastered to be able to reach communication goals. It is also important to take into consideration the level of commitment a potential learner is willing to demonstrate and the time frame they are working within.

Approach to teaching grammar and knowing your students

Every Russian Year 1 Ab Initio student at SSEES is required to take the 40-hour Comprehension of Russian (Reading and Writing) course and the 100-hour Use of Russian course. Use of Russian consists of 80 hours of Grammar classes and 20 hours of Oral classes. All three components of these courses are designed to synchronise in order to facilitate better language learning. For example, points covered in Grammar classes will be actively practised in Oral classes, and will also be recognised in texts and used in writing in Reading and Writing classes. Some grammar notions will be encountered in context when reading texts, while others will be explained and enhanced in grammar classes, and so on.

Necessitated by the curriculum of SSEES, the level of students we teach, and the learning aims we as teachers set, it seems to me that the most effective way of achieving best results in teaching Ab Initio students is to teach grammar as a system and teach students how to operate that system. This means that we not only focus on forms during the first year in our grammar classes, but we teach students to justify grammatically every single change of grammatical form. As well as allowing students to work on accuracy, this helps tremendously in developing what I call 'healthy grammatical habits', i.e. the ability to accurately and consciously apply practical knowledge of

grammar in any new language context. I believe that providing the theoretical background to practically applicable grammatical notions allows students to increase their grammar awareness overall, which in turn facilitates development of other language skills. For example, helping students to understand that ‘irregular patterns’ are not necessarily irregular; teaching them to recognise the pattern in consonant mutations; and explaining the reason behind the ‘spelling rules’: all these have a very positive psychological effect and help students to achieve a sense of order and control over their own learning process.

The vast majority of students who subscribe to attend the Ab Initio course in Russian at SSEES are of non-Slavonic language heritage or upbringing. This means that they do not possess any pre-existing intuition or knowledge when it comes to learning the Russian language. Furthermore, for some students Russian is the first foreign language they have ever seriously attempted to learn. We, as foreign-language teachers, therefore face a challenging task not only to teach a foreign language, but to teach foreign-language-learning skills. With this in mind it is important for us to design the grammar syllabus in a ‘scaffolded’ yet comprehensive way, so that it introduces one item at a time in order to prepare the ground for further learning in other components. At the same time, it is important to introduce each item’s place within the wider grammatical picture, thereby creating the necessary broader grammatical awareness for further learning. The teaching approach in grammar classes during the first year of learning is rather analytical, focusing primarily on forms and accuracy. However, the grammar classes themselves serve a ‘synthetic’ role in the language teaching approach within the whole curriculum; they aid meaning-based and fluency-oriented language learning in other components such as Oral and Reading and Writing classes.

Setting goals and defining the content of the course

For any effective and meaningful learning, it is important to set a goal or goals, often designated in teaching literature as ‘learning objectives’. Designing a syllabus around the goals you want to achieve will help students to acquire skills quicker and retain them for longer. Clearly stating the goals will help students to understand what is expected of them in order to succeed in a particular course. The goals for a course or a component are derived from the goals of the curriculum and ultimately determine the content of the course. Taking into consideration the SSEES curriculum for Ab Initio Russian-degree students, I was able to set three different types of goals for the Year 1 grammar course.

Goal 1: On completion of the course students should be confident and comfortable with the following grammatical forms and notions (Basic Grammar);

- Declensions of pronouns (personal, possessive and demonstrative), adjectives, nouns both in singular and plural. This means students should know and be able to produce correctly all endings of the above-mentioned notions in all 6 grammar cases and know irregular endings as well;

- Conjugation of verbs (I and II), conjugation of reflexive verbs, including some basic irregular conjugations;
- Spelling rules;
- Numerals (numbers) both cardinal and ordinal.

Goal 2: On completion of the course students should have a clear understanding of the following fundamental grammatical notions (Fundamental Grammar);

- Verbal aspect: imperfective and perfective;
- Prepositions, prepositional government;
- Un-prefixed verbs of motion;
- Declension of numerals;
- Verbal government.

Goal 3: Students Will Be Able To (SWABT) (skills)

- Produce written speech;
- Identify and recognize grammatical concepts in texts, therefore comprehend the text correctly;
- Have a strong working knowledge about the grammar system of Russian and solid skills how to operate that system

The goals above are indicated very specifically with the aim of emphasizing what exactly will be assessed by the end of the course, i.e. the nature and level of the abilities. Setting feasible goals allows students to remain motivated and they are less likely to become disheartened by not achieving unrealistic goals. Having clear goals to a large extent defines the whole learning process and experience – it helps a teacher to choose the right methods of teaching, to set appropriate assignments, and to apply the fitting assessment forms to measure the outcomes of learning.

Assigning homework and facilitating active learning

When teaching a language, we teachers can get carried away with *our* teaching. We are always looking for ways to improve our teaching, our lessons and our materials. In ‘competition’ with our own perfectionism, we can inadvertently forget that it is not only the teaching but also the learning outside of our classes that contributes to a student’s progress. When designing a syllabus it is important to remember that any educational process works in two directions. First the subject and/or skills should be taught; secondly they should be learned and practised. Therefore, it is hugely important to organise the students’ active independent and continuous learning by assigning appropriate homework. When it comes to grammar teaching, it is important to make available self-

instructional materials for learning. As any language learning is not only knowledge-based but also skill-based, it is crucial to make available plenty of varying types of assignments for students to practise the application of theories they understand but are not yet able to apply fluently in oral or written form, as they are still to acquire the automatic skills that will enable them to do so. This organised but somewhat flexible approach to assigning homework also enables a teacher to target different students with different learner-styles and learner-struggles, and therefore offers the opportunity to make the syllabus more inclusive.

It is important to be proportionate when assigning tasks for active learning. At SSEES, for every hour of a grammar class time there is approximately two hours of homework. How long each student actually takes to do any assigned homework will of course vary from student to student. In an effort to be as proportionate, clear and transparent as possible with expected workload and study/work time, homework should be listed on a detailed Teaching Plan in advance. The syllabus should also clearly state when and how homework should be completed and handed in.

To aid students' active learning for the grammar classes I teach I have established three main types of homework:

1. Exercises from the main textbook around which the Reading and Writing and Oral components are built;
2. Practice sheets: numerous exercises to practise a grammar notion, skill and/or form, which normally appear on hand-outs, on Moodle or other virtual learning spaces;
3. Reading materials and extra work.

The completion of exercises from the main textbook by the next grammar class is the absolute minimum that is required unless otherwise indicated. These mainly consist of pre-reading type exercises aimed to prepare students for their Reading and Writing and Oral components. Usually the grammar points being studied will be present and should be recognised within the context of the given text, or a particular grammar skill will be mastered. As to marking or checking students' homework, some of the assignments from the main textbook are checked in class, some of these have answer keys provided to allow self-checking, and others have the answers uploaded on Moodle (Virtual Learning Space) after the teacher has checked if the exercises have been completed and has gone over the more challenging examples in class. The assignments that are indicated 'WHW' (written homework) on the syllabus are to be turned in at the next class in handwritten form on a separate sheet of paper. Submitted written homework is marked and returned by the teacher with appropriate feedback.

The second type of homework is practice sheets. Designed to mainly practise grammar forms, these are assigned on Mondays or Thursdays and are due back the next Monday or Thursday. For example, if it was assigned on Monday then it is due on Thursday, and vice versa. These assignments tend to be bigger as students have two or three days to complete them. Students are encouraged to complete these assignments whenever they are assigned. During the first term these assignments are concentrated mainly on the use of grammatical forms. In the second term, however, they are more analytical and require the student to make conscious grammatical choices as well as

display knowledge of grammatical forms, for example case endings or conjugations of verbs. Providing an adequate number of varied practice sheets is extremely important as this enables the teacher to specifically focus students' time and effort on the language areas that require attention. These exercises very often involve the repetitive demonstration and use of grammatical forms. It is through this repetition or inculcation that students master the skills of using forms or grammatical notions. Prompt feedback is important to be able to prevent students from forming and using these skills with mistakes.

Reading materials and extra work (marked as 'EXTRA' on the syllabus) is intended to help students further develop their understanding of Russian. These assignments are for self-development and practice and are not collected or marked, though answer keys are provided. Although not compulsory, many students who want additional material to practise their language skills and broaden their understanding find these useful. Their availability is made clear to students at the start of the course and throughout.

To avoid any potential frustration during the course, I choose to emphasise on the syllabus that it is crucial for students to systematically complete homework. I also make it clear that because homework completion at SSEES is not a form of 'summative' assessment, i.e. does not count toward students' final course mark, but is merely a 'formative' one and assigned for practising and to monitor students' progress, it is only fair that a teacher will not check and provide feedback on any late homework. Not completing homework might result in poor marks in tests, as in class there will not always be enough time to master grammatical forms. It is assumed that students practise them at home and this is also made clear at the start of the academic year.

Students are also encouraged to come and see me during my office hours or send me an email if they have any questions, concerns or need additional help or support.

Assessment for learning and feedback

The course assessment should mirror the course objectives and should measure the knowledge obtained and retained by the end of the course. As any language-learning process is both knowledge-based and skills-based, the assessment material should be developed and carried out in a way that assesses both knowledge obtained and skills developed. In terms of assessment for a grammar course, this means that the knowledge of particular grammar points and/or forms are assessed as well as particular skills to use those grammar points and/or forms in practice (Use of Russian). Yet we should not see assessment as solely a measure of levels of knowledge and skills at one moment in time. If we take into consideration that language learning is a continuous, ongoing process, then it is more beneficial and effective to consider assessment as a learning tool. The term 'Assessment for Learning' is widely used in the teaching community, and according to Chappuis and Stiggins (2002) it means that students should be part of the assessment process and by being so should improve their learning awareness.

With the ideas above in mind, the Year 1 grammar course utilises three types of assessment:

1. Formative assessment or Assessment for Learning (AfL)

2. Continuous Assessment – 30% of students' total mark
3. Final assessment (final examination) – 40%⁸

Formative assessment is designed to support students throughout their learning process. It is designed not only to increase students' awareness about their own progress but to help them become self-regulated learners. The formative assessment within the scope of the Year 1 grammar course is a process of collecting completed tasks and assignments and providing prompt feedback and/or guidance. This enables both teacher and student to adjust their approach/es to the educational experience – giving the teacher the opportunity to adjust their teaching methods and enabling students to adjust their learning strategies.

Continuous assessment (CA) not only incorporates elements of formative assessment, as it provides an opportunity for continuous self-assessment and improvement; it is also intended to increase the responsibility and motivation of learners as this form of assessment counts towards 30% of their total mark for the course. Students have six grammar tests every term, a total of twelve per academic year. However, accumulated results of only ten tests (five in the first and five in the second term) count towards the 30% of students' total final mark for the whole year. Every term each student's worst test result is omitted from the calculation of their final CA mark. Such flexibility in assessment is done to give students the 'benefit of the doubt' and allows the assessment to consider the possibility of various circumstances (for example, illness or personal issues) that may have impacted on students' achievements. If, for whatever reason, a student cannot attend class on a test day, they can either take the test soon after this time with a mandatory 10% penalty or they can choose not to take that test and score 0. If the student opts not to take the test and they take all other tests, this 0 score will not damage their final CA mark. The maximum score for every CA test is 50 points. These tests contain things that have been covered during classes; however, they will also contain some vocabulary rarely encountered in class. This is to test students' ability to apply grammatical rules to unfamiliar words rather than check memorized grammatical form.

It is important to indicate on the Teaching Plan in advance on what day each test will take place, to allow students to organise their time and reduce the level of their stress. It is also important to let students know in advance which points or skills will be assessed on each test and provide them with a layout of the test. It is also a good idea to let students know how many points will be awarded for each task. This will not only maximise their level of performance by reducing undue stress but will make their revision much more effective. In order to successfully engage students in their own learning process, it is beneficial during the marking process to point out errors made on the test but not to provide the correct answers. Students retain knowledge longer, and it is more meaningful, if they correct errors themselves. To achieve this, after marking tests and indicating the number of correct answers, I give my students an opportunity to earn up to three points if they analyse and correct their mistakes. To earn these points students should not only provide the correct answers, but should justify their grammatical decision by providing an appropriate rule or argument. So, if a student gains these three extra points they will achieve a higher overall mark for the test.

⁸ Another 30% of the total mark for Use of Russian course is the mark for the Oral component

To encourage students' learning and boost their motivation there is also a possibility to earn up to three Extra Credits, which are added on top of students' final Continuous Assessment score for the term. For example, if a student's total CA score for the term is 45, the three extra credits will be added to raise the student's score to 48. The final CA score for the term is the average score out of five tests' scores plus the earned extra credits. The extra credit system is there to encourage students to go the 'extra mile' in their learning, and also to provide an opportunity for those who missed out on a test or had a 'bad day' during the test to catch up without damaging their CA score. CA tests, the method of self-correction, and the extra credit system should never be seen as a form of 'punishment' or viewed negatively, either by the teacher or student. Rather it should be viewed as a way to organise students' learning process and as a way to strategically prepare and train for the final exam.

Teaching Plans

The Teaching Plan should be viewed as a teaching and learning road map for both the students and instructors. It should assist students to get through their studies and achieve their goals. Like any good road map, it should warn you about upcoming difficulties or things of be aware of. It should also help students to plan their academic journey. Within the grammar course I teach, I choose to indicate the topic of every lesson along with exercises that are going to be covered. I also indicate HW, the type of HW (whether it is written HW or extra reading) and its due date. The teaching plan also indicates the exact days of CA tests and what is going to be tested in each. There is also a reminder up to a week in advance about the upcoming Test.

There are numerous benefits of having a Teaching Plan. Here I would like to focus on three main benefits to me as a teacher.

1. Time management

Having a clear written Teaching Plan allows all involved the opportunity to manage time effectively. The Teaching Plan provides a pre-determined structure to both the term as a whole and to individual lessons which therefore increases efficiency. Students and teachers alike can use the Teaching Plan to 'pace' their learning and teaching respectively which can help minimise undue stress and overwork. It also allows the teacher to confidently focus on a specific component without deviating to other areas that will be covered later.

2. Inclusiveness

Although I like to think all students benefit from having a clear Teaching Plan it can be of even greater benefit to those students with specific learning difficulties (SpLD) and other additional learning requirements. This therefore increases inclusiveness. Students with SpLD can require more time to master certain skills. Knowing ahead of time what will be taught and when can help these students tremendously in their learning and revision. A Teaching Plan can also provide additional structure and routine, which can be very useful to students with and without additional learning requirements or SpLD.

3. Cooperation

A Teaching Plan is a good way to let other instructors know what you are doing in your course. This will allow them to synchronise their teaching strategies and teaching plans. This can help minimise unnecessary replication and repetition and further maximise teacher and student efficiency.

Policies and values of the course

How well a course runs also depends on how well the course policies were established and how well the values of the course were conveyed. Being absolutely clear on policies from the very beginning, such as those regarding student punctuality and homework submission, will make the learning process much smoother and will minimize undue stress.

