

Департамент образования города Москвы

МГПУ



Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
Московский городской педагогический университет (МГПУ)

Институт гуманитарных наук (ИГН)
Кафедра русского языка

Лаборатория стратегий формирования вторичной языковой личности
в преподавании русского языка как иностранного

Русский язык как неродной: новое в теории и методике

IV международная
научно-методическая конференция

Сборник научных статей

Выпуск 4

Редакционная коллегия:

- В. В. Кириллов** — директор ИГН, канд. ист. наук;
И. Н. Райкова — зам. директора ИГН по научной работе, канд. филол. наук;
Е. С. Ярыгина — зав. кафедрой русского языка ИГН, д-р филол. наук;
Т. В. Савченко — зав. лабораторией стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании РКИ, канд. филол. наук;
М. С. Берсенева — старший научный сотрудник лаборатории стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании РКИ, доцент, канд. пед. наук

Автор проекта: Маргарита Сергеевна Берсенева

Составитель: М. С. Берсенева

Редактор: И. А. Васюкова

При информационной поддержке
ТБС-инфо

Русский язык как неродной: новое в теории и методике : материалы IV междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / редкол.: М.С. Берсенева [и др.]. Вып.4. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 372 с.

Сборник содержит материалы IV международной научно-методической конференции «Русский язык как неродной: новое в теории и методике». Конференция состоялась 16 мая 2014 г. в Институте гуманитарных наук МГПУ и проводилась кафедрой русского языка совместно с лабораторией стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного.

На страницах сборника представлены статьи ученых, аспирантов и учителей-практиков России, ближнего и дальнего зарубежья, посвященные работе на языковых занятиях со школьниками-инофонами (детьми из семей мигрантов) и иностранными студентами. В материалах сборника получает дальнейшее развитие методика преподавания русского языка как неродного и русского языка как иностранного.

Печатается в авторской редакции. Оргкомитет конференции за содержание научных статей ответственности не несет.

Содержание

Раздел 1.

Методика и методология обучения детей мигрантов русскому языку

Щукин А. Н. (<i>Москва</i>). Термин «методика» в контексте современной лингводидактики	9
Ушакова М. Е. (<i>Москва</i>). Эффективные направления работы педагога РКИ в смешанной группе дошкольного образовательного учреждения	16
Аль-Кайси А. Н. (<i>Москва</i>). Актуальные вопросы обучения детей мигрантов в составе московских общеобразовательных школ	19
Савченко Т. В., Постнова Н. В., Аткина Л. С., Берсенева М. С., Лапутина Т. В. (<i>Москва</i>). О входном тестировании детей мигрантов по русскому языку и русской культуре	26
Уша Т. Ю., Никулина С. С. (<i>Санкт-Петербург</i>). Моделирование учебно-методического сопровождения средств обучения в поликультурной школе	32
Байчорова А. О. (<i>Санкт-Петербург</i>). К вопросу о методике изучения русского языка как неродного	40
Беженарь О. А. (<i>Милан, Италия</i>). Русское ударение на начальном этапе обучения	44
Кудрявцева Е. Л. (<i>Грайфсвальд, Германия</i>), Берсенева М. С. (<i>Москва</i>). Учебно-методические комплексы для изучения русского языка и культуры России в поликультурной аудитории	50
Ганиев Ж. В. (<i>Москва</i>). Характеристика групп мигрантов в связи с изучением ими русского языка как неродного (к методологическим основам преподавания)	69
Акимова И. И. (<i>Хабаровск</i>). Из опыта преподавания русского языка языка как второго родного и как неродного	74
Герасименко И. Е. (<i>Тула</i>). Особенности обучения школьников русскому языку в условиях мультикультурной полиэтнической среды	77
Грушина Н. Б., Зайнульдинов А. (<i>Барселона, Испания</i>). Русский язык в испанских семьях, усыновляющих детей из России	80
Даллакян А. В. (<i>Иваново</i>). Речь ребенка-билингва в условиях русско-армянского двуязычия	85
Данелян Е. Г. (<i>Тверь</i>). Обучение детей-инофонов русской устной речи и об учебном пособии «Учимся говорить по-русски»	89
Зайналова Л. А. (<i>Махачкала</i>). Преподавание русского языка как неродного в поликультурной школе	94
Киригина Т. М. (<i>Москва</i>). Специфика работы по развитию речевых навыков в условиях многоязычной группы	98
Радзиховская В. К. (<i>Москва</i>). Методологическая значимость онтогенеза функционально-семантической категории взаимности в лингводидактике	101
Олишевская О. В. (<i>Селидово, Донецкая область</i>). Русско-украинская языковая интерференция и повышение речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы	108

Экман Ю., Протасова Е., Кириченко С. (<i>Хельсинки, Финляндия</i>). Стихийное формирование переводческой способности у билингвов.....	118
Редюк А. Л., Корнеева О. А. (<i>Санкт-Петербург</i>). Профилактика девиантного поведения иноэтничных детей и подростков в процессе адаптации к социокультурной среде Санкт-Петербурга.....	123

Раздел 2.

Лексико-грамматический аспект преподавания русского языка как неродного и как иностранного

Киров Е. Ф. (<i>Москва</i>). К вопросу о комплексном характере описания русского языка.....	127
Муравьева Н. Ю. (<i>Москва</i>). Краткий сравнительный обзор грамматических особенностей русского языка и других языков России и ближайшего зарубежья (в аспекте преподавания русского языка как неродного).....	132
Корнеева М. Г. (<i>Москва</i>). Трудности в преподавании грамматики русского языка в классах с поликультурным компонентом.....	138
Брусилловская Н. С. (<i>Москва</i>). Работа с текстом при изучении предложно-падежной системы в курсе преподавания русского языка как иностранного.....	141
Юсупова З. Ф. (<i>Казань</i>). К проблеме учета особенностей грамматической системы родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному.....	147
Михайлова И. Д. (<i>Москва</i>). Комплексное представление активных процессов современного русского словообразования как направление повышения эффективности освоения русского языка: методические рекомендации для преподавателей русского языка как неродного.....	151
Горелкина А. В. (<i>Москва</i>). Особенности обучения русскому словообразованию в полиэтнических классах основной школы.....	159
Ариунаа Г., Байтматова А. (<i>Улан-Батор, Монголия</i>). Место грамматики в преподавании русского языка как неродного в монгольской аудитории.....	164
Петухова М. Е., Симулина И. А. (<i>Чебоксары</i>). Синтаксическая синонимия при обучении русскому языку как иностранному и неродному.....	168
Тубин В. А. (<i>Тарту, Эстония</i>). Сопоставление в целях обучения русскому языку как иностранному: союз что и его эстонские соответствия.....	174
Завьялова Л. А. (<i>Иваново</i>). Некоторые проблемы обучения продуктивной письменной речи иностранных студентов (из опыта работы над созданием учебного пособия для учащихся-инофонов).....	177
Нармандах Б. (<i>Улан-Батор, Монголия</i>). Роль и место работы над категорией рода в практическом курсе русского языка.....	180
Яо Цзяжу (<i>Пекин, Китай</i>). Трудности усвоения китайскими учащимися способов выражения направленного движения.....	185

Громова Л. Ю. (Москва). О понимании учащимися фразеологических единиц	188
Боровикова М. В., Шиженская Н. С. (Москва). Терминологическая лексика и ее роль в формировании коммуникативной компетенции студентов, обучающихся в поликультурной группе среднего специального учебного заведения	191
Оконешникова А. В. (Якутск). Обогащение и уточнение словарного запаса студентов на материале фразеологизмов	197
Каджая Н. Д. (Кутаиси, Грузия). Преподавание курса истории русского языка в нерусской аудитории	201

Раздел 3.

Культуроведческие и лингвострановедческие основы преподавания русского языка как неродного и как иностранного

Богданова Л. И. (Москва). Русские культурные ценности в аспекте преподавания русского языка как неродного	205
Бушев А. Б. (Тверь). Мозаичная культура реципиента и продуцента текстов культуры	210
Нуруллина Г. М. (Казань). Реализация подхода «диалог культур» при обучении учащихся–билингвов категории рода имен существительных	218
Семина С. К. (Москва). Методика создания интегративных учебных хрестоматий по литературе для школ с этнокомпонентом на основе диалога культур	222
Ярцева О. А. (Воронеж). Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного	229
Валиулина С. В. (Иркутск). Страноведческий компонент как элемент диалога культур в процессе обучения русскому языку как иностранному	232
Файн С. В. (Москва). Обучение языку как средство интеграции в культурное пространство страны проживания на примере анализа работы Школы итальянского языка Общины святого Эгидия в Италии	236
Дронова О. В., Сотникова Е. А. (Елец). Изучение этических категорий (патриотизм, честь, долг, совесть) на занятиях по русскому языку с иностранными студентами.....	242
Зумбулдзе И. Г. (Кутаиси, Грузия). Взаимодействие художественных концептов и их языковая репрезентация	247
Киквидзе И. Д. (Кутаиси, Грузия). Использование «Русско-грузинского и грузинско-русского словаря православной лексики» на занятиях по РКИ.....	251
Колесова Н. Н. (Иваново). Использование проектной методики в научно-исследовательской работе иностранных студентов медицинского вуза	253

Кудрявцева Е. Л. (<i>Грайфсвальд, Германия</i>). Диалог культур на основе анализа и интерпретации м/ф «Контакт» (1978, режиссер В. И. Тарасов) на продвинутом этапе обучения русскому языку и культуроведению России.....	257
Микитченко Е. С. (<i>Санья, Китай</i>). Психологическое наполнение и эмоциональная составляющая ментальной репрезентации дороги у студентов китайской аудитории.....	267
Шевцова А. А. (<i>Москва</i>). Экскурсия как форма организации учебного процесса со студентами-иностранцами	271
Ольк М. Ю. (<i>Трир, Германия</i>). Экранизация как способ ознакомления студентов с русской литературой.....	274

Раздел 4.

Художественный и нехудожественный текст на занятиях по русскому языку как неродному и как иностранному

Маслова В. А. (<i>Витебск, Белоруссия</i>). Лингвокультурные смыслы в обучении анализу художественного текста	280
Шерстобитова И. А. (<i>Санкт-Петербург</i>). Концептный анализ русской и родной литератур	286
Абдалян И. П. (<i>Москва</i>), Юшманова С. И. (<i>Стокгольм</i>). Сюжетные тексты для чтения на уроке русского языка	291
Толстухина И. И., Толстухин И. Ю. (<i>Санкт-Петербург</i>). Обучение сопоставлению басни И.А. Крылова с ее переводом на китайский язык.....	300
Квантре В. Б., Квантре М. Б. (<i>Кутаиси, Грузия</i>). Значение художественного текста при изучении русского языка как иностранного в грузинской аудитории (на примере рассказа А. П. Чехова «Дачники»).....	306
Казмирчук О. Ю. (<i>Москва</i>). Литературное творчество как способ освоения системы русского языка в полиэтнических детских коллективах ...	310
Титова Ж. Н. (<i>Иваново</i>). Творческий вечер «Лирика о врачах» в иностранной аудитории	314
Новикова М. Л. (<i>Москва</i>). Научный текст в иноязычной аудитории: инструмент изучения и обучения	318
Ухова Л. В. (<i>Ярославль</i>). Обучение научному стилю речи студентов-инофонов (на примере элективного курса «Функциональные стили речи»)	323
Курилович Н. В. (<i>Москва</i>). Обучение иностранных учащихся продуцированию текстов на русском языке с использованием логических топосов (на материале текстов рекламного характера)	329

Раздел 5.**Актуальные вопросы вузовской методики и компьютерные технологии в обучении русскому языку как неродному и как иностранному**

Новиков Ф. Н., Киселева А. А. (Москва). Коммуникативный системно-деятельностный подход как основа формирования учебно-профессиональной компетенции иностранных студентов	334
Сарантуяа С., Эрдэнэцэцэг Э. (Улан-Батор, Монголия). Обучение монгольских студентов русскому языку как неродному на примере преподавания в Инженерно-механическом институте	338
Моонон Н., Лхамсурэн М. (Улан-Батор, Монголия). О взаимодействии обучения чтению с обучением аудированию, говорению, письму на русском языке	342
Айтпаева А. С. (Караганда, Казахстан). К вопросу об использовании образовательных ресурсов Интернета на занятиях по русскому языку	346
Беженарь О. А. (Милан, Италия). Современные компьютерные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в больших группах	348
Потапова А. С. (Москва). Использование интернет-ресурсов при обучении русскому языку как иностранному: начальный этап	362
Авторы статей	366

Раздел 1. Методика и методология обучения детей мигрантов русскому языку

А. Н. Щукин (Москва)

Термин «методика» в контексте современной лингводидактики

Переход российской высшей школы на новые образовательные стандарты третьего поколения, в основу которых положен компетентностный подход к обучению, дает основание уточнить содержание термина «методика» — ключевого в названии дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного». Эта учебная, научная и практическая дисциплина (ведущая и профильная в подготовке филолога-русиста) знакомит с современным состоянием и тенденциями развития методов преподавания РКИ, обеспечивая формирование профессиональной компетенции будущего преподавателя русского языка, филолога-исследователя и специалиста в области межкультурного общения.

Термин «методика», восходящий к понятию «метод» (греч. *methodos*), означаемому «путь исследования, познания», на протяжении своего бытования в работах специалистов в области преподавания языков не получил однозначного толкования и на разных этапах развития методики как учебной, научной и практической дисциплины определялся с позиции разных научных подходов к обучению языкам.

Термин «подход к обучению» (англ. *approach*) ввел в научный оборот английский методист Э. Энтони [11] для обозначения исходных положений, которыми руководствуются исследователи при анализе природы языка и способов овладения им. По мнению российских методистов, подход к обучению, будучи одним из основополагающих понятий методики, представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать [2], определяет деятельность исследователя, направленную на изучение того или иного явления [6], и используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знания [1].

В истории преподавания существовали разные подходы к обучению языку, применительно к которому было предложено несколько толкований понятия «методика». К таким подходам относятся в том числе системный, речедейательностный и компетентностный.

Системный подход дает представление о методике как о системном образовании, состоящем из ряда подсистем, не сводимых к простой сумме элементов, но находящихся в тесном взаимодействии друг с другом

и в своей совокупности определяющих цели, содержание, выбор средств, а также способы и методы организации и проведения занятий. Существенными признаками системы обучения при этом считаются:

- функциональность (реализация системы в процессе обучения под влиянием поставленной цели);
- сложность [система состоит из многих компонентов (подсистем), которые в процессе обучения вступают в определенные отношения друг с другом как целостные образования];
- открытость (находясь в состоянии постоянного развития, система обучения испытывает влияние со стороны общества и готова включать в свой состав новые компоненты, отражающие достижения в развитии как самой методики, так и смежных с нею дисциплин).

Системный подход ориентирует преподавателя на обучение языку как системному образованию и обучение культуре страны изучаемого языка, результатом которого является сознательное усвоение учащимися практически необходимых знаний, и на развитие на их основе у учащихся речевых умений.

С позиции системного подхода, представителями которого являются известные ученые-методисты И. В. Рахманов, А. А. Миролюбов, М. В. Ляховицкий, И. Л. Бим, термин «методика» трактовался следующим образом: «Методика — это наука, исследующая цели, содержание, закономерности, средства, приемы, методы учения и воспитания на материале иностранного языка» [5].

Это определение термина «методика» до середины XX в. считалось наиболее авторитетным, дающим представление о методике как о дисциплине (и системном образовании), которая исследует процессы обучения и воспитания средствами иностранного языка. Впоследствии содержание термина «методика» как системного образования было расширено за счет включения в состав этого образования дополнительных компонентов (подсистем) — подходов, технологий, стратегий, организационных форм обучения, отразивших методические новации в области теории и практики обучения языкам.