In my syllabus I choose to make students aware of the importance of discipline, and provide the UCL policy on attendance. I also make it very clear that lateness can be disruptive to all concerned, and therefore regularly being late or any pattern of lateness will not be tolerated. A syllabus is also a good platform to establish late assignment assessing policies and provide clear guidelines how to proceed when students miss a deadline or a test date.

I believe it is also important to make a statement on academic integrity, and be very clear about plagiarism. I also choose to include in the syllabus my view on the use of translator websites, apps or devices, and on relying too much on help or support from peers, friends or family who may be native Russian speakers or advanced learners.

Conclusion

In this article I have argued that by simply organising the students' learning process one can significantly improve their learning practices. I further stated that one can make learning much more effective by carefully designing the course syllabus and teaching plans and by utilising different forms of assessment, which are an integral part of any syllabus. In an attempt to share best practices, I have demonstrated how a grammar course is taught to Ab Initio students at SSEES, UCL.

I argued that meticulously designing syllabus and teaching plans, by setting feasible goals, and sharing the teaching plan with students can help students to be more aware of their learning process and have a clear understanding of their goals as learners. Having a clear structure and making students aware of that structure has a great psychological impact as it makes the learning process less stressful, it facilitates good time management and is inclusive of all types of learners.

In conclusion I would like to refer to L. Mariani's 'high challenge and high support' learning paradigm below:

<p>High challenge Low support</p> <p>>> Frustration >> Short cuts</p>	<p>High challenge High support EFFECTIVE</p> <p>>> Engagement >> Transformation</p>
<p>Low challenge Low support</p> <p>>> Pointlessness >> Boredom</p>	<p>Low challenge High support</p> <p>>> Busy work >> Dumbing down</p>

*adapted from L.Mariani, 1997.

By posing high challenges to students and by delivering high support through a meticulously designed syllabus, any educator can make their teaching and students' learning more effective.

References:

- Allen, J. (1984) General Purpose Language Teaching: A Variable Focus Approach. In *General English Syllabus Design*. Ed. C. J. Brumfit. Oxford: Pergamon.
- Chappuis, S., & Siggins, R.J. (2002) Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*.
- Joseph, E.J., Love, N.& Taylor, T.J. (2001). Landmarks in Linguistic Thought II. *Chomsky on language as biology* - p.122., Routledge.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy* - Vol. XXIII, No. 2 Fall 1997
- Shafieyan M. (2011). Syllabus Design in Teaching Literature. *2011 International Conference on Education, Research and Innovation IPEDR* - vol.18 (2011). Singapore: IACSIT Press.
- De Silva Joyce, H. & Burns, A. (1999). *Focus on grammar*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Widdowson, H.G. (1984). Educational and Pedagogical Factors in Syllabus Design. In *General English Syllabus Design*. Ed. C. J. Brumfit. Oxford: Pergamon.
- Wilson, K. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. In *Journal of Academic Language & Learning* - Vol. 8, No. 3, 2014.

ДИАЛОГ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены методические подходы к диалогу как предмету изучения на уроках иностранного языка и как важному инструменту обучения. Выявлены и описаны умения диалогического характера, которыми должны овладеть учащиеся в ходе изучения русского языка как иностранного. Особое внимание уделено способам развития коммуникативных навыков учащихся вне языковой среды и практическому использованию активных диалоговых форм (моделирование различных вариантов речевого поведения, коммуникативных ролей, игровых ситуаций, организация групповой работы) как эффективному инструменту обучения.

Ключевые слова: диалог, коммуникативные навыки, речевое поведение, языковая среда

Выбор диалога в качестве предмета исследования продиктован антропоцентрической направленностью современной лингвистической науки, возросшим интересом к изучению единиц, отражающих человеческий фактор в языке. Изучение «человека говорящего» актуально для современной науки о языке в связи с её обращением к языку в действии, к прагматическому аспекту языкового функционирования. В диалоге как основной форме речевого общения проявляет себя коммуникативная функция языка и его социальная природа. С точки зрения современной науки, диалог – интереснейший феномен не только человеческого общения, но также бытия и сознания. Глобальное понимание диалога и диалогических отношений в отечественной психологии и филологии восходит к трудам Л.С. Выготского и М.М. Бахтина, утверждавших, что диалогический характер носят человеческое мышление в целом и процесс понимания в частности [Бахтин 1979:303], диалог пронизывает человеческое мышление, поскольку оно «совершается в слове».

Для современной науки характерна глобальность осмысления диалога и диалогических отношений. Диалог становится центральным понятием и его расширение приводит к тому, что практически «вся социальная сфера пронизана диалогическими отношениями: диалог культур, диалог политический, диалог межэтнический, диалог духовный» [Диалог 1991:5].

В последние десятилетия наблюдается «экспансия диалогических видов коммуникации» [Колокольцева 2001:21]. Даже в тех сферах, которые отличались отчётливо выраженной

монологичностью, диалог в разных своих проявлениях получает широкое распространение. Диалогические жанры (беседа, интервью, «круглый стол» и пр.) занимают прочные позиции в электронных средствах массовой информации, на страницах газет и журналов. Те программы, в основе которых лежит диалог ведущего с конкретным лицом или с целой аудиторией имеют наиболее высокий рейтинг. Кроме того, черты диалогичности приобретают многие газетные жанры, прежде монологические. Диалогичность становится одним из важных принципов построения рекламного текста.

Такая привлекательность диалога основывается на целом ряде свойств, присущих диалогу и тесно взаимодействующих между собой. Одним из важных свойств является *антропоцентричность* диалога как основного способа «интеграции всех связей и отношений языковой личности, которые обнаруживаются в её внешнем и внутреннем мире» [Вострикова 2015:204].

Другим не менее важным свойством следует считать *демократизм* диалога как продукта коллективного творчества, созданного несколькими авторами. При этом адресат воспринимает направленное ему сообщение не пассивно, а активно участвует в процессе коммуникации.

Диалог предполагает наличие определённого *коммуникативного эффекта*, он изначально запрограммирован на установление обратной связи и учёт позиции адресата, и как результат – достижение взаимопонимания и согласия сторон.

Диалог обладает высоким *прагматическим потенциалом*. Диалогические дискурсы «непосредственно включены в реальный деятельностный контекст, и эта связь речи и действий фиксируется в сознании и даже подсознании носителей языка» [Фадеева 2008:165]. Это свойство диалога и всех проявлений диалогичности широко использует реклама.

Диалог предрасположен к *экспрессии*: эмоции в нём играют значительную роль. Поэтому средства диалогичности выступают в тесном контакте со средствами разговорности, которые на фоне кодифицированного окружения воспринимаются как яркие и необычные. Такие диалоги, как правило, отличаются краткостью, лаконичностью и свёрнутостью языковых средств. Используются повторы, междометия, частицы, лексика разговорного стиля и пр. «Взаимная поддержка показателей диалогичности и разговорности значительно повышает экспрессивность контекста» [Фадеева 2005:66].

Специфической чертой диалогической речи как наиболее характерной разновидности устного типа речи является её *эллиптичность*. Она характерна для всех языковых уровней диалогической речи: фонетического, лексического, грамматического. Некоторые из эллиптических оборотов закрепляются коммуникативной практикой и используются в виде готовых языковых знаков и клише.

Устный диалог, даже публичный, почти никогда не может быть разыгран как по нотам. Он не исключает элементов *неожиданности* и *непредсказуемости*. А где есть неожиданность, есть и определённая интрига, повышающая притягательность диалоговых форм [Колокольцева 2001:23].

Перечисленные выше свойства диалога указывают на его привлекательность как формы речевого взаимодействия, что объясняет причину возрастающей роли диалогического общения в современных условиях и закономерного расширения границ диалогической коммуникации.

Развитие человека в его коммуникативно-речевой компетенции, формирование речевой культуры, «умения общаться в разных коммуникативных ситуациях рассматривается в наши дни как одна из главных методических задач» [Фадеева 2005:363]. Ведущая роль в её решении отведена в том числе уроку русского языка как иностранного. Уникальность этого учебного предмета состоит в том, что язык здесь одновременно является и предметом изучения, и инструментом обучения. Учёт данной особенности в процессе преподавания создаёт надёжную базу для успешного овладения русским языком как иностранным. Обучение языку во взаимосвязи этих двух аспектов способствует формированию у учащихся коммуникативных компетенций.

Диалог как предмет обучения представлен в ныне действующих программах и учебниках по русскому языку как иностранному, учебных и учебно-методических пособиях, периодической литературе методической направленности. Практическая направленность в изучении предмета предполагает, что учащиеся должны овладеть целым рядом умений диалогического характера, связанных с использованием законов построения диалога в реальной речевой практике: восприятие, продуцирование и структурирование речи, умение реплицировать (обмен репликами в диалоге), умение проводить свою стратегическую линию в общении, прогнозировать поведение собеседников. При развитии коммуникативных навыков учащихся вне языковой среды могут возникнуть следующие трудности:

1. необходимость распределения внимания между слушанием реплики собеседника и подготовкой собственной реплики;
2. ограниченность времени (при долгом обдумывании ответа диалог нарушается);
3. преодоление языковых трудностей при слушании высказывания собеседника и при построении собственного ответа;
4. необходимость догадываться о том, что может сказать собеседник;
5. упреждение собственной реплики (выбор слов, грамматических структур и т. п.).

Диалог выступает сегодня как важнейший инструмент обучения, как способ формирования речевой культуры с опорой на методику коммуникативного обучения русскому языку как иностранному. Практическое использование активных диалоговых форм (моделирование различных вариантов речевого поведения, коммуникативных ролей, игровых ситуаций, организация групповой работы) – эффективный инструмент обучения.

Один из методов включения учащихся в диалогическое общение – это ролевая игра. Роли, в которых выступает учащийся, помогают ему освободиться от привычных представлений о самом себе, активизировать свои творческие возможности, т.е. способствуют раскрытию и проявлению его личности. Важно также и то, что ролевая деятельность повышает

эмоциональный тонус учебного процесса. В результате, как правило, учащийся стремится проявить свои лучшие стороны. Учащийся, в зависимости от типа своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации, может «самовыражаться» или «прятаться за свою социальную роль».

Игровая деятельность – это всегда мотивированное общение. Поэтому любой акт общения на уроке заведомо оправдан. Управление игровой деятельностью – это также управление диалогическим общением. Преподаватель вовлекает каждого в общую деятельность, продуманно распределяет роли в каждой новой игре, делает временным лидером каждого, одним словом, управляет общением, учит диалогу. Чтобы управлять диалогом, преподаватель должен владеть средствами установления и поддержки контакта, т.е. его внешней техникой и произвольно управлять ею. С другой стороны, он должен обучать учащихся приемам диалога, определенным коммуникативным стереотипам.

Коммуникативная направленность преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды ставит задачу формирования у учащихся навыков и умений свободного владения как письменной, так и устной речью. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. В диалоге проявляются такие общественные функции языка как общение, сообщение, воздействие. Обучение эффективному, результативному общению, умению вести диалог и управлять им в пределах своей компетенции – ведущая стратегия в методике преподавания русского языка как иностранного.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 421с.

Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог в системе подготовки учителя русского (родного) языка: принципы обучения / Т.И. Вострикова // Гуманитарные исследования. – 2015. - № 4. – С. 203-207.

Диалог. Теоретические проблемы и методы исследования. М.: Наука, 1991. – 348с.

Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Саратов, 2001. – 363с.

Фадеева Л.В. Методические принципы изучения устной речи / Л.В. Фадеева // Слово немецкое и русское: аспекты изучения: Материалы международной конференции, посвящённой юбилею профессора В.Д. Девкина. 27-28 октября 2005 г. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 362-366.

Фадеева Л.В. Парентеза в немецкой устной диалогической речи (на материале мангеймского корпуса): дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / Л.В. Фадеева; АГУ – Астрахань, 2005. – 244 с.

Фадеева Л.В. Типология диалогических дискурсов и их экспериментальное исследование в современной лингвистике / Л.В. Фадеева // Культура как текст: Сборник научных статей. – М.: ИЯ РАН; Смоленск: СГУ, 2008. – Выпуск VIII. - С. 160-170.

ЧАСТЬ IV

—

Современные технологии в преподавании РКИ

РОЛЬ ВИДЕО ДИАЛОГА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ СВОЕЙ СТРАНИЦЫ В ИНТЕРНЕТЕ)

В статье анализируется видео диалог и его роль в преподавании русского как иностранного. Целью данной работы является выяснить на сколько эффективен аудиовизуальный метод (видео диалог) на лекции и в интернет пространстве. Главной задачей является при помощи видео диалога заинтересовать студентов, изучающих русский язык вне языковой среды и всех тех, кто хочет выучить язык, узнать о культуре и традициях русского народа, на примере своей страницы в интернете и поделиться опытом.

Ключевые слова: видео диалог, РКИ, аудиовизуальный метод, интернет страница, культура, традиции, вне языковой среды

Использование современных технологий в преподавании иностранных языков играет огромную роль. Сегодня молодое поколение большую часть времени проводит в интернете, в социальных сетях, поэтому особое внимание следует уделять обучающим, бесплатным страницам в социальных сетях. К сожалению, приобрести современные учебники по русскому как иностранному в Грузии не так просто, поэтому я создала такую бесплатную страницу с целью помочь дополнительно моим студентам и всем тем, кто изучает или хочет выучить русский язык. Хочу поделиться опытом.

Огромный интерес вызывает у пользователей страницы наши диалоги. Диалоги на разные темы (A1 – A2), например, «Знакомство», «Моя семья», «Распорядок дня», «Время. Который час?», «Чем Вы занимаетесь в свободное время?», «Погода» и т. д.

В диалогах принимают участие наши студенты и преподаватель (или другой носитель языка).

Во-первых, интерес вызывает тот факт, что это такие же студенты, как и они, которые изучают русский как иностранный – студенты не носители языка.

Во-вторых, любой студент может принять участие в видео диалоге, это вызывает у студентов интерес и ответственность перед другими студентами.

В-третьих, для студентов это стимул, если такой же студент, не носитель языка, хорошо говорит по-русски, значит и он сможет – мотивация.

В-четвертых, произношение. Студенты учатся на своих ошибках.

В-пятых, грамматико-лексическая база. Пополняют свои знания.

В-шестых, речевая практика.

Иностранцы изучают русский язык для практического использования его в качестве средства общения. Речевое общение осуществляется посредством 4 видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

С какой целью изучают русский язык студенты нефилологических факультетов в Грузии?

1. Коммуникация. Развитие устной речи.
2. Повысить свои профессиональные знания.
3. Устроиться на престижную работу.
4. Узнать о литературе, культуре и традициях изучаемого языка.

Такие ученые как Л. Б. Щерба, Н. М. Шанский, А. В. Текучев, А. А. Леонтьева, В. Г. Костомаров, А. Н. Щукин, С. А. Хавронина, В. М. Шаклеин, И. М. Логинова, А. А. Акишина, Т. Н. Балыхина и многие другие внесли огромный вклад в развитие методики преподавания русского языка как иностранного.

Как известно, в середине XX века внимание преподавателей привлёк аудиовизуальный метод, который был ориентирован на развитие устной речи.