Со второй половины XX в. наряду с системным подходом при определении понятия «методика» стал использоваться **речедетельностный подход**, согласно которому в качестве объекта и цели обучения языку выступает речевая деятельность — процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредованный системой изучаемого языка. Названный подход получил обоснование с позиции психологической теории деятельности, разрабатываемой отечественными психологами школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, а применительно к обучению иностранным языкам — в публикациях А. А. Леонтьева, Е. И. Пассова, И. А. Зимней. Последней принадлежит и обоснование лично-деятельностного подхода применительно

к обучению русскому языку как иностранному [3], оказавшего заметное влияние на формирование современной концепции обучения РКИ и реализованного в ряде практических курсов русского языка коммуникативной направленности. С позиции названного подхода процесс обучения языку стал трактоваться как обучение иноязычной речевой деятельности (умению общаться), результатом которого является владение языком как средством общения и культурой носителей языка. Содержание обучения при этом ориентировано не только на формирование умений во всех видах речевой деятельности, но также на развитие общеучебных умений, приобретение учащимися опыта познавательной, проектной, исследовательской деятельности. Определение термина «методика» при этом выглядело следующим образом: «Методика — это наука и учебная дисциплина, содержанием которой являются способы обучения, овладения, владения речевой деятельностью на изучаемом языке, а также воспитание и развитие учащихся средствами изучаемого языка и иноязычной культуры» [10].

Ключевыми для этого определения методики являются следующие понятия:

- речевая деятельность — процесс общения с использованием различных способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, имеющий предметное содержание и структурную организацию;
- обучение — совместная деятельность преподавателя и учащихся, связанная с передачей преподавателем своего опыта владения языком учащимся. Этот опыт представляет собой основу формирования у учащихся знаний, навыков, умений, воспитания и развития их личности, направленных на достижение практической и общеобразовательной целей обучения. В условиях высшей школы процесс обучения языку при этом может быть представлен разными видами учебной деятельности, образующими следующие оппозиции: контактная — дистантная; профессионально-ориентированная — общеобразовательная; активная (коммуникативная) — информативная. При речеведательностном подходе ведущими являются обучение контактное, профессионально-ориентированное и активное;
- овладение — усвоение учащимися речевого опыта преподавателя и носителей языка в виде знаний, навыков, умений. Овладение языком при этом может быть: управляемым — неуправляемым (стихийным); индуктивным (от содержания высказывания к осмыслению его структуры, т. е., как указывал Л. С. Выготский, снизу-вверх) — дедуктивным (от осмысления структуры высказывания к его содержанию, т. е. сверху-вниз). Ведущими способами овладения языком при речеведательностном подходе в условиях филологического вуза считаются управляемое и дедуктивное;

- владение — умение пользоваться изучаемым языком как средством общения. Оно может быть: аспектным — комплексным (взаимосвязанным); рецептивным — продуктивным. В условиях высшей школы определяющим считается комплексное владение языком на основе формируемых в сознании учащихся стратегий — присущих им индивидуальных особенностей и приобретенных в процессе обучения способов получения, переработки и применения в процессе речевой деятельности усвоенной информации. Концепция комплексного обучения языку при речедетельностном подходе реализуется на основе принципов сознательности и взаимосвязанного овладения видами речевой деятельности.

Методическое содержание речедетельностного подхода составляют способы организации учебной деятельности, связанные с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися, а также между учащимися, с применением разнообразных технологий обучения. Объектом обучения с позиции данного подхода выступает речевая деятельность.

Провозглашение в XXI в. **компетентностного подхода** в качестве ведущего принципа обучения, акцентирующего внимание на результатах образования, выраженных в терминах компетенций, послужило стимулом к созданию российских образовательных стандартов третьего поколения. В них была сделана попытка уточнить цели обучения языкам и определить содержание термина «методика» с позиции этого подхода. И хотя компетентностный подход имеет в первую очередь общедидактическую направленность, а своей целью ставит преодоление в образовательном процессе разрыва между сформированными знаниями, навыками, умениями учащегося и его практической деятельностью по их применению в различных сферах деятельности, он претендует на использование во всех отраслях образования, в том числе и в преподавании языков. Согласно этому подходу, в разработке которого участвовали многие ученые из разных стран, целью образования (и обучения как составной части образования) должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические проблемы. Отсюда терминологическая дифференциация двух понятий — «компетенция» (сумма знаний, навыков, умений, способов деятельности, приобретенных в процессе обучения) и «компетентность» («владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к предмету деятельности») [8, с. 135]. Более четкое определение термина «компетентность» принадлежит И. А. Зимней: «Компетентности суть личностно и

интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса в деятельности и поведении» [4, с. 6]. Современная дифференциация двух терминов («компетенция» — «компетентность»), базирующаяся на утверждении основоположника термина «компетенция» Н. Хомского о фундаментальном различии между компетенцией, т. е. знанием своего языка говорящим — слушающим, и употреблением (*performance*), т. е. реальным употреблением языка в конкретных ситуациях [7, с. 9], позволяет более точно определить цели обучения языку в зависимости от содержания обучения и способности обучающихся пользоваться его результатами в различных ситуациях общения.

Компетентностный подход не изменяет общую лично-деятельностную направленность обучения, характерную для деятельностного подхода, а усиливает ее, акцентируя внимание на практической составляющей деятельности обучающихся и на результатах обучения. Хотя понятие «компетентностный подход» стало использоваться в научной литературе сравнительно недавно (с середины XX в.), его истоки в отечественной методике преподавания РКИ мы находим значительно раньше: в обосновании концепции коммуникативного обучения (доклад Е. И. Пассова на I конгрессе МАПРЯЛ, состоявшемся в 1969 г.); в обосновании принципа «активной коммуникативности» (выступление О. Д. Митрофановой и В. Г. Костомарова на II конгрессе МАПРЯЛ, прошедшем в 1973 г.); в концепции «коммуникативной компетенции» как цели обучения языку (доклад М. Н. Вятютнева на III конгрессе МАПРЯЛ, состоявшемся в 1976 г.). Однако в компетентностном подходе деятельностная направленность обучения, в отличие от других подходов, рассматривается с позиции компетентности, т. е. способности человека эффективно и самостоятельно использовать изучаемый язык для решения жизненных и профессиональных проблем на основе приобретенного опыта. Ориентация процесса обучения на реализацию компетентностного подхода представляется принципиально новой и нашла отражение в новых государственных стандартах.

С позиции компетентностного подхода может быть предложено следующее определение термина «методика»: методика в системе педагогических наук есть научная и учебная дисциплина, содержанием которой являются теории и технологии иноязычного образования, в своей совокупности обеспечивающие достижение учащимися планируемого уровня владения языком в виде компетенций и способности пользоваться ими в различных сферах жизнедеятельности, что свидетельствует о достигнутом обучающимися уровне компетентности в области изучаемого языка и иноязычной культуры.

Выделяются следующие ключевые для данного определения утверждения.

1. Объектом методики и целью обучения языку является иноязычное образование, которым учащиеся овладевают в процессе изучения языка, общеобразовательных и специальных дисциплин и знакомства с иноязычной культурой в контексте диалога культур. Иноязычное образование при этом представляет собой часть общего образования, а его содержание не ограничивается знанием иноязычной культуры, а включает в себя также обучение, воспитание, развитие учащихся, формирование их способностей средствами изучаемого языка. Это утверждение базируется на законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором понятие образование трактуется в виде «общественно значимого блага, целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности» [9].

2. Предмет методики, образующий ее содержание, составляют теории и технологии иноязычного образования, на основе и с помощью которых приобретаются знания, формируются тенденции учащихся и достигается планируемый уровень их компетентности в виде способности пользоваться сформированными компетенциями в различных сферах деятельности.

3. Теории иноязычного образования, представляющие собой содержание лингводидактических основ преподавания языка, обеспечивают знакомство учащихся со статусом методики как самостоятельной научной дисциплины, с ее понятийным аппаратом, с объектом и предметом исследования, с существующими системами обучения (подходы, цели и задачи, методы, средства, процесс, принципы, стратегии обучения), со связью с базисными для методики дисциплинами, существующими теориями и учениями.

4. Технологии иноязычного образования, образующие практическую составляющую методики в виде совокупности приемов и способов обучения и овладения языком, знакомят со средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, речекультурными) и деятельностью общения (аудированием, говорением, чтением, письмом, переводом), а также с организационными формами обучения, со способами контроля достигнутого учащимися уровня владения языком, с требованиями к профессиональной компетенции преподавателя. Определенным образом организованные способы обучения языку в виде технологий обучения в рамках компетентностного подхода получили свои названия: «обучение в сотрудничестве», «дистантное обучение», «информационно-образовательные, проектные, игровые технологии», «технология “языковой портфель”» и др.

5. Ведущей целью обучения русскому языку как иностранному в рамках компетентностного подхода признается формирование

коммуникативной компетенции учащихся в единстве всех ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной), а также компетенции профессиональной, ориентированной на интересы и будущую специальность обучающихся, и компетенций, входящих в группу ключевых (образовательной, общекультурной, связанной с владением информационными технологиями, с устной и письменной коммуникацией, и рядом других). В рамках этой группы компетенций особо подчеркиваются важность владения более чем одним языком для работы и участия в социальной жизни и способности и желания учиться всю жизнь. Конечным результатом образовательного процесса в вузе при этом должны стать социокультурная и профессиональная компетенция и компетентность ученика.

6. Средствами достижения целей иноязычного образования являются изучаемый язык и культура носителей языка, усваиваемые в диалоге культур.

Литература

1. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
2. *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
3. *Зимняя И. А.* Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5.
4. *Зимняя И. А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Иностранные языки в школе. 2012. № 6.
5. *Ляховицкий М. В.* О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1978. № 4.
6. *Скалкин В. Л.* Основы теории обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
7. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса / Пер. с англ. М., 1972.
8. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. М., 2002.
9. Федеральный закон (ФЗ) от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 31.12.2012.
10. *Шукин А. Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2012.
11. *Anthony E.* Approach, Method and Technique // English Language Teaching. 1963. Vol. 17. № 2.



М. Е. Ушакова (Москва)

Эффективные направления работы педагога РКИ
в смешанной группе дошкольного образовательного учреждения

Современная миграционная ситуация в РФ ставит перед педагогическим сообществом новые задачи. Многонациональный характер населения России, усиливающиеся процессы миграции создают условия совместного пребывания в группах дошкольного учреждения детей разных этнических групп, разных национальностей, детей с разным знанием русского языка. Парадигма социокультурного развития российского общества, новые государственные образовательные стандарты выдвигают требования к профессиональной подготовке и переподготовке педагогов-воспитателей и управленцев дошкольных образовательных учреждений.

Среди задач, стоящих перед преподавателями, всегда выделялось воспитание гармоничной, цельной, социально адаптированной личности, способной к общению. Тенденции сегодняшнего дня побуждают педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) обратить внимание на воспитание у учащихся положительного отношения к родному и иным языкам и культурам, на подготовку к обучению в школе детей с двуязычием (билингвизмом), на формирование у них навыков межкультурного взаимодействия и др. [1]. В современных условиях, когда наблюдаются изменения не только в приоритетах учебно-воспитательного процесса, но и в самом контингенте учащихся, данные задачи приобретают новое наполнение, а основным средством выступает коммуникация. Уже привычной стала ситуация, когда в группе ДОУ находится несколько детей нерусской национальности с разным уровнем владения русским языком. С каждым годом количество таких детей растет, и поэтому становится очевидной необходимость поиска специфических путей их интеграции в русскоязычное общество и облегчения адаптации к незнакомым им условиям.

Среди средств педагогического обеспечения коммуникации, облегчающих процесс адаптации детей с билингвизмом в смешанных по языковому составу группах ДОУ, выделяется обучение русскому языку как иностранному. Языковая судьба ребенка формирует структуру его личности, его самосознание, влияет на возможности получения образования и на будущую профессиональную жизнь — на его индивидуальный маршрут развития [3]. Двуязычие развивается нормально, если человек может выразить свою мысль хотя бы на одном из языков. Если же наблюдается неполноценность развития у ребенка обоих языков, то у него разрушается структура мысли, он не может ни транслировать, ни контролировать свои потребности и эмоции. При этом он вынужден прибегать

к иным, часто паралингвистическим формам самовыражения, а также к деструктивным способам поведения. Тем важнее правильно организовать обучение и/или коррекцию речевого развития двуязычного индивида на раннем этапе, учитывая разнообразные факторы окружающей среды, выбирая из альтернативных методик именно те, которые являются подходящими для данного случая.

Педагогические коллективы ДОУ России практически путем уже решают проблемы коммуникации в повседневной деятельности смешанных групп, сталкиваясь с множеством трудностей координации двух и более языков. В первую очередь, это проблемы методического характера, недостаточная информированность в области билингвологии, низкая мотивация педагогического поиска. К настоящему моменту российской наукой созданы полноценные методики преподавания РКИ для дошкольников.

Среди целей обучения второму языку в детском саду педагоги РКИ выделяют:

- развитие у детей способности ориентироваться в звучащей речи, понимать и адекватно реагировать на слова воспитателя в различных видах деятельности;
- развитие фонематического слуха применительно к звукам русского языка;
- обучение умению задавать вопросы, озвучивать просьбы, формулировать свои мысли и желания на втором (русском) языке;
- развитие способности гибко использовать сформированные языковые и речевые умения в новых, спонтанно возникающих ситуациях коммуникации как со взрослым, так и со сверстником;
- формирование коммуникативной компетенции, умения вести диалог: поддерживать разговор, отвечать собеседнику и получать от него нужную информацию;
- привитие навыков перевода, способности соотносить один язык с другим, поощрение металингвистических высказываний и оценок;
- формирование личности двуязычного индивида, уверенно чувствующего себя в двух языках и двух культурах, уважающего обе традиции [4].

Отмечается важность последовательности речевых действий, которая способствует усвоению звука, звукосочетания, интонационного контура, слова, словоформы, словосочетания, фразы, текста. Каждый раз ребенок учится ориентироваться в предлагаемой языковой ситуации, реагировать на нее действием или словом. Осмысленное повторение услышанного, построение простых высказываний с использованием реплики партнера, самостоятельное воспроизведение усвоенного материала под влиянием коммуникативных условий — вот некоторые пути реализации намеченных целей. Процесс усвоения ребенком второго языка идет от понимания

с помощью взрослого к самостоятельному пониманию, от понимания в конкретной ситуации к пониманию в любой ситуации, от говорения с опорными словами к самостоятельному говорению, от ритуального обмена репликами по правилам к реальному обмену репликами [2, с. 224].

Образовательные задачи связаны с усвоением конкретного языкового материала, с овладением определенными речевыми умениями, с приобретением знаний страноведческого характера, с получением некоторых лингвистических сведений.

Воспитательно-развивающие задачи при обучении второму языку в ДОУ связаны с развитием когнитивно-интеллектуальной и психо-эмоциональной сферы, творческого восприятия и преобразования реальности, толерантности.

Основой обучения второму языку должна стать амплификация (обогащение) детского развития в этом направлении образования. Признание уникальности и качественного своеобразия ступеней возрастного развития ребенка и утверждение абсолютного значения всех психических новообразований не только защищает право ребенка на детство, но и, обогащая содержание и «культивирование» специфически детских видов деятельности в его жизни, способствует гармоничному развитию его языковых возможностей.

Успеху усвоения второго языка в значительной степени способствует использование воспитателем наряду с речевыми средствами экстралингвистических средств, которые не только обогащают ребенка знаниями, но и способствуют снижению у него эмоционального напряжения от иноязычной среды, в которой он постоянно находится. Среди таких средств выделяются:

- установление первичного доброжелательного контакта с ребенком, при котором важную роль играют жесты, мимика, действия воспитателя;
- изменение темпа речи, использование воспитателем упрощенных речевых конструкций для лучшего понимания ребенком обращенного к нему высказывания;
- повторы слов и фраз, их четкое произнесение, а иногда и утрированная правильная артикуляция;
- учет уровня владения языками у каждого конкретного ребенка;
- постепенное усложнение речи воспитателя.