Русский методист, профессор Анатолий Николаевич Щукин пишет: «Аудиовизуальный метод (АВМО) – это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Полное название метода, хорошо передающее его особенности, – «аудиовизуальный структурно-глобальный», – означает, что новый материал предназначен для восприятия преимущественно на слух, а его значение раскрывается с помощью средств зрительной наглядности. Обучение же языку происходит путем усвоения глобально (целостно) воспринимаемых структур (моделей предложения, речевых образцов).

Этот метод обучения возник во Франции в 50-е гг. в связи с большим интересом, который начал проявляться к проблеме овладения иноязычной разговорной речью в сжатые сроки.

Теоретические основы метода были разработаны в Научно-исследовательском центре по изучению и распространению французского языка за рубежом (КРЕДИФ – Centre de Recherche et d'etude pour la Diffusion de francais), входящего в состав педагогического института в Сен-Клу и возглавляемого Ж. Гугенеймом. Под его руководством и при активном участии П. Риванка, К. Ма-ландена, Д. Миаларе, югославского профессора П. Губерины были произведены отбор и описание учебного материала для работы по методу и выпущен в 1962 г. первый аудиовизуальный курс французского языка «Голоса и образы Франции».

В наши дни АВМО все еще сохраняет позиции одного из наиболее популярных методов обучения иностранным языкам. (По данным ЮНЕСКО, за рубежом по этому методу

занимается около 50% изучающих иностранный язык.) В чистом виде метод в настоящее время применяется главным образом на краткосрочных курсах по обучению иностранным языкам взрослых» [Щукин 2008: 188].

К сожалению, бесплатных видео диалогов в интернете на разные темы по русскому языку не так много, в отличие от английского, немецкого и других европейских языков.

Я полностью согласна с мнением профессора А. Н. Щукина, который считает, что аудиовизуальный метод является одним из популярных и эффективных методов в обучении иностранным языкам.

М. П. Чеснокова считает, «Мы должны всегда помнить, что дисциплину «русский язык» надо рассматривать как практическую, и ее теоретический аспект подчинен практическим целям. Другими словами, основной целью является активизация навыков речевого общения в устной форме на основе изученного материала. Для выполнения этой цели дополнительные трудности создает, прежде всего, отсутствие языковой среды, а также то, что все преподаватели ведут занятия по другим предметам на родном языке студентов, и это вполне нормально. Таким образом, студент может практически использовать свои знания в устной разговорной речи только на занятиях по русскому языку» [Чеснокова 2015: 22-23].

Действительно, в Грузии обучение русскому языку студентов нефилологов в неязыковой среде фактически проходит только на занятиях по русскому языку как иностранному.

Хочу поделиться опытом, как с помощью видео диалогов мы имитировали реальное общение и как студенты учатся произношению и моделированию грамматических конструкций.

Во время спонтанной записи видео диалога студентка I курса гуманитарного факультета, по специальности английская филология допускает такие фонетические ошибки как например:

Преподаватель: - Чем ты любишь заниматься в свободное время?

Студентка: - В свободное время я люблю [*чИтат*].

В произношении допущено две ошибки: 1 – неправильно поставлено ударение *чИтат* – вместо *читАть*; 2 – *читат* вместо *читать* согласный произносит твердо «*т*» вместо «*ть*» (в грузинском языке две буквы т: ტ - т и თ - т' произносятся с придыханием).

Преподаватель: - Чем ты еще любишь заниматься?

Студентка: - Я люблю *нЭть*.

В грузинском языке есть звук «Э», но нет звука «Е» (в грузинском языке 5 гласных звуков: а, э, у, о, и), поэтому грузинскому студенту проще произнести: «Э» вместо «Е», *нЭть* вместо *нЕть*.

Преподаватель: - Ты любишь готовить?

Студентка: - Да, я люблю *готовит*.

Безударное «О» произносит как «О» вместо «А», в русском языке гласные звуки в безударном слого претерпевают редукцию (в грузинском языке гласные звуки не подвергаются изменениям в разных позициях слова). Согласный звук «Т» произносит твердо *готовит* [готóв'ѳт] вместо *готовить* [глátóв'ѳт']

Преподаватель: - А что ты любишь готовить?

Студентка:- Я люблю готовить *салатИ*.

Русский звук «Ы» трудно произносить иностранцам, особенно грузинам (с помощью артикуляционных упражнений и камеры можно легко исправить) *салатИ* вместо *салатЫ*.

Преподаватель: Какие салаты тебе нравится готовить?

Студентка: Мне нравится готовить салат *Оливье*.

Произносит «О» вместо «А», а также неправильно поставлено ударение *о'ливье* вместо *оливье'* (в грузинском языке ударение слабо выражено или отсутствует, в русском языке ударение разноместное и подвижное).

Через несколько недель был переснят видео диалог с участием этого же студента.
Результат:

Преподаватель: - Чем ты любишь заниматься в свободное время?

Студентка: - В свободное время я люблю *читать*.

Произносит [чиѳтáт'] и ударение ставит на последний слог.

Преподаватель: - Чем ты еще любишь заниматься?

Студентка: - Я люблю *петь*.

Произносит [п'ѳт'].

Преподаватель: - Ты любишь готовить?

Студентка: - Да, я люблю *готовить*

Произносит [глátóв'ѳт'].

Преподаватель: - А что ты любишь готовить?

Студентка: - Я люблю готовить *салаты*.

Произносит [слáтыѳ].

Преподаватель: - Какие салаты тебе нравится готовить?

Студентка: - Мне нравится готовить салат *Оливье*.

Произносит [л'иѐв'јэ].

Налицо положительный результат. Поставленная цель научить студента правильному произношению достигнута. С помощью аудиовизуального метода студент исправил свои ошибки. Мотивация.

Во время доклада будет показан сопоставительный видео диалог до и после.

Поставленная перед нами цель выяснить на сколько эффективен аудиовизуальный метод на лекции и в интернет пространстве достигнута.

Был проведен анонимный опрос 100 студентов. Опрос состоял из вопроса и ответа: да, нет и не знаю. Вопрос: Как Вы считаете, интернет страница и видео диалоги с участием студентов и преподавателя помогают студентам в изучении русского языка?

85% опрошенных студентов ответили – да, 10 % написали - не знаю, 5% считают, что - нет.

Как видно из опроса большинство студентов оценили аудиовизуальный метод положительно.

И так, подведем итоги:

1. Интерес студентов. Лекция приняла живой характер. Модель: *Студент + преподаватель + камера + спонтанный диалог + интернет* – это то, что так необходимо современному студенту.

2. В любое время студент может просмотреть видео диалоги и другие рубрики: русские фильмы, русские народные сказки, мультфильмы, Ералаш, русские песни, видео диалоги и т.д.

3. Положительный результат. Студенты учатся устной речи и учатся исправлять свои ошибки.

4. Популяризация русского языка. Студенты начинают интересоваться русским языком, культурой и традициями.

Видео диалог представляет собой не только разговор между двумя или несколькими лицами, а также знакомит учащихся с живой русской речью, традициями и культурой русского народа.

Обучающая, бесплатная страница в интернете – это один из компонентов аудиовизуального метода, который доступен всем желающим.

Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

[http://www.english-by-phone.ru/аудиовизуальный метод](http://www.english-by-phone.ru/аудиовизуальный_метод)

Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного, М., 2015, с. 22-23.

<http://lib.madi.ru/fel/fel1/fel15E327.pdf>

Зарецкая Светлана Александровна
Тамканский университет (Тайвань)
river_30@yahoo.com

Симмс Елена
Манчестерский университет
Elena.simms@manchester.ac.uk

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. В представленной статье рассматривается вопрос о новых формах коммуникации на уроках РКИ, а также о влиянии новых цифровых технологий на сферу образования (на примере работы факультетов русского языка Тамканского университета (Тайвань), Манчестерского университета (Великобритания) и Северного Арктического университета (Россия, Архангельск)).

Ключевые слова: РКИ, цифровые технологии, формы коммуникации

В одном из своих докладов, который назывался **«Цифровая эпоха: новые горизонты в образовании»**, ректор ГИРЯ им. А. С. Пушкина М. Русецкая отметила, что сегодня влияние цифровой коммуникации на все стороны жизни общества, особенно на сферу образования, очевидно и требует от гуманитариев адекватного ответа, а также создание новых методов обучения. В связи с появлением новых технологий, в мире появляются новые формы коммуникации в образовательном процессе. Это принципиально новый, третий после устной и письменной, вид коммуникации, появление которого академик В. Г. Костомаров предсказал более 20 лет назад как «дисплейный текст» [Русецкая 2017: 1]. Цифровые коммуникации – объективная реальность сегодняшней жизни, и необходимо использовать все возможности, которые открываются в сфере образования с применением электронных технологий. Например, совершенно новым в преподавании иностранных языков является использование мобильных приложений, помогающих разнообразить и оптимизировать обучение различным видам речевой деятельности в практическом курсе РКИ. Так с помощью приложения «Прогноз погоды» можно изучать темы «Времена года», «Погода», «География», «Числительные». Мобильные приложения с онлайн-картами и схемами метро помогут на уроке РКИ развить навыки чтения и быстрого поиска нужного места на карте. С помощью таких приложений студентам будет легче запомнить и применять на практике наречия с признаками движения, указательные местоимения. Также с помощью мобильных приложений становится возможным в игровой форме освоить одну из самых сложных тем –

«Глаголы движения». Используя приложение «Яндекс транспорт», легко отслеживать местоположение автобуса и изучать направления движения, выучить основы словообразования. Для изучения лексического минимума по теме «Продукты питания» отлично подойдет приложение «Утконос», которое позволяет во время урока купить продукты домой и укрепить знания по русскому языку. С этой же целью можно использовать на уроках сайты типа ebay (а также популярные китайские сайты на русском языке <https://tao.ru>, <https://russian.alibaba.com>) – интернет - магазины на русском языке. Студенты могут найти определенный товар, сделать рекламу товару или написать объявление на сайт. Этим особенно интересно заниматься на продвинутых этапах, поскольку многие выпускники, например, исходя из опыта Тамканского университета, после окончания вуза находят работу именно в торговых компаниях или представительствах. Такая практика также широко используется в Манчестерском университете в курсе преподавания русского языка “Practical Oral”, что помогает студентам подготовиться к третьему году обучения в России.

Также студенты нередко обращаются к различным полезным обучающим ресурсам, например, Memrise.com, Italki.com, fluentu.com, easylanguageexchange.com (например, данный ресурс позволяет тренировать не только разговор, но и чтение и письмо), lingoglobe.com, verbling.com, busuu.com, language-exchange.gregloby.com, gospeaky.com и многие другие, которые делают изучение языка развлекательным и запоминающимся. Некоторые сайты предлагают прекрасные видео-уроки, основанные на роликах из интернета.

Всё чаще на различных конференциях обсуждаются неожиданные и достаточно спорные вопросы: обучение в формате смс, тренинги в виртуальной реальности, дофаминовый коридор для учащихся онлайн - курса (т.е. некий коридор «удовольствия от занятий», который создает вырабатываемый нашим мозгом гормон дофамин, влияющий на процессы мотивации и обучения и являющийся медиатором достижений), индивидуализированный подход к обучению, поставленный на конвейер и т. д. Сейчас, на наш взгляд, основная задача университета и преподавателя состоит в том, чтобы научиться вовлекать учащегося в обучение, мотивировать его. Нередко решение проблемы мотивации связывают с внедрением игровых техник в обучение. Геймофикация, или игрофикация, действительно способствует тому, что студенты проходят учебный курс до конца: обучение напоминает игру, и хочется заработать больше баллов, стать первым в рейтинге и т.п. Это довольно простой способ производства гормона дофамина, который, как уже говорилось, влияет на наш уровень внимания и вызывает чувство удовлетворения. Например, на продвинутых этапах обучения языку бизнеса можно использовать уникальную (умную, захватывающую, реалистическую и полезную) экономическую стратегическую игру «VIRTONOMICA»: <https://virtonomica.ru/>. Virtonomica – это многопользовательская онлайн стратегия про экономику, предпринимательство, конкуренцию, менеджмент. Цель – построить прибыльный и эффективный бизнес в конкурентной среде. Однако здесь следует отметить,

что такие внешние инструменты вовлечения не всегда оказываются эффективными и долгосрочными, если не развивается осознанное отношение к обучению.

Итак, в настоящее время в онлайн - среде обучают точным наукам, творческим профессиям, профессиональным навыкам и, конечно, языкам. Некоторые преподаватели говорят и об идеях организации смс-обучения русскому языку. Смс-тренинг – формат обучения, успешно реализуемый тренинговой компанией «Ёрд» (г. Санкт – Петербург). Это прекрасный пример того, как онлайн - коммуникация с обучающимися превращается из формы сопровождения в основную форму обучения. Это процесс получения знаний посредством соединения очного и электронного тренингов путем дистанционного обучения. Смартфон и стабильное интернет-соединение – вот главные инструменты, которые необходимы для данного вида обучения. Участники тренингов в течение дня получают короткие сообщения с отобранным, актуальным именно для них контентом, выполняют задания и тут же, в групповом чате их обсуждают. Для данного вида коммуникаций можно использовать любую бесплатную платформу быстрых сообщений (whatsapp, telegram, skype, viber и др.) и это позволяет осуществлять полный процесс SMS-обучения. Команда компании «Ёрд» отдаёт предпочтение whatsapp. Как отмечают разработчики компании, в процесс SMS-тренинга входят три типа мышления: абстрактно-логический (текст), наглядно-образный (изображения) и наглядно-действенный (практическое задание). Таким образом, можно сказать, что в области – онлайн -обучению русскому языку – все самое интересное только начинается.

«Современное глобальное образовательное пространство формирует запрос на развитие информационно-коммуникативной компетенции студентов и преподавателей. Сегодня человек должен не только самостоятельно искать, анализировать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи информационных технологий (информационная компетенция), но и взаимодействовать с окружающими людьми при помощи современных технологий. Формирование такой комплексной компетенции возможно с помощью дистанционных курсов» [Марьянчик, Зарецкая 2016: 142].

Рассмотрим опыт Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Россия) и Института иностранных языков и литературы Тамканского университета (Тайвань), которые заключили соглашение о реализации комплексной программы сотрудничества, в рамках которой Тамканский университет привлекает российских магистрантов для проведения педагогической практики по программе магистратуры «Педагогическое образование. Русский язык как иностранный» на своей базе в дистанционной форме. Российские магистранты разрабатывают методические материалы для дистанционного модуля курса «Разговорная речь (разговоры на русском)» факультета русского языка и литературы ТКУ по программе (учебному плану) и проводят занятия в дистанционной форме по дисциплине «Разговорная речь (разговоры на русском)» для бакалавров на платформе Adobe Connect 10. Возможности двух университетов позволили реализовать проектную деятельность российских и тайваньских студентов, которые помогают друг другу осваивать изучаемый иностранный язык, рассказывают об

особенностях своего родного языка и национальной культуры непосредственно в учебном процессе.