Общий тон, атмосфера занятий, искренняя включенность педагога в учебно-воспитательный процесс, индивидуально подобранная методика преподавания РКИ, понимание и принятие другой, отличной от собственной культурной картины мира ребенка — все это влияет на успешность личностного прогресса ребенка-билингва. Соответствовать новым требованиям, предъявляемым к педагогу смешанных групп, сможет воспитатель, который во время обучения в вузе или на курсах повышения

квалификации усвоит специфику и опыт решения образовательных и воспитательных задач в современном ДОУ.

Профессиональные требования к педагогу смешанных групп детского сада выше, чем к воспитателю детей-монолингвов. Владея методикой преподавания второго (русского) языка как иностранного, воспитатель не только закладывает необходимый фундамент знаний ребенка-билингва, расширяет его возможности социализации и адаптации в обществе, но и способствует гармонизации общего пространства группы, реализуя индивидуальный подход в образовательно-воспитательном процессе.

Литература

1. *Гриднева Л. А.* Реализация задач образовательной области «Коммуникация» средствами дошкольного развивающего образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.

2. Обучение русскому языку как второму. Методические рекомендации для дошкольных образовательных учреждений / Отв. ред. Л. Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2002.

3. *Протасова Е. Ю.* Дети и языки. М.: Центр инноваций в педагогике, 2008.

4. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Методика развития речи двуязычных дошкольников. М.: Владос, 2010.



А. Н. Аль-Кайси (Москва)

Актуальные вопросы обучения детей мигрантов
в составе московских общеобразовательных школ

Проблемы обучения русскому языку в полиэтнических классах, сформированных под влиянием интенсивных миграционных процессов и отличающихся наличием учеников различных национальностей и разного уровня владения языком общения, продолжают волновать педагогическую общественность. В данной работе мы постараемся создать портрет типичного учащегося-мигранта и проанализировать эффективность существующих попыток обучения детей мигрантов русскому языку.

Итак, типичный учащийся-билингв, инофон, ученик-мигрант — какой он? Кто он и откуда? Каковы присущие ему особенности восприятия? Прежде всего, следует отметить, что спектр национальностей

инофонов весьма широк: это мигранты и из стран — участниц СНГ (из Азербайджана, Киргизии, Таджикистана, Узбекистана и т. д.), и из дальних регионов России (из Дагестана, Ингушетии, Чечни, Бурятии и др.) Дать специфическую характеристику детям каждой национальности, обучающимся сегодня в московских общеобразовательных школах, представляется трудом очень масштабным, требующим значительных временных затрат и мало востребованным в рамках методики преподавания русского языка, т. к. педагоги имеют дело со смешанными многонациональными аудиториями и у них нет возможности учитывать специфические национальные черты в процессе общего обучения. В связи с этим мы постараемся дать общую характеристику типичного ученика-инофона.

Наиболее яркое различие между учениками-мигрантами заключается в их разноуровневом владении или невладении вовсе русским языком. Среди учеников московских школ выделяются три основные группы по уровню владения языком: 1) мигранты, не говорящие или с трудом говорящие по-русски¹; 2) мигранты, владеющие русским языком на разговорном уровне; 3) мигранты, хорошо владеющие русским языком и способные изъясняться на нем как на втором родном языке². Присутствие первых двух групп мигрантов в составе российских школ значительно осложняет учебный процесс, «тормозит» успеваемость русской половины классов, провоцирует недопонимание, а иногда и межнациональные конфликты внутри учебных групп.

Во многих современных исследованиях, посвященных обучению детей-мигрантов [9; с. 1], отмечается, что особенно актуальным является вопрос о степени билингвизма инофонов. У большинства учеников-мигрантов билингвизм проявляется на рецептивно-репродуктивном уровне [Верещагин, 1969: 3]: типичный инофон может понимать (пусть и не всегда) русскую речь и воспроизводить (пусть и с ошибками) прочитанное и услышанное, однако затрудняется в построении самостоятельных цельных осмысленных высказываний, текстов, т. е. не выходит на продуктивный уровень владения языком.

Родители инофонов — трудовые мигранты, прибывшие в Россию на заработки, в поисках приемлемых условий жизни и труда, зачастую

¹ Для таких детей русский язык является не вторым неродным, а полностью иностранным. Данные учащиеся, нуждающиеся в специальных дополнительных, подготовительных курсах русского языка, начинающие изучать русский язык с нуля, не рассматриваются нами в качестве адресатов совместного с русскими детьми аудиторного обучения русскому языку.

² Последняя группа мигрантов представляет собой, к сожалению, меньшинство и существует благодаря былому активному советскому сотрудничеству республик. Такие дети, как правило, экономически обеспечены, имеют достаточный уровень образования, хорошо говорят по-русски (как на втором родном языке) и не испытывают больших трудностей при ассимиляции в России, что позволяет нам приравнивать их в своей работе к русским учащимся и не рассматривать в качестве уникальных адресатов обучения русскому языку.

занятые на нескольких изнурительных работах, не проявляющие активного интереса к учебной деятельности своих детей или не имеющие возможности помочь им в связи с недостаточным владением учебным материалом, воспитывающие детей в условиях, далеких от комфортных для эффективного самообучения. Можно предположить, что, будучи недостаточно образованными и малообеспеченными, такие родители еще на родине не имели возможности обеспечить своим детям качественное начальное и среднее образование. В итоге, поступив в российскую школу, дети мигрантов, по меркам стандартов российского образования, зачастую обладают недостаточными для своего возраста знаниями о мире и — что важно для нашего аспекта — о грамматической и синтаксической структуре своих родных языков. Это не позволяет им сознательно овладевать и русской грамматикой. Внимание большинства исследователей и методистов, разрабатывающих дидактические материалы и учебные пособия по данной проблеме (О. Н. Каленкова, И. Е. Шатилова, Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко, М. С. Берсенева, М. Б. Багге и многие другие), приковано в основном к двум трудностям, возникающим при обучении инофонов: к недостаточному владению ими русским языком и к присущему им незнанию русской культуры. Учащиеся-инофоны, как было отмечено, представляют собой выходцев из неблагополучных с финансовой точки зрения семей, часто проживают в плохих (если не ужасных) бытовых условиях, с раннего детства приучаются не к умственному, а к физическому труду (помощь родителям в работе, по дому). И таким образом к моменту поступления в русскую школу они оказываются отстающими не только по уровню владения русским языком или знаний о русской культуре, но и по уровню общего умственного развития: по развитию логики, мышления, воображения и, самое главное, развитию умений и навыков обучения и самообучения. Последнее замечание крайне важно, так как перед учеником-мигрантом встает труднейшая задача восполнения значительного количества пробелов во владении языком, ключевую роль в котором играют все-таки усердие и навыки самообучения. Однако типичный инофон, не имеющий возможности получить помощь от родителей/репетиторов и с детства не приученный к активному познавательному процессу, с трудом представляет себе, каким образом можно реализовать поставленную задачу. Таким образом, учащихся-инофонов можно рассматривать не только как не владеющих или плохо владеющих русским языком, но и как в целом отстающих, неуспевающих учеников.

Наконец, примечательной чертой типичных инофонов является, безусловно, их диалогичное восприятие реалий русской культуры, и это, на наш взгляд, не требует отдельных аргументов. Многим известно, например, что при работе с представителями кавказских народов следует быть

готовыми к незыблемому авторитету отца семейства, являющегося не только доверительным советником, но и судьей, выносящим неоспоримые решения, и глашатаем истины. Такое мировидение может повлечь искаженное восприятие учениками, приехавшими с Кавказа, многих русских литературных произведений, отрывков из них или текстов упражнений, в которых образ отца подвергнут критике со стороны младшего поколения («Скупого рыцаря» А. С. Пушкина, «Отцов и детей» И. С. Тургенева и многих других).