Проектная деятельность объединяет преподавателей и студентов-носителей языков, принадлежащих к различным языковым семьям и группам. Интересной частью работы является составление лингвокультурологических комментариев к текстам; кроме того, иностранные учащиеся предлагают и свои собственные тексты (сочинения, презентации). Эти устные и письменные материалы проходят рецензирование и используются в учебном процессе. Особое внимание уделяется обучению аудированию на базе аутентичной речи; эта работа стала возможной благодаря участию в данной проектной деятельности российских магистрантов и аспирантов. Благодаря данному дистанционному курсу, в процессе которого «студент обучает студента» стало возможным достижение нескольких учебных целей: повышение мотивации при изучении русского языка; коммуникативная практика при выполнении и обсуждении проектных заданий; индивидуализация обучения; получение информации о различных языках и культурах из первых уст, от носителей языка, представителей различных культур, что всегда важно для процесса реальной межкультурной коммуникации. «Принципы дистанционного модуля курса разговорного русского языка: 1) кросс-культурность, 2) учет языкового уровня, индивидуальность обучения, 3) межличностность общения, 4) гибкость тематических сюжетов, 5) сочетание спонтанности и подготовленности» [Марьянчик, Зарецкая 2016: 142 - 143]. Следует отметить, что данные дистанционные занятия особенно эффективны при обучении русскому языку как иностранному слушателей Азиатско-Тихоокеанского региона, поскольку в ходе обучения русскому языку в данной аудитории возникают специфические трудности, обусловленные особенностями ментальной деятельности учащихся, этнокогнитивными факторами, этнопсихологическими факторами. Данный дистанционный курс направлен на преодоление этих трудностей, учитывает национальные лингвометодические традиции, когнитивный стиль и психологические особенности иностранных слушателей.

Особый аспект представляет собой использование ресурсов интернета в обучении русскому языку как иностранному. Здесь хотелось бы отметить, что компьютерные технологии, которые предоставляет современный интернет, открывают невиданные возможности в обучении русскому языку как иностранному, поэтому нам кажется очень перспективным изучение этих постоянно развивающихся возможностей. Как уже говорилось выше, сегодня преподаватель в вузе перестает являться основным источником информации, а в жизнь и процесс обучения студентов активно входит интернет, Скайп, Фейсбук, Твитер и другие социальные сети, которые несут с собой различные дополнительные онлайн-уроки и курсы, позволяющие учить иностранный язык, не выходя из дома. Всё больше интересных онлайн - ресурсов содержится в крупнейшей социальной сети Фейсбук (Facebook), чья аудитория на 27 июня 2017 года составила 2 миллиарда человек. Об этом на своей странице написал основатель соцсети Марк Цукерберг. В 2010 году Фейсбук (наряду с google.com, youtube.com, yahoo.com, live.com, wikipedia.org, blogger.com) стал наиболее популярным англоязычным ресурсом мирового интернета.

В зарубежной методике сейчас достаточно активно рассматриваются вопросы о том, как использовать ресурсы ФБ в процессе обучения: «Facebook tools such as Timeline, Groups and Graph Search have the potential to revolutionise the way homework is planned, completed and reported on – it's Homework 2.0. It can also be a great tool for teachers' professional development, providing a safe space for teachers to share their expertise and professional practice within and beyond the walls of classroom» [7, 2014: 4]. Студенты широко используют ФБ в общении. В ленте новостей они получают самые разные по тематике и объему тексты, в том числе и на русском языке. С определенного этапа обучения, это также является хорошей языковой практикой. Часто студенты используют ФБ для поиска друзей и «живой» языковой практики с носителями языка. В ФБ студенты создают группы, чаты, вместе обсуждают проблемы, при этом преподаватель может выступать участником и координатором обсуждений. Такой вид работы увеличивает самоконтроль, мотивацию и независимость. Однако здесь следует не забывать, что большинство студентов считают себя зависимыми от социальных сетей, поэтому преподавателю необходимо помнить об этом и стараться правильно организовать самостоятельную или групповую работу студентов. Также в настоящее время в преподавании иностранным языкам широко используется ресурс Твиттер, позволяющий его пользователям передавать короткие письменные сообщения размером до 140 знаков. Учитывая лаконичность, публичность, контекстуальность посылаемых текстов в Твиттере, в методическом плане возможно развивать умения структурно-организованной, стилистически-окрашенной письменной речи, а также умения чтения, реферирования.

Одним из полезных аудиоресурсов являются видеоподкасты и вебкасты. Они позволяют пополнить словарный запас лексикой современного русского языка, а также совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания, развития навыков и умения аудирования. В интернете можно найти подкасты (вебкасты), созданные как учебные материалы специально для изучающих русский язык. Так, например, сайт The National Capital Language Resource Centre (<http://www.nclrc.org/>), созданный на базе американского университета Джорджа Вашингтона, пользуется популярностью у студентов, обучающихся на факультете русского языка Манчестерского университета. Студенты имеют возможность прослушать новости на «упрощенном» русском языке, которые сопровождаются скриптами, кроме того, в подкасте даются объяснения слов и выражений по теме сообщения, а также задания на проверку понимания. Здесь хотелось бы добавить еще один новый и интересный онлайн-ресурс «fluentin3months»: <https://www.fluentin3months.com/russian-listening-resources/>. Здесь собрано огромное количество онлайн - ресурсов по обучению русскому языку на различных платформах (различные сайты, платформы, подкасты, чаты, видеоуроки, аудиокниги, новости, каналы в ютьюбе и т.п.). Тематика самая различная.

Таким образом, использование социальных сетей может сделать процесс обучения эффективным и повышает интерес и личную мотивацию обучаемых к изучению русского языка. «Учитывая то, что современное общество уже невозможно представить без компьютера, электронных средств общения, инфокоммуникационных технологий и

Интернета, можно прийти к выводу, что изучение электронных коммуникативных ресурсов, которые помогают изучать иностранные языки, в настоящее время является важным и актуальным. Даже в существующей форме они уже могут оказать помощь студенту, который пытается заниматься самостоятельно, и который в силу различных обстоятельств не может поехать учиться в страну изучаемого языка» [Зарецкая 2015: 219]. Главное, нужно донести всю эту информацию до студента и научить его грамотно ею пользоваться, чтобы он мог самостоятельно искать информацию, готовиться к сдаче квалификационного экзамена, систематически изучать определенный курс иностранного языка под руководством преподавателя, общаться с носителями языка из других стран.

Bush M. D. Technology-Enhanced Language Learning. National Textbook Company, 1997.

Debski R. Levy M. WorldCALL: Global Perspectives on Computer Assisted Language Learning. The Netherlands: Swets & Zeitlinher Publishers, 1999.

Зарецкая С. А. Использование ресурсов Интернета в организации самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык как иностранный // Русский язык, литература и культура в пространстве АТР. Владивосток, 2015.

Lonergan J. Video in language Teaching. Cambridge University Press, 1984.

Марьянчик В. А., Зарецкая С. А. Дистанционный модуль курса разговорного языка как способ формирования информационно – коммуникативной компетенции // Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе. Москва, 2016.

Русецкая М. Цифровая эпоха: новые горизонты в образовании (выступление на конференции «Росатома»). Обнинск, 2017.

Facebook guide for educators (a tool for teaching and learning) // <http://www.ednfoundation.org/wp-content/upload>

Кишиневская Ольга Григорьевна
Карлов университет, Прага, Чешская Республика
olgakishinevskaia@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются особенности преподавания фразеологии русского языка как иностранного с помощью информационных технологий. Автором подчеркивается сложность фразеологического материала как при изучении, так и преподавании. В работе отмечаются многочисленные плюсы использования информационных технологий при обучении фразеологии, предлагаются некоторые интернет-ресурсы и видеоматериалы, а также методы работы с ними.

Ключевые слова: информационные технологии, фразеологическая единица, интерактивное обучение, интернет-ресурс, русский как иностранный

Современные методы обучения предъявляют к преподавателям русского языка как иностранного большое количество требований: подаваемый на занятиях материал должен содержать в себе всю необходимую для данной аудитории информацию, подаваться при помощи различных, а главное, действенных методов и, кроме того, современному преподавателю необходимо постоянно поддерживать мотивацию и интерес аудитории. Особенно это затруднительно, когда речь идет о таких сложных языковых единицах как фразеологизмы. Под фразеологизмом (фразеологическим оборотом) понимается «...воспроизводимая языковая единица из двух и более ударных слов, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре» [Шанский 1957:116]. Большое количество вопросов, связанных с фразеологией, до сих пор до конца не изучены или являются полемичными (вопрос о составе фразеологического фонда русского языка, проблема фразеологического минимума, различия в определении понятия «фразеологизм», постановка вопроса о необходимости изучения данного раздела на занятиях по РКИ и т.д.).

Современное образование постепенно переходит к интерактивным методам обучения, которые предусматривают такие виды работы как научный поиск, внедрение ситуаций интеллектуального затруднения, использование различных информационных технологий и т.д. [Барышникова 2015:38]. При этом большое значение приобретает метод работы в

группах, когда студенты учатся не только слушать, но и говорить, находить ошибки в речи друг друга и вместе находить новые способы выражения мысли.

Как правило, преподаватель ограничен во времени и, следовательно, в количестве предъявляемого материала, что еще более усложняет поставленную задачу. Кроме того, большое значение имеют условия обучения русскому языку как иностранному: необходимо учитывать ряд таких факторов как возраст аудитории, родной язык учащихся, их специализацию, цели изучения языка и др. На современном этапе развития методики преподавания лексики и фразеологии еще не выделено единого подхода, одинаково подходящего для всех условий обучения.

Кроме того, фразеологический материал обладает рядом трудностей при изучении, к которым мы можем отнести культурную составляющую фразеологической единицы, частое отсутствие эквивалента в родном языке учащихся и вытекающая из этого сложность семантизации, проблема узнавания единиц в контексте и т.п. «Иностранцам трудно освоить фразеологию, так как значение ФЕ не выводится из значений, входящих в нее компонентов, например, ему *медведь на ухо наступил* (так говорят про человека, у которого нет слуха)» [Царева, Чернова 2016:137].

Появление информационно-коммуникативных технологий и внедрение их в образовательный процесс способствовало изменению всего процесса обучения и подхода к нему. «...Информационно-коммуникационные технологии – это система методов и способов сбора, накопления, обработки, хранения, представления и использования информации на основе применения современных компьютерных и других технических средств» [Трайнев 2009:9].

«...В современном понимании информационная технология обучения - это педагогическая технология, применяющая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. И смысл информатизации образования заключается в создании как для педагогов, так и для обучаемых благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации» [Трайнев 2009:43].

Мир современных технологий предлагает методике преподавания русского языка как иностранного большое количество возможностей и форм работы – это могут быть различные обучающие программы, дистанционные курсы, аудио-видео уроки и т.д. Например, получивший в последнее время большую популярность метод проектов, предполагающий создание студентами презентаций по предложенной теме или проблеме. Студенты учатся сами находить необходимую информацию в русском интернет-пространстве, творчески ее обрабатывать, строить мысль и отстаивать свою точку зрения на русском языке. Кроме того, в данном виде работы студенты часто работают с аутентичными текстами, что также повышает уровень их коммуникативной компетенции. Подобный метод можно применять на разных этапах обучения языку, постепенно усложняя материал и поставленную задачу. Особенно важен данный метод для студентов, планирующих в дальнейшем вести профессиональную деятельность в России и/или на русском языке.

К сожалению, если говорить о фразеологической составляющей языка, информационные технологии не предлагают нам большое количество учебных программ на основе информационных технологий (что, как уже было сказано, можно объяснить сложностью самого материала). Как правило, это одиночные единицы, входящие в состав лексического материала, предлагаемого по той или иной теме. К таким порталам, где можно найти подобную информацию, мы можем отнести <http://www.russian-plus.com/>, <http://www.lingvisto.org/cz/russian>, портал «Учим русский», где информация о фразеологических единицах находится в разделе «Дополнительно» и др. Такое, по нашему мнению, несправедливое отношение методистов к фразеологической составляющей языка приводит к тому, что иностранные студенты считают данный раздел необязательным и часто игнорируют его. Однако, оказавшись в ситуации живого общения, они начинают ощущать коммуникативный дискомфорт – носители языка часто употребляют в своей речи различные устойчивые выражения. В результате между коммуникантами возникает недопонимание.

Другим вариантом представления фразеологического материала в интернет-пространстве являются порталы, направленные на работу с фразеологическими единицами: <http://polyidioms.narod.ru/> - ресурс, предлагающий идиомы на пяти языках, портал «Русские фразеологизмы в картинках» <http://idioms.chat.ru/>, порталы <http://www.frazeologiya.ru>, <http://www.otrezal.ru> и др. К сожалению, подобные порталы, как правило, носят исключительно информативный характер и не содержат в себе каких-либо закрепляющих упражнений.

Отдельного внимания заслуживает метод, предполагающий использование мультимедийного сопровождения учебного материала. Подача фразеологического материала при помощи различных видеоматериалов имеет большое количество преимуществ: студенты изучают контекст употребления той или иной единицы, ситуацию в которой возможно ее употребление, жестикуляцию и интонацию говорящего – таким образом студент получает целый комплекс информации об определенной фразеологической единице. Кроме того, представление материала в форме видео способствует его лучшему усвоению и запоминанию, что значительно повышает заинтересованность и уровень мотивации аудитории. Особенно это актуально, когда речь идет о современной молодежи, часто использующей различные гаджеты в повседневной жизни.

Как уже было сказано, современные пособия и предоставляемые студентам видеоматериалы часто носят исключительно информативный характер - они построены по шаблону, не соответствуют жизненным ситуациям общения, что часто приводит к взаимному недопониманию между носителями языка и изучающими русский язык как иностранный. Именно поэтому особую ценность представляют аутентичные видеоматериалы, отражающие реальные ситуации общения между носителями языка. При просмотре подобных видеоматериалов студенты вместе с персонажами проживают демонстрируемые ситуации и эмоции, лучше воспринимают контекст употребления той или иной фразеологической единицы.

Как правило, преподаватели в качестве аутентичных обучающих видеоматериалов указывают такие, которые известны всем носителям русского языка, например, такие как «Иван Васильевич меняет профессию», «Двенадцать стульев», «Бриллиантовая рука», «Москва слезам не верит» и т.п. Связано это, прежде всего, с тем, что многие фразы и выражения из этих фильмов прочно вошли в речь и жизнь русского человека [Кудрявцева 2008].

Из мультипликационных фильмов для изучения фразеологии преподаватели обычно выбирают фильмы, основанные на мотивах русских сказок. Они содержат в себе большое количество информации о культуре России, ее народе, обычаях и истории. Это такие мультфильмы как «Трое из Простоквашино», серия мультфильмов о Чебурашке, из более современных - это мультфильмы о богатырях компании «Мельница» («Алеша Попович и Тугарин Змей», «Илья Муромец и Соловей-разбойник» и др.). Кроме того, большую популярность в зарубежных странах получил мультсериал «Маша и Медведь», рассказывающий о приключениях героев одноименной сказки. Прежде всего, серия названных мультфильмов дает информацию о русских народных сказках, при этом язык, которым выражается главная героиня – современный, соответствующий речи нынешней молодежи. Кроме того, мультфильм богат различными устойчивыми выражениями, и в том числе фразеологизмами. Так, например, в серии №17 «Маша+каша» раскрывается смысл выражения «заварить кашу» как в прямом (свободное словосочетание), так и в переносном смысле (фразеологизм).

Большой интерес представляет собой двухсерийный цикл мультфильмов под названием «Большие неприятности» (1961 г.) и «Новые большие неприятности» (1973 г.). В мультфильме ведется повествование от лица маленькой девочки: она рассказывает о своей семье и окружающем девочку «взрослом» мире и проблемах. В своей речи она использует большое количество фразеологических единиц, при этом их переносное значение она не понимает и воспринимает все буквально, что отражено в видеоряде. Однако, преподаватель, использующий данный мультфильм, должен учитывать сатирический характер повествования и соответствие его предполагаемой аудитории.

Безусловно, на разных уровнях изучения русского языка как иностранного, работа с видеоматериалами должна проводиться по-разному: на начальных уровнях необходимо проводить больше подготовительной работы перед просмотром видеоряда, подробно разбирать лексический материал, делать больше остановок при просмотре и т.д. На более высоких уровнях данный вид работы постепенно сводится к минимуму.

Традиционно выделяют три этапа работы с видео:

Преддемонстрационный: студенты получают (либо сами находят) общую информацию о фильме/мультфильме и др.; обсуждается лексика и проблематика видеоряда и т.д.

Демонстрационный: Исупова М.М. предлагает на этом этапе давать задание по составлению плана демонстрируемого видео либо предложить студентам уже готовый план, акцентирующий внимание на наиболее важных фрагментах видео. Кроме того,

исследователь предлагает, при наличии трудностей восприятия, периодически делать остановки и обговаривать просмотренный видеоматериал [Исупова 2016:151].

Последемонстрационный: на этом этапе, как правило, обсуждаются содержание всего фильма, замысел автора и т.д. [Исупова 2016:150].

Работа с видеоматериалами, содержащими фразеологические единицы, может проводиться подобным образом. При подготовке к просмотру видеоматериала, преподаватель может акцентировать внимание студентов на используемых в фильме/мультфильме и др. фразеологических единицах, раскрывать их значение и некоторые лексические свойства. На продвинутых этапах владения русским языком как иностранным, студентам можно предложить работу по поиску той или иной фразеологической единицы. Данный вид работы мотивирует студентов к более внимательному просмотру и прослушиванию предоставляемого видеоматериала, развивает их языковое чутье.

Исследователь А.К. Новикова предлагает следующий вид работы с видеофрагментом: «...сначала учащиеся просматривают эпизод и решают, что представляют собой действующие лица, как они относятся друг к другу, затем они пытаются угадать, что происходит и о чем говорят персонажи. Учащиеся высказывают как можно больше предположений о том, что происходит на экране, о чем говорят герои. В дальнейшем, при просмотре этого же эпизода со звуком, учащимся становится более понятным смысл фраз, сказанных персонажем фильма, и это позволяет им осознать, что отдельные части эпизода сами по себе могут помочь в декодировании языка. На третьем этапе обучаемый проигрывает эпизоды видеофильма, стараясь подражать актерам – носителям языка. Фильм с «новыми» актерами может быть записан на контрольную видеокассету и с большим интересом и пользой обсуждаться участниками» [Новикова 2012:111-112].

Фразеологические единицы русского языка по своей природе сложны для восприятия, в особенности для изучающих русский язык как иностранный. Сложны они и с точки зрения преподавателя: необходимо дать информацию о смысле выражения, о том в каком контексте оно может использоваться, на каких культурных фактах основывается и т.д. Именно поэтому так важно внедрение информационных технологий в процесс преподавания русского языка как иностранного: современные ресурсы позволяют дать студентам целый комплекс информации о такой сложной единице как фразеологизм посредством различных интернет-порталов, видеоматериалов и т.д.

Барышникова Т.Д. Развитие коммуникативной компетенции студентов как условие реализации инновационных технологий обучения// Материалы 69-й региональной учебно-методической конференции «Развития и достижения в учебно-методическом обеспечении образовательной деятельности», Пятигорск, 2015. – с.37-43

Зарецкая С.А. Использование ресурсов интернета в организации самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык как иностранный// Русский язык, литература и культура в пространстве АТР: материалы международного форума, Владивосток, 12–17 октября 2015 года / [отв. ред.: Н.С. Милянчук, Н.Б. Кожина]. – Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2016. – с. 217-222

Исупова М.М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов// ИСОМ. 2016. №2-2.

Кудрявцева Е.Л. Цитирование фрагментов речи персонажей художественных фильмов как необходимая составляющая изучения РКИ// Русский язык за рубежом. 2008. № 1. – С. 20-28.

Мельник Ю.А. Мультфильм-сказка на занятии по русскому языку как иностранному: проблемный подход // Вестник ТГГПУ. 2016. №3 (45).

Новикова А.К. Теоретические основы учебной презентации фразеологических единиц с помощью видеоматериалов в практике преподавания русского языка как иностранного// Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. №2.

Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) // Учебное пособие. В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – 4-е изд. – М.: Дашков и К°, 2009. – 280 с.

Царева Д.В., Чернова Н.В. К вопросу об обучении фразеологическим единицам русского языка студентов-иностранцев при помощи наглядности// Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: материалы XIII Студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 22 апреля 2016 г. – Москва: РУДН, 2016. – с. 137-138

Шанский Н.М. Лексика и фразеология современного русского языка: Пособие для студентов-заочников. – М.: Учпедгиз. – 1957. – 168 с.

Интернет-порталы:

<http://www.russian-plus.com/>

<http://www.lingvisto.org/cz/russian>

<http://polyidioms.narod.ru/>

<http://idioms.chat.ru/>

<http://www.frazeologiya.ru>

<http://www.otrezal.ru>

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируются трудности, возникающие при обучении языку в иноязычной среде, указываются способы их решения. Приводятся преимущества использования компьютера во внеязыковой среде. Рассматривается модель смешанного обучения. Описывается экспериментальный этап дистанционного обучения русскому языку иностранных студентов в виртуальной среде Moodle.

Ключевые слова: трудности в обучении языку, смешанное обучение, дистанционное обучение, учебная среда, модульная система.

В настоящее время значительно увеличилось количество изучающих русский язык и интересующихся культурой и историей Российской Федерации. Это обусловлено различными факторами: 1) повышением роли России в мировом сообществе, 2) изменениями, произошедшими в политике, экономике, системе образования России. Овладеть знаниями, умениями и навыками готовы как в языковой, так и во внеязыковой среде.

Языковая среда - окружение, "в котором происходит изучение языка ... Естественная языковая среда является важным фактором успешного овладения иностранным языком, прежде всего в области устного общения, и формирования коммуникативной компетенции" [Азимов 229:364]. Обучение в языковой среде имеет огромные преимущества по сравнению с обучением в иноязычной среде. "Искусственная" языковая среда "создаётся с помощью различных средств обучения в условиях её отсутствия с целью воссоздания языковой среды" [там же].

По мнению О.П.Быковой, отличия языковой среды от внеязыковой заключаются в следующем:

- 1) разная мотивация учащихся (языковая среда предполагает большую мотивацию);
- 2) разное количество и качество обучающих параметров (в стране изучаемого языка присутствуют и зрительные, и слуховые, и ситуативные, и культурные опоры);

- 3) разные методические стратегии (в России: от текста - к действительности (единица обучения - дискурс); вне России - от действительности - к тексту (единица обучения - текст));
- 4) разное качество знаний (вне языковой среды знания безличностны и стандартизированы);
- 5) разное соотношение аспектов языка и видов речевой деятельности при обучении (во внеязыковой среде - преобладание чтения, письма, перевода, грамматики над аудированием и говорением) [Быкова 2008:11,12]. Кроме перечисленных трудностей, с которыми сталкивается преподаватель РКИ в иноязычной среде, по нашему мнению, существуют и другие: отсутствие "постоянной" мотивации; небольшое количество часов, выделяемое на русский язык; дефицит учебников и учебных пособий; отсутствие языкового окружения и др.

В научно-методической литературе для решения поставленных проблем в условиях неязыковой среды предлагается активно использовать технические средства обучения для визуализации и семантизации учебного материала, включать в процесс обучения большое количество языковых упражнений, наглядно представлять элементы культуры, науки и техники страны изучаемого языка в формате аудио- и видеоряда [Федотова 2016].

В силу своих технических возможностей современный компьютер представляется наиболее подходящим техническим средством обучения для организации самостоятельной работы учащихся во внеаудиторное время и во время аудиторного занятия. Вне всякого сомнения, в условиях внеязыковой среды компьютеры во многом способны решать методические задачи. Компьютер реализует обучение в диалоговом режиме. Компьютеризованные учебные материалы (учебные компьютерные программы) способны полнее и глубже адаптироваться к индивидуальным способностям учащихся.

Особое значение в обучении русскому языку приобретает сегодня дистантное компьютерное обучение. В условиях внеязыковой среды подобная система получения образования позволяет заочно приобщиться к зарубежным источникам знаний, имея в наличии лишь компьютер. Но более эффективным, по нашему мнению, является смешанное обучение (blended learning), или "частично дистанционное". Это обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов Интернет-обучения" [Азимов 2009:281]. Именно смешанное обучение имеет огромные перспективы и в последнее время получает все большую популярность в высших учебных заведениях всего мира. Следует подчеркнуть, что сегодня в методике обучения иностранным языкам смешанное обучение признано наиболее эффективным способом изучения языка, "который лучше всего соответствует фронтальному и дистанционному формам обучения. Для закрепления и развития знаний, полученных во время аудиторных занятий, учащимся

предлагаются задания в онлайн-форме. Студенты могут использовать учебный материал онлайн, обогащенный мультимедийными ресурсами, такими как аудио- и видеофрагменты, задания закрытой формы с решением и процентными отчетами, мониторинг собственного учебного процесса" [Берарди 2009:271].

Для реализации совместной образовательной программы по обучению русскому языку китайских студентов политехнического вуза в МГТУ им. Н.Э. Баумана был создан и апробирован в 2016-2017 учебном году дистанционно-очный курс, или курс в формате blended learning.

Сетевой курс "Russian" стал важным шагом в решении проблем обучения русскому языку на расстоянии. Курс состоит из 55 уроков и рассчитан на освоение слушателями программы на уровне А1 (Элементарный уровень). Тесное сотрудничество с китайскими вузами позволило реализовать эту программу и проверить её эффективность. Из 39 человек, начавших обучение в декабре, 22 студента закончили курс с хорошими результатами.

Сетевой курс является базовой платформой для обучения по совместной программе. В целях более глубокого усвоения русского языка проводятся очные интенсивные занятия. Таким образом, программа по русскому языку для подготовки студентов к обучению в российском техническом вузе по модели смешанного обучения включает 5 этапов:

1 этап - дистанционное обучение (вводный фонетико-грамматический курс) в объёме 12 уроков по 3 ак.ч.;

2 этап - очное обучение, проводимое преподавателями в КНР, в объёме 90 ак.ч. (повторение и закрепление усвоенного материал во время дистанционных уроков, лексико-грамматический курс и вводно-предметный курс по инженерной графике и математике);

3 этап - дистанционное обучение в объёме 33 уроков по 3 ак.ч. (лексика и грамматика по языку общего владения (элементарный уровень) и вводно-предметный курс по физике и химии);

4 этап - очное обучение, проводимое преподавателями в КНР, в объёме 90 ак.ч. (рубежное тестирование по элементарному уровню, интенсивный курс по базовому уровню общего владения);

5 этап - очное интенсивное обучение в МГТУ им. Н.Э.Баумана в течение 1 семестра (достижение 1 сертификационного уровня владения, изучение основного курса по научному стилю речи) в объёме 30 ак.ч. в неделю.

Дистанционный курс "Russian" создан на обучающей платформе Moodle, довольно популярной в вузах разных стран мира. Это модульная образовательная среда,

предполагающая гибкое и динамическое управление учебным процессом. Она позволяет реализовать различные методики и оптимизировать процесс обучения.

Курс "Russian" в свободном доступе открыт только для студентов, обучающихся по совместной образовательной программе. Для каждого студента создаётся своя учётная запись для входа в курс. Преподаватель РКИ благодаря модульному принципу имеет возможность индивидуализировать процесс обучения, наполнять его новым содержанием или изменять имеющееся в зависимости от целей группы, контингента и т.д.

Взаимодействие между преподавателями и студентами осуществляется в любое удобное время как в аудитории, так и вне аудитории, таким образом повышается качество образования. Создаётся новое пространство для обучения - интернет-среда, в котором происходит общение между самими учащимися, между преподавателем и учащимися.

Учебный материал курса базируется на учебнике "Дорога в Россию" (элементарный уровень), так как адресован согласно программе китайским студентам. Кроме того, аналог этого учебника с комментариями и переводом формулировок заданий доступен в книжных магазинах Китая. В качестве языка посредника выступает английский язык, то есть все комментарии и переводы в курсе даны на этом языке. Это позволяет значительно расширить адресат обучаемых и сделать курс универсальным. Учебные материалы представляют собой авторские разработки по грамматическим и лексическим темам, и в связи с этим могут быть легко и быстро переработаны для любого контингента обучаемых.

Экспериментальный курс включает следующие "учебные" элементы: вебинары (видеозаписи уроков, видефрагменты уроков с объяснением грамматического материала), презентации по грамматике и лексике, аудиозаписи (диалоги, тексты, диктанты), видеофильмы и мультфильмы, презентации страноведческого характера, материалы для контроля (домашние задания, проверочные и самостоятельные работы, контрольные работы, тесты).

Неотъемлемой частью организации курса русского языка как иностранного на обучающей платформе является этап ознакомления со средствами взаимодействия, общения и обучения, представленными в курсе. Среди них чаще всего используется форум, блог, объявления, задания. В курсе размещаются инструкции для студента, для тьютера, инструкции по выполнению домашних заданий и других видов работ, информация по структуре урока и по правилам поведения и общения учащихся на вебинаре и в сети. На первых занятиях преподаватель РКИ останавливается подробно на организационных моментах, связанных с изучением курса, контактирует со студентами по электронной почте при необходимости.

Взаимодействие между преподавателем и учащимся осуществляется на начальном этапе на английском языке. Это позволяет ускорить адаптацию учащихся, не ограничивает их во времени, создаёт комфортные условия для обучения. При возникновении трудностей учащиеся используют форум, в котором предлагается разное решение поставленных проблем и учащимися, и преподавателем. Преподаватель РКИ предлагает различные вопросы для обсуждения по лексике, грамматике, культуре России для активизации знаний, умений и навыков учащихся.

Преподаватель по своему усмотрению может использовать как тематическую, так и календарную структуризацию курса. При смешанном обучении удобнее использовать календарную структуризацию (каждая неделя представляется отдельной секцией), так как это позволяет учащимся правильно планировать свою учебную работу и отслеживать пропущенные уроки.