Итак, типичным адресатом обучения русскому языку в общеобразовательной школе, наряду с русским учеником, является учащийся-инофон, который отличается: 1) рецептивно-репродуктивным уровнем владения русским языком; 2) низким уровнем подготовки по предметам в целом, недостаточными знаниями о родном языке; 3) диалогичным восприятием реалий русской культуры. Соответственно, педагогу необходимо учитывать данные специфические черты в процессе обучения русскому языку полиэтнических классов.

По мере прибытия в Москву все большего количества мигрантов методистами и педагогами предпринималось множество попыток адаптации их детей в русский социум. К ним относятся: 1) формирование нулевых классов для детей мигрантов внутри общеобразовательных школ (с 1 января 2001 г. на базе общеобразовательной школы № 729); 2) открытие школ русского языка для детей мигрантов любых возрастов; 3) издание для них образовательных программ, учебных пособий, дидактических материалов по русскому языку как иностранному (центром «Этносфера» при поддержке Московского института открытого образования) [8; 4; 5; 2]; 4) формирование групп дополнительных занятий РКИ для детей мигрантов, обучающихся в составе русских классов¹; 5) обучение мигрантов в национальных школах Москвы (при посольствах). Эффективность предпринятых попыток очевидна, однако в ходе развития каждого из перечисленных направлений обнаружилось несколько важных недостатков.

Школы русского языка (ШРЯ) в Москве обучали детей по методике преподавания РКИ, однако быстро потеряли свою актуальность и почти все были расформированы по ряду причин: небольшое количество таких школ, их удаленность от места жительства детей-мигрантов; нежелание родителей терять годы на пути взросления ребенка; изоляция детей мигрантов от русскоязычного населения, ведущая к образованию диаспор, и др. Обучение детей мигрантов в нулевых подготовительных классах также вызвало ряд неблагоприятных последствий: проблемы с дисциплиной, с отношением к изолированной группе мигрантов русскоязычной

¹ В соответствии с Приказом № 875 «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся в образовательных учреждениях города Москвы» (2000 г.).

составляющей школы, порожденные изоляцией мигрантов (их помещением в отдельный класс); замедленную адаптацию мигрантов в связи с отсутствием интенсивного общения с русскоязычным социумом. Дополнительные занятия РКИ для детей мигрантов продолжают оказывать положительное влияние, однако их недостаточно (лишь 2 часа в неделю), чтобы обеспечить достаточный уровень владения русским языком для успешной подготовки к сдаче экзаменов. А все разработки, учебные пособия, сборники упражнений [8; 5; 2], адресованные инофонам, основываются на методике преподавания РКИ, основными принципами которой признаются [6]: 1) коммуникативность; 2) учет особенностей родного языка учащихся; 3) учет факторов культуры страны изучаемого языка (лингвострановедение); 4) минимизация учебного материала. В качестве основополагающего подхода при обучении грамматике в преподавании РКИ используется функциональный подход. Безусловно, многие из данных принципов представляются необходимыми при работе с учащимися-мигрантами, однако не следует забывать, что современные инофоны обучаются в составе российских общеобразовательных школ наряду с русскими учениками, для которых данная методика не может быть применима в полной мере хотя бы потому, что в некоторых случаях она просто неактуальна для русских¹. Активное использование методики преподавания РКИ на аудиторных занятиях также невозможно по причине ее несовместимости с традиционной методикой преподавания русского языка как родного². Важной задачей преподавания РКИ, как было отмечено, является учет родного языка учащихся, однако применительно к инофонам такая задача труднодостижима. Во-первых, учащиеся-мигранты приезжают в Россию из разных уголков СНГ, и обычный учитель-русист не всегда владеет необходимыми знаниями о грамматической структуре родных для инофонов языков и не может обеспечить учет особенностей этих языков в процессе обучения. Но даже если решить эту проблему, возникают вопросы, насколько сами инофоны осведомлены о грамматической структуре родных языков, могут ли они в родном языке отличить глагол от прилагательного или существительного и т. п. Следовательно, можно сделать вывод, что использование учебных пособий и сборников упражнений, созданных по методике преподавания РКИ, при работе с детьми мигрантов возможно лишь на дополнительных или внеклассных занятиях по русскому языку. В аудиторное же время инофоны

¹ 1. Не всегда актуален функциональный подход: объяснение грамматических признаков рода; заучивание речевых конструкций, в которых мы употребляем определенные падежи (у кого есть что? у кого нет чего?); заучивание моделей окончаний существительных родительного падежа множественного числа и т. д. 2. Совсем не актуален принцип минимизации учебного материала и учет родного языка учащихся-инофонов.

² «Если на уроках родного языка обучение идет по пути от умений и навыков владения речью к осознанию языка, то на уроках иностранного языка — в обратном направлении: от осознания специфики явлений языка к выработке речевых умений и навыков» [7].

вынуждены обучаться наряду с русскими учащимися по методике преподавания русского языка как родного.

Наконец, обучение мигрантов в национальных школах при посольствах в Москве — привилегия не для каждого. Да и методика **преподавания русского языка в национальной школе (РЯНШ)**, активно развивавшаяся в советские годы и выдвигавшая те же основополагающие принципы, что и методика преподавания РКИ (см. выше), сегодня неактуальна для полиэтнических аудиторий, так как ее адресатом выступают однородные с точки зрения национального состава контингенты учащихся, например только армяне или только узбеки — т. е. учащиеся армянской или узбекской национальных школ, которые наряду с русским языком изучают и свой родной язык и остальные предметы школьной программы постигают средствами родного языка.

В качестве решения проблем адаптации детей мигрантов приблизительно с 2005 г. также стало формироваться направление **«преподавание русского языка как неродного (РКН)»**. Однако его принципы, методы и подходы по сей день остаются спорными и неопределенными. Так, например, Т. М. Бальхина отмечает [1], что методика преподавания РКН находится лишь на стадии становления, и выделяет в качестве ее основополагающих принципов следующие: коммуникативность и функциональность; концентрическую организацию материала; учет родного языка учащихся; минимизацию учебного материала; комплексность и дифференцированность¹. Кроме того, возникают вопросы, каким образом может быть реализован принцип учета родного языка учащихся-мигрантов на аудиторных занятиях (особенно если иметь в виду, что инофоны, как было отмечено, зачастую сами не осведомлены о грамматических системах родных языков), как возможно претворить в жизнь принцип минимизации материала в рамках аудиторных занятий с русскими учениками.

Видимо, решение проблемы следует искать в рамках методики обучения русскому языку как родному — в таких средствах, подходах и принципах обучения, которые, с одной стороны, позволили бы объединить детей разных национальностей и с разным уровнем подготовки на аудиторных уроках (служили бы **интеграции** коллектива учащихся), а с другой — предложили бы «скрытые» способы **индивидуализации** процесса обучения, неочевидные для учащихся, но учитывающие разный уровень успеваемости учеников полиэтнического класса, реализующие дифференцированный подход, сочетающийся с высоким уровнем наглядности. Все это представляется возможным лишь при активном использовании в процессе обучения русскому языку в полиэтнических

¹ Здесь подразумевается параллельное усвоение фонетики, лексики, грамматики и развитие устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом.

классах специальных компьютерных программ (1С: Школа. Академия речевого этикета, 2007; 1С: Школа. Русский язык, 5–6 класс. Морфология. Орфография, 2006; 1С: Школа. Русский язык, 5–6 класс. Морфемика. Словообразование, 2011), которые помогут не только обеспечить высокий уровень визуализации языковых явлений, воздействие на большинство органов восприятия учеников (что объединит, интегрирует всех учащихся в едином образовательном процессе), но и создать адаптивные виды контроля, индивидуальную траекторию обучения, так необходимую инофонам.

Литература

1. *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007.
2. *Безрукова О. А., Каленкова О. Н.* Моя русская грамматика. М.: Русская речь, 2012.
3. *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Московского университета, 1969.
4. *Каленкова О. Н.* Уроки русской речи: Учебно-методический комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком. Ч. 1. М.: Этносфера, 2007.
5. *Каленкова О. Н., Шатилова И. Е.* Уроки русской речи: Учебно-методический комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком. Ч. 2. М.: Этносфера, 2007.
6. *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
7. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учебное пособие для высших учебных заведений / [Васильева Г. М. и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. М.: Владос, 2004.
8. Русский язык: от ступени к ступени: Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком: в 6 частях / Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко. — М.: Этносфера, ОАО «Московский учебник», 2007.
9. *Шаклеин В. М., Рыжова Н. В.* Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2008.



**Т. В. Савченко, Н. В. Постнова,
Л. С. Аткина, М. С. Берсенева,
Т. В. Лапутина (Москва)**

О входном тестировании детей мигрантов
по русскому языку и русской культуре

Изменения, происходящие в современном мире, повлекли за собой процессы, связанные с мобильностью населения во многих регионах.

Отвечая на вызовы времени, методика преподавания русского языка инофонам на базе коммуникативного метода разработала концепции межкультурного образования и компетентностного подхода. В настоящее время они признаны базой модернизации российского образования, предполагающей, что в основу обновленного содержания учебных программ будут положены так называемые ключевые компетенции, которые рассматриваются как конкретизированные цели образования.

Стала утверждаться уровневая концепция владения языком, согласно которой цель обучения иностранному/неродному языку определяется через достижение актуального уровня коммуникативной компетенции, а весь процесс обучения рассматривается как последовательное достижение сертифицируемых и промежуточных уровней.

Введение понятия «компетенция» в методику преподавания русского языка связано с поисками более точного определения целей обучения, с выявлением уровней владения языком. Под компетенцией в современной методике понимается совокупность формируемых в процессе обучения языку знаний, умений и навыков, которые обеспечивают овладение изучаемым предметом и в конечном счете служат развитию личности школьника.

Представление о видах компетенций, которые должны быть сформированы при обучении неродным языкам, сложилось на основе достижений ряда отраслей психологии и лингвистики: теории речевой деятельности; коммуникативной лингвистики, исследующей общие закономерности речевого общения и функционирование языковых средств в реальных актах общения; когнитивной лингвистики, предлагающей системное описание и объяснение механизмов усвоения языка, и др.

В теории и практике преподавания русского языка как иностранного/неродного выделены следующие компетенции: языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая (лингвострановедческая, этнокультуроведческая, социокультурная). Кратко охарактеризуем каждую из них.

1. Языковая компетенция — это способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства,

т. е. она представляет собой владение богатством языка как условием успешной речевой деятельности.

2. Лингвистическая компетенция — это результат осмысления учащимися своего речевого опыта. Она включает в себя знание основ науки о русском языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий.

Отметим, что лингвистическая компетенция трактуется в методике преподавания русского языка как иностранного/неродного неоднозначно: иногда этот термин употребляется как синоним термина «языковая компетенция».

3. Коммуникативная компетенция — это способность учитывать коммуникативную ситуацию, т. е. строить речевое поведение адекватно цели, задаче, сфере и другим условиям речевого акта. Коммуникативная компетенция базируется на умениях и навыках в выборе нужных языковых единиц, их форм, способа их объединения в предложения и более крупные языковые единицы.

4. Современный период развития методики преподавания иностранных языков характеризуется обостренным интересом к культураносной функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Считается, что изучение русского языка должно также развивать культуроведческую (этнокультуроведческую, социокультурную) компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом.

На основе компетентностного подхода лингводидактами было принято описание уровней владения иностранным языком. Общеизвестным стандартом в оценке знаний является шкала Совета Европы (*Common European Framework*). Согласно этой шкале, знания учащихся распределяются по шести уровням владения языком: от А1 (элементарного) до С2 (профессионального). В соответствии с европейским стандартом российскими учеными были описаны следующие уровни владения русским языком как иностранным: уровень А (элементарный), который подразделяется на А1 (уровень выживания) и А2 (предпороговый уровень); уровень В (базовый), включающий В1 (пороговый уровень) и В2 (пороговый продвинутый уровень); уровень С, также имеющий 2 подуровня — С1 (высокий уровень владения) и С2 (владение языком в совершенстве). В рамках каждого уровня (подуровня) был определен минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения русскому языку.

Описание уровней владения языком способствовало развитию исследований в области контроля овладения языками. Так, в начале XX в. на стыке психологии, социологии, педагогики и ряда других поведенческих наук возникла наука оценивания знаний при помощи тестов. Современные

тесты по назначению и своим характеристикам представляют собой педагогические измерители знаний, умений и навыков учащихся, а процесс тестирования называется педагогическим измерением. Тестирование — важное средство, позволяющее сделать «снимок» уровня владения языком и провести независимую оценку качества знаний.

В обучении иностранным/неродным языкам используются лингводидактические тесты. Термин «лингводидактический тест» введен В. Коккотой. Под лингводидактическим тестом он понимает подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедших предварительное апробирование и позволяющих выявить степень языковой (лингвистической) или речевой (коммуникативной) компетенции тестируемых. При этом результаты тестирования поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям.

Т. М. Балыхина, ведущий специалист в области тестирования при обучении РКИ, рассматривает тест как систему заданий, выполнение которых позволяет оценить уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тестовые задания могут предлагаться либо в открытой форме — тесты со свободно конструируемым ответом (испытываемый сам составляет ответ в соответствии с заданием), либо в закрытой форме — тесты множественного выбора (испытываемый выбирает правильный вариант из предложенных вариантов). Тесты предполагают измерение с использованием специальной матрицы или шкалы (рейтерской таблицы).

Тест как контрольный документ или учебно-методическая разработка представляет собой систему заданий, которая может делиться на **субтесты** для тестирования отдельных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письменной речи) или аспектов обучения (фонетики, лексики, грамматики, лингвострановедения).

Значительные преимущества тестирования перед традиционными видами контроля обеспечили его активное внедрение в учебный процесс. В связи с ростом числа детей мигрантов в школах и детских садах крупных городов проблема социализации и интеграции их в образовательное пространство России встала очень остро. Оказать школе существенную помощь в разрешении создавшейся ситуации может тест «Входное тестирование по русскому языку и русской культуре для детей мигрантов, поступающих в московские школы». Он специально разработан сотрудниками Лаборатории стратегии формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного ГБОУ ВПО МГПУ для объективной оценки уровня владения русским языком учащимися-инофонами, поступающими в московские школы, и определения для детей дальнейшего образовательного маршрута.

Составление заданий входного тестирования осуществлялось с опорой на «Программу по русскому языку для детей 8–12 лет, не владеющих

или слабо владеющих русским языком» (разработанную в 2001 г. Т. В. Савченко и Е. В. Какориной). На базе данной программы были созданы 2 УМК: в 2007 г. — «Русский язык: от ступени к ступени» в 6 частях (авторы — Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко; переработан и переиздан в 2014 г.); в 2008 г. — «Говорю и пишу по-русски» в 3 частях (авторы — Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко; переиздан в 2014 г.). Оба издания получили положительную оценку учителей московских и зарубежных школ, обучающихся РКИ детей младшего и среднего школьного возраста. Описанный в Программе и присутствующий в учебных пособиях УМК объем знаний позволяет учащимся понимать материал уроков, осваивать содержание школьных учебников, включиться в коммуникацию со сверстниками и участвовать в культурной жизни школы.

Разработчики входного теста сочли, что методически целесообразным будет создание вступительного теста для детей мигрантов в возрасте от 8 до 10 лет. Именно в этом возрасте, по мнению психологов (О. Ю. Ермолаева, Т. М. Марютиной, Т. А. Мешковой), дети уже способны достаточно долго удерживать внимание и следовать заданной им программе действий, что является необходимым условием для выполнения теста, содержащего большое количество заданий.