Важное место в учебном процессе занимает мониторинг обучения. Каждый элемент курса имеет свою шкалу оценки, определяемую преподавателем. В курсе присутствует не только многофункциональный тестовый модуль, но и возможность оценивания активной работы учащихся в таких элементах курса, как форум, глоссарий и т.д. Анализ результатов успеваемости студентов даёт возможность преподавателю: 1) увидеть все трудности, появляющиеся у учащихся в процессе обучения; 2) оценить, насколько хорошо или плохо учится студент; 3) определить, какие темы являются наиболее сложными и требуют дополнительного объяснения; 4) проанализировать ошибки учащихся. Это позволяет преподавателю устранить неактуальные элементы курса, добавить новые темы, расширить и переработать учебные материалы. Редактирование содержания курса легко осуществляется прямо в процессе обучения.

Дистанционный курс, несомненно, является важной частью процесса обучения. Но достигнуть результатов в области чтения, говорения и аудирования можно только при наличии очных занятий. Поэтому, по нашему мнению, именно при соединении очной и дистанционной форм обучения можно добиться настоящего успеха.

Экспериментальное обучение языку по модели смешанного обучения во внеязыковой среде показало хорошие результаты. Оно значительно снижает ряд трудностей, возникающих при обучении в иноязычной среде, так как:

- повышает мотивацию учащихся в связи с условиями обучения (обучение в интернете, нет ограничения во времени и в местонахождении и т.д.);
- во время прохождения курса учащийся погружается в языковую среду: смотрит и слушает вебинар, выполняет письменные и устные задания, просматривает страноведческий материал и т.д.;
- уменьшается разница в соотношении аспектов языка и видов речевой деятельности за счёт массива аудио и видеоряда, увеличения времени на говорение во время вебинаров.

Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), Москва, 2009

Берарди С. Русский язык в Moodle и новые компетенции преподавателя РКИ, Вестник РУДН, Серия "Вопросы образования: языки и специальность", 2009, № 4

Быкова О.П. О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения, Вестник РУДН, Серия "Вопросы образования: языки и специальность", 2008, № 5

Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде, International Journal of Russian Studies, 2016, № 5

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются возможные способы активизации и формирования коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык как неродной вне языковой среды, в условиях современной «мультиmodalной» реальности. Особое внимание уделено использованию аудиовизуальных средств и коммуникативно-речевой практике.

Ключевые слова: «мультиmodalная» реальность, коммуникативная компетенция, аудиовизуальные средства, видеоматериалы, коммуникативно-речевая практика

Современная сфера образования претерпевает определенную трансформацию, обусловленную стремительным усовершенствованием и развитием информационных технологий, усилением роли медиа- и интернет-пространства, интенсификацией использования различного рода приложений, приложений, устройств (смартфоны, нетбуки и пр.) в качестве средства получения/обмена информацией (электронная почта, сайты, соцсети, онлайн-игры, чаты и т.п.). Информационное пространство, окружающее нас, можно охарактеризовать как «мультиmodalное», состоящее из множества визуально-аудиально-тактильных (touch-screen) потоков, взаимодействующих с нами.

В этом контексте применительно к гуманитарной сфере правомерно говорить о преобразовании традиционного письма и чтения (literacy) в их виртуальную ипостась (digital literacy). Так, некоторые лингвисты не исключают возможности трансформации привычного нам бинама «чтение-письмо» в «говорение-слушание» [Crossman 1999:48]: «from print culture and toward oral culture», позиционируя это как общую тенденцию современного мира: «Young people in the electronically developed countries have chosen oral-aural and non-print visual technologies as their preferred methods for accessing “live” and stored information»,- и более естественный и присущий нам способ коммуникации. Подобные идеи высказываются в исследованиях некоторых современных лингвистов [Kress 2003], [Cummins 2007]. Книги/учебники под влиянием развития IP-технологий неизбежно преобразуются в ‘smart-books’ [Staley 2003:20]. Сосуществование бумажных и смарт-книг и их роль в образовательном процессе – одна из актуальных тем современной педагогики [Pei Wei 2017:2768]: “Today we live in a scenario in which letters share space with images on screens. The

popularization of television, then the computer and now the e-readers, tablets, and smartphones made the electronic assume the role that previously was restricted to printed materials”. Более того, речь идет об онлайн-обучении и оптимизации функционирования ‘fully online learning community’ (FOLC) [Barber 2017:2768]. Общую тенденцию современной образовательной сферы и преподавания языка как иностранного (РКИ), в частности, можно определить как стремление приспособиться к этой новой техно- и медиареальности, мультимодальности: “Changing times, changing schools”.

В настоящей работе мы хотели бы обозначить возможные способы такого приспособления на примере использования аудиовизуальных средств и практических речевых методик для активизации и развития коммуникативной компетенции (КК) иностранных студентов. Именно коммуникативно-когнитивный подход, на наш взгляд, является оптимальным в преподавании РКИ в мультимодальном пространстве: «Любой иностранный язык - это ключ, открывающий мир. Цель – умение общаться, понимать и быть понятым» [Урецкий 2009:55].

Использование видеоматериалов в курсе РКИ представляется одной из приоритетных методик, отвечающих выше отмеченной нами тенденции перехода к «аудиовизуализации» образования в целом – ‘multi-modal’ literacy in the ‘new media age’ [Kress 2003:196]. Роль кинофильма в преподавании РКИ вне языковой среды рассматривается некоторыми отечественными авторами, но данные пособия, к сожалению, содержат минимум практических рекомендаций [Устинина 2013], [Бегийович 2009]. Наиболее полно и детально, на наш взгляд, алгоритмы работы с разными по объему и уровню сложности видеоматериалами, для студентов разных уровней подготовки, представлены в работах [Sherman 2003] и [Altman 1989]. Среди опробованных нами и рекомендуемых видеоматериалов могут быть названы следующие:

1. «Гора самоцветов» (Mountain of Gems) мультипликационный сериал по мотивам сказок народов России. Он состоит из 67 серий продолжительностью по 13 минут каждая. Серии выполнены в разных жанрах анимации. Примечательно, что каждый мультфильм начинается с заставки, в которой говорится о России (столица, географическое местоположение и пр.) и ее символике (герб, флаг). В настоящее время с русскими субтитрами выпущены такие серии, как «Колобок» и «Жихарка» (для студентов начального, продвинутого уровня).

2. Ералаш - детский юмористический киножурнал, выпускавшийся с 1974 года, сначала в кинотеатрах, а потом на телевидении. Продолжительность серий 7-13 минут (начальный, продвинутый уровень).

3. Документальные художественные фильмы StarMedia с титрами на русском языке («Кронштадт.1921», «Барбаросса», «Ласточки» и др.) (продвинутый уровень).

4. BookBox.Com – Learn Russian with subtitles – анимационные истории с субтитрами (начальный, продвинутый уровень).

5. CountryBalls – мультипликационные комиксы о странах, где персонажи изображаются и виде шаров и раскрашиваются в флаги стран, которые они представляют. Сериал может

быть полезен в страноведчески-культурологическом аспекте, а также при изучении ненормативной и жаргонной лексики.

6. Детские песни и молодежные клипы можно прорабатывать по двум алгоритмам: а. аудирование - запись «схваченных» слов и фраз студентами на слух - раздача текстов песен и чтение, подробный перевод; б. наоборот: сперва чтение и перевод текста песни – прослушивание – выполнение грамматического задания (например, найти определенные формы глагола, части речи и пр. в тексте песни). К вышеуказанному можно добавить: 1. возможность нахождения собеседников в Skype – одиноких пожилых людей или членов сообществ по интересам. При центрах изучения языка целесообразно создать (как правило, при спонсорстве муниципалитета) т.н. «вечера общения», где носители языка как минимум дважды в неделю общаются с иностранными студентами; 2. создание страницы в соцсети или общение в чате с носителями языка с последующим обсуждением определенной темы на уроке; 3. виртуальные экскурсии/посещения наиболее известных городов и мест России; 4. «телемост» со студентами российских ВУЗов – в идеале «прикрепление» к каждому иностранному студенту одного студента носителя-языка (т.н. «обмен студентами»). Таким образом, использование современных мультимодальных технологий во многом расширяет диапазон возможных средств активизации КК.

Это, несомненно, не отменяет необходимости прямого речевого контакта и коммуникативной практики, которые, по нашему убеждению, во многом должны опираться на методику и гипотезы Стивена Крашена (гипотеза усвоения и изучения, гипотеза редактора, гипотеза естественного порядка, гипотеза входного материала, гипотеза эмоционального фильтра) [Krashen 2003], [Jarwis; Krashen 2014], основанные на естественном усвоении (не изучении!) материала преимущественно зрительно или на слух. Следует помнить, что языковая картина (модель, репрезентация) мира предполагает «доминирование когнитивно-аксиологического начала с доминирующим эмоциональным компонентом» [Милославская 2012:79], т.е. приоритет познавательного-эмоциональной составляющей.

Целесообразно разделить материал на тематические блоки, «включающие в себя несколько занятий, где та или иная тема рассматривается в культурологическом, практическом и лингвистическом аспектах (первые два аспекта более важны: основной задачей уроков во внеязыковой среде (является) коммуникативная направленность» [Урецкий 2009:56]. Так, ключевыми на уроках РКИ должны стать эмоциональная насыщенность и принцип «пинг-понга»: 1. студенты сопровождают каждое утвердительное предложение возгласом удивления; отвечают на вопросы «да»/ «нет»/ «не знаю» громко и взволнованно; свои ответы по возможности сопровождают жестами; 2. не только преподаватель спрашивает, но и сами студенты задают ему короткие альтернативные, разделительные и пр. вопросы, касающиеся определенного сегмента изучаемого текста.

Очень эффективны пересказы небольших текстов студентами, подготовка собственных сообщений на выбранную тему (возможны презентации с показом слайдов), работа в парах/группах (продолжить рассказ, обыграть ситуацию и пр.). На начальном этапе обучения должно преобладать аудирование – студентам надо «впитать» как можно больше новой лексики, привыкнуть к интонационно-речевым моделям, настроить сознание на более легкое и естественное воспроизведение/копирование обиходных фраз, устойчивых словосочетаний, типичных/дежурных вопросов, формул вежливости, которые и составляют основу повседневного общения. Стоит обратить внимание студентов на уместность/неуместность использования определенной лексики (разговорный язык, обсценная лексика, молодежный/уличный жаргон и т.п.), учиться «слышать» и различать «высокий» и «низкий» стили.

В условиях отсутствия языковой среды важен учёт этнопсихологической доминанты обучающихся, т.е. их принадлежности той или иной национально-ментальной группе. Так, из личного опыта преподавания РКИ китайским, африканским и арабо-израильским студентам, автор сделал основательные выводы относительно корректировки общего содержания курса, темпа и манеры подачи материала.

Последнее, и самое главное, - посредством отбора определенных тем и материалов преподаватель РКИ имеет уникальную возможность корректировать и преодолевать негативные предрассудки о России, её характерный для многих европейских стран «имиджируемый стереотип с отрицательным зарядом» [Милославская 2012:322]. Образотворческая роль курса РКИ в этом плане сводится к умению сформировать отношение к русским (славянам) не как к *allius* – «чужим», но как к *alter* - «другим».

Бегийович О.С. Кино в обучении иностранным языкам //Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Лингвистика. 2009. №2 (135), сс. 75-77.

Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России: монография. М.: Наука, 2012.

Урецкий И.Г., Люйина С.М., Опыт преподавания РКИ за рубежом во внеязыковой среде для работающих граждан. – Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2009, № 4, сс. 55-60.

Устинина Г.Ф. Использование видеоматериалов на занятиях иностранного языка как средство формирования навыков межкультурной коммуникации // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 3.

Altman R., *The Video Connection: Integration Video into Language Teaching*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1989.

Barber W. S., King S.L., *Developing Creative and Critically Reflective Digital Learning Communities*, 19 WASET Conf. Proceedings, Venice, Italy, Jun 21-22, 2017, 19 (6) Part XXI, pp. 2768.

Cummins J., Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times, Boston: Pearson, 2007.

Crossman W., The Coming Age of Talking Computers. The Futurist, December 1999, pp. 42-48.

Jarvis, H.; Krashen, S. D. [Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age](#), February 2014, TESL-EJ, 17 (4): 1-6.

Krashen S.D. Explorations in Language Acquisition and Use. Portsmouth: Heinemann, 2003.

Kress G., Literacy in the New Media Age, London: Routledge, 2003.

Pei Wei V. C., Investigating Online Literacy among Undergraduates in Malasia, 19 WASET Conf. Proceedings, Venice, Italy, Jun 21-22, 2017, 19 (6) Part XXI, pp. 2768.

Staley D. J., The Future of the Book in a Digital Age. The Futurist. September/October 2003, pp. 18-22.

Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge: University Press, 2003.

Сухомлинова Алена Игоревна
Домская школа, Таллин, Эстония
aljona.suhhomlinova@eelk.ee

ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС КАК КЛЮЧ К ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

В статье анализируется опыт применения электронных учебных материалов, созданных с целью закрепления лексико-грамматического материала на начальном этапе обучения (0-A1) при помощи инструмента iSpring Suite. Отдельно рассматриваются примеры использования аутентичных текстов и аудиоматериалов как дополнительная возможность погрузиться в языковую среду.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронный курс, языковая среда, информационные технологии, аутентичность

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) начинается в школах Эстонии с 6 класса. Возрастные особенности аудитории предполагают особый подход к выбору учебных материалов: с моей точки зрения, нужно вводить меньше элементов для развития навыков обучения, а больше стимулировать познавательную активность учащихся и предлагать задания для развития всех видов компетенций. Задания для учащихся подросткового возраста должны соответствовать их уровню развития, быть актуальными, стать своего рода стимулом для изучения русского языка, помогая учащимся двигаться постоянно вперед.

На российском рынке выпускают множество детских учебников, которые на начальном этапе изучения РКИ уже не подходят для молодежи. Преподаватели РКИ в Эстонии стали ориентироваться на учебные материалы, которые имеют общую целевую аудиторию или предназначены для взрослых. Такие учебники воспринимаются современными подростками терпеливо, однако содержащаяся в них информация не всегда мотивирует изучать русский язык.

Использование современных информационных технологий позволяет обогатить содержание уже имеющихся учебных материалов и получить доступ к созданным внутри языковой среды материалам (новости, статьи, тексты песен и т.д.). Аутентичные материалы помогают устранить многие трудности самостоятельного изучения РКИ вне языковой среды. Материалы можно использовать на уроках РКИ в электронном виде. По мнению О.В. Макаренко [2012:134-135] информационные технологии являются формой активного образовательного процесса. Электронный формат обучения позволит быстро и легко создавать, изменять и адаптировать интерактивные учебные материалы.

Понятие «интерактивный» было впервые использовано в английском языке в середине XIX века как форма активного взаимодействия между двумя субъектами или объектами [Oxford English Dictionary]. Участники общения выступают как в роли отправителя, так и в роли получателя сообщения, то есть большая часть речевой деятельности интерактивна [Common European Framework].

Одним из часто используемых на уроках РКИ интерактивных элементов является диалоговый тренажер (рис. 1 - 3). Тренажер состоит из сменяющих друг друга сцен и разветвления вопросов и вариантов ответов. Каждая последующая сцена исходит из ответа учащегося на предыдущий вопрос. Например, на рис. 1 отрабатывается речевая модель «*Вы юрист?*» и предоставляется два способа реагирования на исходную реплику. В случае согласия («*Да, я юрист*») появляется новая сцена с речевой моделью «*А кто Ваш отец?*» (см. рис. 2). В случае несогласия на вопрос («*Вы юрист?*») появляется сцена с запросом информации («*А кто Вы?*») (см. рис. 3).



Рис. 1 - 3. Сцены диалогового тренажера по теме «Профессии»

С помощью диалогового тренажера учащиеся могут отработать любые речевые ситуации и необходимую лексику по теме. Преимуществом тренажера, созданного с помощью

инструмента iSpring, является возможность добавлять к репликам персонажей голосовое сопровождение. На начальном этапе обучения РКИ это немаловажный аспект. На рис. 1 – 3 было создано диалогическое единство для закрепления лексико-грамматического материала, для развития навыков правильного интонирования (ИК-2, ИК-3), для усвоения прагматических аспектов речи.

Продукты iSpring Suite 8 ценятся преподавателями вузов как эффективный и полезный инструмент для создания интерактивных обучающих материалов, которые можно использовать как на компьютере, так и на мобильных устройствах [Лузгина 2016:438]. Мультимедийные элементы (аудио, видео, фотографии, красочные темы, иконки и символы) стали неотъемлемой частью молодого поколения, которое выросло в эпоху интернета и привыкло выражаться визуальными средствами. В диалоговом тренажере имеется целая коллекция персонажей с различными позами и мимикой, а также фоны реальных интерьеров – все эти элементы приближают речевую ситуацию к настоящей жизни и вызывают интерес учащихся к процессу обучения. Инструкцию по созданию диалогового тренажера можно найти по адресу <https://www.ispring.ru/support/suite.html>.

Изучение РКИ начинается традиционно с вводно-фонетического курса. Порядок ввода звуков мы берем из авторской методики Н.Б. Каравановой [2013]. Знакомство со звукобуквенными отношениями осуществляется по принципу от простого к сложному, от внешне схожих букв кириллицы и латиницы до полностью неизвестных звукобуквенных сочетаний. На каждом уроке мы отрабатываем по два новых звука, постоянно уделяя внимание ранее пройденным звукам и буквам.

Усвоение звуков станет для учащихся интереснее и естественнее, если в вводно-фонетический курс добавить интерактивные элементы и неадаптированные тексты песен. Исследования показывают, что дети овладевают своим первым языком в среде путем звукоподражания. Одним из удачных методов мы предлагаем использовать на уроках припевы популярных песен, которые запоминаются носителями русского языка быстро и непринужденно. Приведем конкретные примеры.

На первом уроке вводно-фонетического курса мы изучаем гласные звуки [a], [o], [y], [э]. При обучении носителей эстонского языка перечисленным звукам надо помнить, что звучание изобразительных слов обусловлено фонетическими средствами двух языков. Например, русское сочетание звуков [aý] передавалось раньше в эстонском языке как звучание [áэ], а в настоящее время оно похоже на русское сочетание. Поэтому на уроках РКИ мы запоминаем отдельно звукоподражательные слова и междометия, разъясняем их значение и отрабатываем их звучание на примере песен. Для усвоения сочетания [au] на уроке был использован припев песни Ляписа Трубецкого «Ау» («Ау, ау, ау! Я тебя все равно найду...»).

На начальном этапе изучения РКИ к песням пока не составляются отдельные задания. Самый простой способ – это сочетать песни с голосовыми упражнениями. Если мы берем за основу популярную песню, то ее можно спеть без слов, припевая только изученные на уроке гласные звуки или слоги. Такое пение называется вокализом. Музыкальные упражнения

вызывают на уроке больший интерес, если один ученик исполняет задуманную композицию, а остальные пытаются отгадать название или автора оригинальной песни.

На рис. 4 рассматривается пример интерактивного элемента «Каталог», который содержит краткую справочную информацию по теме «Города России». Для создания каталога была использована информация из интернета. Уровень А1 предполагает, что учащийся сможет понять краткую справку о каждом городе (год основания, область, площадь, население, название жителей). К описанию добавляется голосовое сопровождение, активная ссылка на карту города и видеозапись, которая открывается в том же самом окне. Каталог был создан как самостоятельный учебный материал, который помогает развивать навыки функционального чтения, расширяет кругозор учащихся, знакомит их с достопримечательностями России.

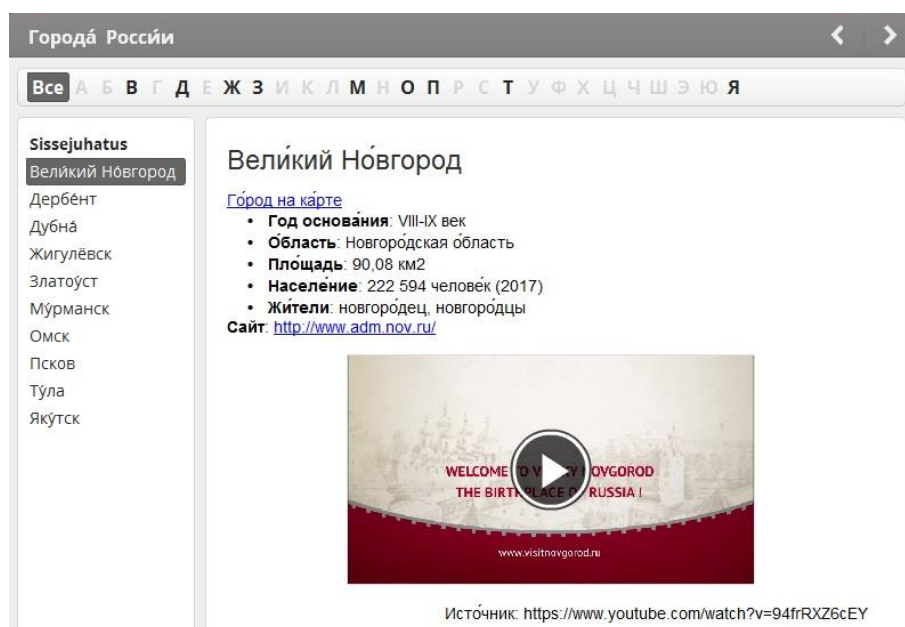


Рис. 4. Пример каталога по теме «Города России»

Все выше приведенные упражнения можно выполнить и как самостоятельную работу вне школы. Преподаватель создает презентацию с интерактивными элементами и сохраняет ее в электронном виде с помощью программы iSpring Suite. Учащиеся могут открыть электронные курсы на своих компьютерах и на мобильных устройствах. Инструмент iSpring подходит для создания интерактивных учебных материалов и имеет соответствующий мировым стандартам интерфейс [Лузгина 2016: 438].

В заключение отметим, что в обычных учебниках по РКИ содержатся тексты, которые быстро теряют свою актуальность. Проблему выбора учебника поможет решить электронный учебный материал, который можно постоянно изменять и дополнять. Электронный курс имеет по сравнению с бумажной версией еще ряд преимуществ: курс может содержать активные ссылки, мультимедийные и интерактивные материалы, которые

используют учащиеся в своей языковой среде. Активное взаимодействие учащегося с языковой средой должно его стимулировать к изучению русского языка.

Караванова Н.Б. Матрёшка. Элементарный практический курс русского языка +CD, М.: Русский язык. Курсы, 2013.

Лузгина, В.Б. iSpring Suite 8 - программа для создания интерактивного и мультимедийного контента / В. Б. Лузгина, Е. Н. Шишкина // Образовательные технологии и общество. – 2016. – Т. 19, № 2. – С. 429–439.

Макаренко О.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2012, № 10. - С. 134-139.

Common European Framework = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Council of Europe 2001

Oxford English Dictionary = Oxford Advanced Learner's Dictionary

(<https://en.oxforddictionaries.com/definition/interactive>)

**“ОТ СЛОВ И УМ К ВЫСОТАМ УСТРЕМЛЯЕТСЯ”:
О ФОРМИРОВАНИИ И РАСШИРЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

Формирование и расширение словарного запаса учащихся являются основополагающими составляющими в овладении любым иностранным языком. Однако заучивание списков слов наизусть является малопродуктивным и современному студенту представляется непривлекательным занятием. В данной статье описывается опыт создания интерактивного онлайн курса по формированию словаря студентов начального и среднего уровня (A2-B1 и B1-B2), анализируются различные возможности использования такого ресурса в преподавании русского как иностранного.

Ключевые слова: РКИ, формирование и расширение словаря, интернет-технологии, интерактивный курс

Формирование и расширение словаря является одной из главных задач в процессе изучения иностранного языка. Без знания словарного запаса любые формы речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) оказываются недоступными для студента. Однако в преподавании языка центральная роль традиционно отводится не лексике, а грамматике. Это особенно справедливо для системы высшего образования. И кембриджский курс здесь не исключение. Специфика нашего курса такова, что студенты должны в кратчайшие сроки (10 недель) освоить базовый курс грамматики (включая причастия и деепричастия). Это довольно серьезная и амбициозная задача, но надо признаться, что студенты успешно справляются с ней. По сравнению с так называемыми *post-A-level* студентами, которые приходят к нам после 2-5 лет изучения языка в школе, *ex-abinitio* студенты, как правило, обладают гораздо большей осведомленностью в области грамматики. При этом, если мы сравним словарный запас среднего *ex-abinitio* и среднего *post-A-level* студента¹, то очевидно, что словарный запас *post-A-level* студента будет гораздо шире. И не столько потому, что лексике на занятиях уделяется недостаточно внимания, сколько потому что на овладение словарем нужно время.

1 Необходимо пояснить, что второкурсники *ex-abinitio* и первокурсники с *A-level* обучаются вместе по единой программе. Таким образом, студенты, начавшие изучать РЯ с нуля, должны в течение года достичь уровня, сопоставимого с *A-level*.

С приходом в образование интернет-технологий появилось множество возможностей разнообразить довольно скучный, но такой необходимый процесс заучивания новых слов. На отделении славистики в Кембридже мы пытались популяризировать Quizlet и Memrise. Эти весьма полезные ресурсы позволяют учащимся самим создавать флешкарты для запоминания новых слов, делиться ими с другими студентами, тестировать себя, и, что немаловажно с практической точки зрения, эти ресурсы можно загрузить в виде мобильного приложения на телефон. Однако подобные ресурсы являются по сути лишь репозиторием новых слов. Они могут использоваться как вспомогательные, но не ведущие средства освоения языка. В какой-то момент нам стала очевидна необходимость создания собственного ресурса, который мог бы стать частью кембриджской языковой программы, на основе которого можно было бы строить языковые занятия (к примеру, по разговорной практике) и который был бы “заточен” именно на расширение словарного запаса учащихся. В 2014 году благодаря внешнему финансированию² мы смогли наладить сотрудничество с Лингвистическим центром Кембриджского университета, в котором работает профессиональная команда программистов, художников и звукорежиссеров³. Продуктом нашей совместной работы стал онлайн ресурс для студентов начального и среднего уровня. Ниже я бы хотела коротко представить основные принципы организации нашего ресурса.

Каждый уровень ресурса представляет собой набор тем: традиционные базовые темы для начинающих (например, “Семья и брак”, “Работа и учеба”, “Свободное время”, “Здоровый образ жизни” и т. д.) и более продвинутые для студентов среднего уровня (“Демография”, “Активный гражданин”, “Моральные ценности”, “Общество и система” и т. д.).

Символом нашего ресурса мы решили выбрать медведя, и его образ очень талантливо обыгрывается в иллюстрациях к разным темам нашим художником Д. Уилкоксом. В каждой теме содержится список слов, набор упражнений и тексты или диалоги для аудирования и чтения. Выстраивая внутреннюю архитектуру ресурса, мы руководствовались следующими принципами:

- разделение списка слов на семантические подгруппы

В нашем ресурсе новый словарь представляется в двух видах: в традиционном алфавитном порядке и небольшими группами (2-7 словарных единиц), которые объединены неким семантическим (реже грамматическим) признаком. В обоих форматах новые слова и выражения сопровождаются аудиофайлами, т.е. студенты не только видят, но и слышат новое слово. Отзывы студентов о таком двойном формате словаря очень положительные. Алфавитный список используется как средство быстрой референции, а список, разделенный на семантические подгруппы, оказывается более полезен при непосредственном заучивании

2 Мы благодарим ООО «Газпром экспорт» и «Газпром Маркетинг и Трейдинг» за оказанную финансовую поддержку.

3 Мы признательны Кристофу Зеннеру (Christoph Zähler), Педраму Бадакчани (Pedram Badakhchani), Саймону Кларку (Saimon Clark) и Джону Уилкоксу (John Wilcox) за техническую поддержку в осуществлении этого проекта.

слов. Ассоциативные связи между словами способствуют более быстрому и надежному усвоению новых слов, к тому же семантически сжатая информация в этих небольших группах позволяет расширить возможности рабочей памяти и запомнить большее количество единиц словаря.⁴ Отметим, что небольшая подвыборка из словаря каждой темы также снабжена флешкартами.

- **контекстное овладение словарем**

Хотя имеются экспериментальные данные о том, что заучивание списков слов наизусть может являться вполне успешным методом овладения словарем, подобный способ представляется нам малопродуктивным с точки зрения долговременного запоминания, и, что немаловажно, сегодняшним студентом воспринимается как устаревшее и малопривлекательное занятие. Поэтому помимо представления списка слов по каждой теме наш ресурс содержит подборку упражнений, текстов для чтения и материалов для аудирования, которые написаны с использованием нового словаря. Контекст позволяет учащимся лучше понять значение новых слов и особенности их употребления; особенно это касается абстрактной лексики, а также специфических культурных терминов и таких синтаксических оборотов, для которых не всегда возможно подобрать точные эквиваленты на другом языке.

- **повторяемость и увеличивающаяся сложность**

Разрабатывая формат ресурса, мы руководствовались логическим принципом: чем чаще встречается новое слово, тем выше вероятность его усвояемости. (Назовем это принципом повторяемости.) Слова и фразы из словаря используются сначала в упражнениях, а затем в текстах. Таким образом, матрица каждой темы имеет каскадную структуру, при которой материал подается по принципу увеличивающейся сложности: студентам предлагается двигаться от простого (отдельно стоящие слова и выражения) через промежуточный этап фраз и предложений (упражнения) к сложному (тексты и аудиофайлы).

- **максимальная вовлеченность**

Для того, чтобы усвоить новое слово, недостаточно увидеть или услышать его несколько раз. Слово необходимо "прочувствовать", повертеть со всех сторон: понять и усвоить его фонетические особенности, морфологические составляющие, грамматические и семантические характеристики. Еще в 1972 г. психолингвисты Крейк и Локхарт [Craig & Lockhart 1972] высказали предположение, что чем больше внимания уделяется слову и чем больше различного рода манипуляций с ним производится, тем больше вероятность того, что слово будет сохранено в долгосрочной памяти. Тридцать лет спустя аналогичное

4 На эту тему написана масса работ, назовем лишь классическую работу Миллера [1956], которая дала толчок исследованиям в самых разных областях, связанных с когнитивной деятельностью человека.

утверждение получило название «гипотеза о степени вовлеченности» [The Involvement Load Hypothesis, Laufer & Hulstijn 2001]. Согласно этой гипотезе, «количество умственной деятельности, или вовлеченности», которая была стимулирована заданием, коррелирует с успешностью запоминания словаря. Именно для того, чтобы добиться максимальной вовлеченности интеллектуального потенциала студентов, разрабатывались упражнения, включенные в ресурс. Так, упражнения типа "множественный выбор" призваны помочь усвоить грамматические характеристики новых слов, "вставьте пропущенное слово" (с опорой на английский эквивалент) должны тренировать навыки быстрого извлечения из памяти нужных слов и выражений; "подберите пару" и "восстановите текст" заставляют быть внимательнее и к синтаксису предложений, и к семантике. В ресурсе для среднего уровня для повышения лингвистической сознательности студентов были введены упражнения на словообразование (например, образовать существительные от прилагательных или глаголов, прилагательные от существительных, образовать сложносоставные слова и т.д.), а также на подбор слов с похожим или противоположным значением. Владение синонимами и антонимами повышает языковую компетенцию студентов, делает их речь более разнообразной, позволяет избегать повторов, выражать различные оттенки значения.

- центральная роль студента и возможность самоконтроля

Выполняя упражнения, учащиеся имеют возможность проверить себя. Если ответ правильный, появляется иконка довольного медведя, если студент ошибся – грустного медведя. В случае неудачи на экране появляется подсказка, которая призвана навести студента на правильный ответ. Функция самоконтроля является хорошим способом проверки и закрепления знаний, а также снижает страх ошибки; будучи ориентированной на личность учащегося, она способствует развитию навыков рефлексии и объективной самооценки студента. Кроме того, функция самоконтроля делает возможным эффективное использование ресурса не только во время семестра, когда у студентов имеется возможность проконсультироваться с преподавателем, но и во время каникул, когда учащиеся могут самостоятельно работать с ресурсом, повторяя или нагоняя пройденный материал.

В конце каждой темы содержатся тексты для чтения и отрывки для аудирования. Успешность понимания прочитанного или прослушанного проверяется с помощью множественного выбора (в ресурсе для начинающих) и утверждений типа "верно/неверно" (в ресурсе для среднего уровня), где студенты должны согласиться или опровергнуть приведенные утверждения. Помимо тестирования общего понимания текстов студентам предлагается проверить свое понимание лексических тонкостей. В задании "парафраз" требуется, опираясь на контекст, объяснить значение идиоматических выражений из текста. Очевидно, что идиоматические выражения не привязаны к определенным темам. И тем не менее, мы решили включить их в наш тематически-ориентированный ресурс. Во-первых, хотя идиоматика часто оказывается на периферии преподавания иностранного языка,

именно использование идиоматических выражений характеризует продвинутого пользователя. Во-вторых, введение упражнения "парафраз" было продиктовано существующим экзаменационным форматом и желанием предоставить студентам возможность попрактиковаться в этом традиционно сложном, с их точки зрения, задании.

Разрабатывая ресурс для среднего уровня, мы провели анкетирование студентов и, следуя их пожеланиям, добавили упражнение на аудирование, но при этом модифицировали привычный формат "прослушать текст и ответить на вопросы". Во-первых, поскольку скорость естественной речи часто является пугающим препятствием для студентов-иностранцев, в нашем ресурсе отрывок для прослушивания записан и в быстром (более естественном) и в медленном темпе. Благодаря этому студент может сам выбрать начальный темп, доступный для восприятия. Во-вторых, вопросы к аудиофайлу сформулированы в виде "верно или неверно" и к ним даются распространенные ответы: "Верно/Неверно, потому что [цитата из аудиофайла]". При необходимости студент может также воспользоваться транскриптом текста. Эффективность такого модифицированного формата нам еще предстоит оценить, но очевидно его главное преимущество – студенты не боятся прослушивания отрывков, зная, что они могут изменить темп или открыть транскрипт. А значит, что они, скорее всего, не будут избегать этого упражнения и все-таки попытаются справиться с ним.

- совмещение работы над рецептивными и продуктивными навыками

Очевидно, что любой интернет-ресурс, если он не содержит встроенных каналов обратной связи с преподавателем или однокурсниками, ориентирован в основном, на овладение рецептивными навыками (восприятие звукового и письменного сообщения). При этом продуктивные навыки (говорение и письмо), по причинам вполне объяснимым, оказываются на втором плане. В нашем ресурсе в конце каждой темы приводятся вопросы для дальнейшего размышления и обсуждения, которое затем происходит во время урока. Задание дать распространенный устный или письменный ответ на вопросы можно расценивать как попытку частично компенсировать недостаток внимания продуктивным навыкам, с другой стороны, такое задание представляется логичным завершением работы над новой темой и закреплением нового материала.

- развитие навыков широкого применения

Созданный нами ресурс позволяет не только работать над формированием и расширением словарного запаса, но и помогает студентам вырабатывать навыки, необходимые для того, чтобы добиться максимального успеха в изучении ИЯ в целом. Например, неуверенный студент, который болезненно переживает свои ошибки, может скорее справиться со своим недостатком, если будет работать в спокойной обстановке и проверять свои знания, используя функцию самоконтроля. Постоянная доступность ресурса, возможность заниматься самостоятельно, в удобное для студента время как на стационарном компьютере,

так и на мобильном устройстве, должна содействовать более регулярным занятиям языком. А интерактивность функций, возможность мгновенной проверки своих ответов и многократных повторений упражнений способствует не только лучшему усвоению конкретного материала, но и в конечном итоге повышению общего уровня владения языком. И наконец, остроумные и часто с юмором оформленные иллюстрации создают дополнительную мотивацию для работы с ресурсом.

Интернет-технологии лишь недавно вошли в преподавательскую практику, но их преимущества сложно отрицать. В рамках изучения ИЯ интернет-технологии призваны помочь в воспитании идеального студента, который “запрограммирован” на успешное овладение ИЯ: этот студент самодостаточен, мотивирован, активен, любознателен, не боится делать ошибки, использует каждую возможность, чтобы попрактиковаться, открыто настроен по отношению к культуре страны изучаемого языка [Klapper 2006].

Создавая наш образовательный ресурс, мы, безусловно, старались создать антипод скучного учебника. Современным студентам (так называемым digital natives) проще и привычнее работать с компьютером, чем с книгой, они охотнее реагируют на визуальные стимулы, чем на линейное представление текста, им важен игровой элемент в тестировании, а не просто сверение ответов в конце учебника. Наш ресурс отвечает всем этим требованиям сегодняшнего студента. Однако, как говорится в английской пословице, “You can lead a horse to water but you can't make him drink”. Поэтому дальнейший практический успех в овладении словарем в руках самих студентов.

В качестве заключения отметим, что наш ресурс проработал в тестовом режиме всего год, но уже сейчас мы можем сказать, что те студенты, которые регулярно и добросовестно работают с ресурсом, не ограничиваясь лишь быстрым прочтением текста перед уроком (т.е. работают со словарем, делают рекомендуемые упражнения, вчитываются в тексты, готовятся к обсуждению), демонстрируют в целом более высокий уровень владения языком: они лучше понимают тексты, воспринимают на слух и способны формулировать более сложные и глубокие суждения. Прав был французский классик: “Прекрасная мысль теряет всю свою ценность, если она дурно выражена”. Эта цитата как нельзя лучше выражает необходимость целенаправленной работы над усвоением словаря.

Craik, F.I., & Lockhart, R.S., Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671-684, 1972

Klapper, J., *Understanding and Developing Good Practice: Language Teaching in Higher Education*, London, CiLT, 2006.

Laufer, B., & Hulstijn, J., Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement, *Applied Linguistics* 22: 1-26, 2001

Miller, G.A., The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, *Psychological Review* 63: 81-97, 1956

УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ

Авина Наталья	200
<i>Литовский эдукологический университет, Вильнюс, Литовская Республика</i>	
Агличева Татьяна Николаевна	2
<i>Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э. Баумана, Россия</i>	
Адамия Зоя Константиновна	300
<i>Сухумский государственный университет, Грузия</i>	
Адамсон Инна Владимировна	6
<i>Таллинский университет, Эстония</i>	
Анастасьева Ирина Леонидовна	207
<i>МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия</i>	
Анхимюк Ольга	211
<i>Университет в Белостоке, Польша</i>	
Афанасьева Нина Дмитриевна	218
<i>МГИМО МИД России, Москва, Россия</i>	
Беженарь Оксана Анатольевна	61
<i>Миланский государственный университет, Италия</i>	
Богданова Людмила Ивановна	224
<i>МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия</i>	
Боженкова Наталья Александровна	68
<i>Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия</i>	
Боженкова Раиса Константиновна	68
<i>Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э. Баумана, (НИУ), Россия</i>	
Бувье-Ващенко Алла Владимировна	12
<i>АТЕР кафедры славянских языков университета Лион 3 им. Жана Мулена, Франция</i>	
Быкова Ольга Петровна	231
<i>МИИГАИК, Москва, Россия</i>	
Василёва Татьяна Владимировна	238
<i>МАрхИ (Государственная Академия), кафедра иностранных языков, Москва, Россия</i>	
Вертунова Нина Леонидовна	75
<i>Российский новый университет, Москва, Россия</i>	
Воронова Елена Юрьевна	243
<i>Центр русского языка, Лондон, Великобритания</i>	

Гаврилина Маргарита Анатольевна	82
<i>Латвийский Университет</i>	
Далкылыч Ольга Викторовна	248
<i>Отделение русского языка и литературы, Эрджиевский университет, Кайсери, Турция</i>	
Думитраш Оксана Владимировна	254
<i>Русский интеллектуальный центр, Кишинёв, Молдова</i>	
Желтухина Марина Ростиславовна	89
<i>Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Центр коммуникативных технологий, Россия</i>	
Зарецкая Светлана Александровна	306
<i>Тамканский университет (Тайвань)</i>	
Захарченко Светлана Сергеевна	218
<i>МГИМО МИД России, Москва, Россия</i>	
Иванищева Ольга Николаевна	94
<i>Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия</i>	
Инаныр Эмине	99
<i>Стамбульский университет, Турция</i>	
Каджая Надежда Давидовна	106
<i>Департамент славянской филологии Государственного университета Акакия Церетели, Кутаиси, Грузия</i>	
Канделаки Дали	111
<i>Кафедра истории России института славистики Тбилисского государственного университета им. Иванэ Джавахишвили, Грузия</i>	
Капанадзе Ирина Бидзиновна	192
<i>Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили, Грузия, Тбилиси</i>	
Кастельви Жоан	259
<i>Барселонский университет, Испания</i>	
Кишиневская Ольга Григорьевна	312
<i>Карлов университет, Прага, Чешская Республика</i>	
Климкина Ольга Игоревна	21
<i>Стамбульский университет, Турция</i>	
Кныш Елена Владимировна	117
<i>Одесский национальный университет, Одесса, Украина</i>	

Ковалева Наталья Анатольевна	75
<i>Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия</i>	
Коренева Анастасия Вячеславовна	123
<i>Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия</i>	
Корнейчук Светлана Петровна	127
<i>Ростовский государственный экономический университет, РГЭУ («РИНХ»), Россия</i>	
Куприна Тамара Владимировна	29
<i>Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия</i>	
Кытина Виктория Викторовна	130
<i>Школа образовательной подготовки мигрантов РУДН, Москва, Россия</i>	
Кытина Наталья Ивановна	130
<i>Российский университет дружбы народов, Москва, Россия</i>	
Лангран Джон	35
<i>Ruslan Limited, Великобритания</i>	
Ларина Татьяна Викторовна	137
<i>Российский университет дружбы народов, Москва, Россия</i>	
Маркина Елена Игоревна	259
<i>Барселонский университет, Испания</i>	
Мартынова Маргарита Александровна	231
<i>РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия</i>	
Меркулова Майя Геннадиевна	75
<i>Московский городской педагогический университет, Россия</i>	
Микитченко Елена Сергеевна	145
<i>Санья университет, провинция Хайнань, КНР</i>	
Мисисян Серине	266
<i>Российско-Армянский университет, Ереван, Армения</i>	
Могилева Ирина Болеславовна	218
<i>МГИМО МИД России, Москва, Россия</i>	
Наумович Гордана	37
<i>Университет Сингидунум, Белград, Сербия; Общество русско-сербской дружбы «А. Невский»</i>	
Никольская Татьяна Евгеньевна	154
<i>Литературный институт имени А. М. Горького, Москва, Россия</i>	

Новикова Виктория Викторовна	272
<i>Центр русского языка, Лондон, Великобритания</i>	
Омельченко Анатолий Викторович	89
<i>Школа актерского мастерства Анатолия Омельченко, Россия</i>	
Оффорд Дерек	162
<i>Бристольский университет, Великобритания</i>	
Петрикова Анна	29
<i>Прешовский университет, Прешов, Словакия</i>	
Петрова Галина Михайловна	278
<i>Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия</i>	
Пиневиц Елена Валентиновна	318
<i>Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана, Россия</i>	
Погукаева Анна Вячеславовна	171
<i>Российский университет дружбы народов, Москва, Россия</i>	
Поморцева Наталья Владимировна	61
<i>Российский университет дружбы народов, Москва, Россия</i>	
Раудла Елена	41
<i>Таллиннский университет, Эстония</i>	
Ройтберг Наталья Владимировна	324
<i>Хайфский Университет, Хайфа, Израиль</i>	
Романова Нина Навична	68
<i>Московский Государственный Технический Университет им. Н.Э. Баумана, (НИУ), Россия</i>	
Рыжова Нина Владимировна	130
<i>Российский университет дружбы народов, Москва, Россия</i>	
Сибирякова Мария	284
<i>Школа славянских и восточноевропейских исследований, Лондонский университет, Великобритания</i>	
Симмс Елена	306
<i>Манчестерский университет</i>	
Сиромаха Виталий Григорьевич	231
<i>Литературный институт им. А.М Горького, Москва, Россия</i>	
Смит Сара	177
<i>Тринити-колледж, Дублин, Ирландия</i>	

Сурьянараян Нилакши	137
<i>Делийский университет, Индия</i>	
Сухомлинова Алена Игоревна	329
<i>Домская школа, Таллин, Эстония</i>	
Талалова Лариса Николаевна	186
<i>Государственный университет управления, Москва, Россия</i>	
Фадеева Людмила Владимировна	295
<i>МГИМО МИД России, Москва, Россия</i>	
Фефелова Наталья Николаевна	47
<i>Международный университет Рима УНИИТ, Италия</i>	
Филимонова Елена Юрьевна	335
<i>Кембриджский университет, Великобритания</i>	
Харгасснер Юлия	54
<i>Отделение славистики, Зальцбург, Австрия</i>	
Хатиашвили Хатиа Александровна	111
<i>Центр языков Тбилисского государственного университета им. Иванэ Джавахишвили, Грузия</i>	
Чеишвили Татьяна Александровна	192
<i>Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили, Грузия, Тбилиси</i>	