Тест «Входное (стартовое) тестирование по русскому языку и российской культуре для детей мигрантов, поступающих в московские школы» состоит из следующих частей: двух констатирующих тестов — Т1 (элементарный) и Т1 (базовый); двух диагностических — Т2 (элементарный А1) и Т3 (базовый В1); Т4 (культуроведческого, лингвострановедческого). Все тесты являются комплексными и состоят, кроме Т4, из 5 специализированных субтестов: 1) лексика и грамматика; 2) аудирование; 3) чтение; 4) письмо; 5) говорение.

Тесты Т1 (элементарный) и Т1 (базовый) носят констатирующий характер. Их цель — сделать общий «срез» уровня владения русским языком у ребенка-инофона и определить в целом, может ли он учиться в русскоязычной школе. Тест Т1 (элементарный) предлагается детям, поступающим в начальную школу. Тест Т1 (базовый) рассчитан на детей, поступающих в среднюю школу. Тесты Т1 проводятся в форме устной беседы.

Если ребенок не справляется с тестами Т1 и становится ясно, что он не готов к обучению на русском языке, ему могут быть предложены разные варианты: остаться на повторное обучение в том классе, в каком он учился у себя на родине, посещать занятия вместе с русскоговорящими детьми (возможно, выборочно) и проходить обучение русскому языку «с нуля» и др.

Тем детям, которые показывают достаточно высокий уровень владения речью на русском языке в процессе выполнения констатирующих

тестов Т1, предлагается перейти к выполнению тестов диагностического характера (соответственно Т2 и Т3), которые, в отличие от стартовых тестов Т1, дают не обзорную, а подробную картину владения языком на соответствующем элементарном (А1) и базовом (В1) уровнях, выявляют все недочеты и лакуны в знаниях учащегося.

Особое место в системе тестирования детей-инофонов занимает Т4 — тест культуроведческого характера, который направлен на выявление степени адаптированности учащегося к жизни в новом обществе, к русской культуре и образу жизни. Он включает вопросы о символике России, ее истории, географических особенностях, культурных ценностях, традициях, спорте, мире увлечений, национальной кухне, этикете, искусстве, знании основ культурной топонимики Москвы. Этот тест призван помочь учителю ввести ребенка-инофона в новый для него мир школы и круг общения.

При оценке результатов диагностического тестирования выделяются 3 уровня (хороший, удовлетворительный и неудовлетворительный), которым соответствует определенное количество баллов, набранных тестируемым и представленных в процентном исчислении. По завершении работы над входным тестом в 10 школах Москвы была проведена его апробация, цель которой — совершенствование структуры и содержания контрольных измерительных материалов, использованных в процедуре тестирования, а также критериев и схем оценивания результатов, достигнутых тестируемыми. При этом учитывались как замечания учителей, участвовавших в апробации, так и недостатки, обнаруженные самими разработчиками тестов.

Тестовые материалы рассматривались на заседании Городского методического семинара учителей поликультурных школ г. Москвы (27 марта 2014 г.), на научно-практическом семинаре РОПРЯЛ «Социокультурная и языковая адаптация мигрантов» (прошедшем в Санкт-Петербурге в апреле 2014 г.).

Предложенная система входного тестирования — это стартовое педагогическое измерение, которое необходимо проводить перед началом обучения и которое занимает особое место в организации процесса обучения. Подробный анализ уровня владения русским языком, который предполагает представленная в настоящей статье система входного тестирования, может явиться важным педагогическим инструментом в руках учителя, работающего в полиэтнических классах. С его помощью выявляются все недочеты и пробелы, которые есть у ученика. Опираясь на результаты входного теста, учитель может выстроить образовательный маршрут для каждого ребенка, используя при этом формы индивидуальной работы и групповые занятия по работе над ошибками. Грамотно проведенное тестирование дает возможность оценить навыки говорения, понимания, чтения и письма, выявить проблемные области и

сконцентрировать на них внимание на следующих этапах обучения. Результаты входного тестирования должны храниться в индивидуальном досье ученика для дальнейшего контроля за его достижениями.

Литература

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий. М., 1996.
2. *Бальхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2009.
3. «Говорю и пишу по-русски». Учебное пособие для детей 8–12 лет. От элементарного уровня к базовому / Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко. В 3 ч. 2-е изд. М.: ТИД «Русское слово — РС», 2014.
4. *Кислицына Е. А.* Тест как средство диагностики и контроля при определении уровня сформированности фонетических навыков / Электронный ресурс // www.supeerinf.ru/view_helpstud.php?id=3996
5. *Корчагина Е. Л.* Русский язык: успешные старты — удачный финиш. Тестовый практикум по русскому языку как иностранному для школьников. Элементарный и базовый уровни. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
6. *Лазарева О. А.* Школа тестера: лингводидактическое тестирование ТРКИ-TORFL. Методическое пособие для преподавателей РКИ. М.: Русский язык. Курсы, 2013.
7. *Норейко Ю. Н.* Современное лингводидактическое тестирование в свете коммуникативной теории / Электронный ресурс // www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur.../JLN.doc
8. *Ранопорт И. А.* Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1971.
9. Русский язык: от ступени к ступени: Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком / Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко. В 6 ч. 2-е изд. М.: Этносфера, 2014.
10. *Савченко Т. В., Какорина Е. В.* Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком // Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Сб. материалов по методике преподавания русского языка как иностранного / Московский комитет образования. Сер. «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». Вып. 8 / Отв. ред. Т. В. Савченко. М.: МИПКРО, 2001.
11. *Третьякова Т. Г.* Лингводидактическое тестирование: стандартизованные и нестандартизованные тесты / Электронный ресурс // <http://preprod.nspu.ru/mod/resource/view.php?id=12597>
12. *Фоменко Т. М.* Французский язык. Тесты как форма контроля: книга для учителя / Электронный ресурс // http://www.prosv.ru/ebooks/Fomenko_Testi_1ranc/2.html



Т. Ю. Уша, С. С. Никулина (Санкт-Петербург)

Моделирование учебно-методического сопровождения
средств обучения в поликультурной школе

В современной поликультурной школе большое внимание уделяется воспитанию этнокультурной толерантности учащихся. Для этого создаются средства обучения, способствующие осуществлению на уроках словесности диалога культур. Такие пособия для учащихся и для преподавателей являются дополнительными к основным учебникам (см., напр., [1]). Однако подготовка инофонов к обучению в русскоязычной школе на русском языке практически не ведется. Известен опыт Москвы в виде так называемых школ русского языка, где аналогично подготовительным факультетам вузов осуществляется языковая подготовка инофонов на основе методики обучения русскому языку как иностранному (см. об этом [8; 3]), однако эта практика не имеет широкого распространения в других регионах России. Поэтому для учителей поликультурных школ основная проблема, связанная с инофонами, — это ориентированность системы школьного обучения исключительно на русскоязычный контингент, в то время как инофоны владеют русским языком как иностранцы — на уровнях, не сопоставимых с уровнем носителя русского языка (от нулевого до ТРКИ-4).

Так, учащиеся-инофоны, родившиеся в России или приехавшие сюда в раннем возрасте, на первый взгляд, умениями и навыками речевой деятельности на русском языке обладают. Однако говорить о сформированности у них сбалансированного билингвизма вряд ли можно, поскольку при тестировании с использованием тестов по РКИ они допускают те же ошибки, что и иностранцы (описание нашего исследования см. в [9]). Учителя же, в силу ряда объективных причин, не всегда могут идентифицировать учащегося как инофона и выбрать соответствующие дополнительные приемы, направленные именно на его обучение.

Прежде всего это проявляется при обучении предмету «русский язык». Обучение русскому языку как неродному в современной поликультурной школе — это обучение предмету «русский язык» неоднородного по признаку владения русским языком контингента учащихся. При этом, повторим, методика обучения рассчитана исключительно на носителей русского языка. На поверхности проблемы — язык обучения: и средства обучения и учитель используют, естественно, русский язык. Но главная особенность школьной методики обучения русскому языку состоит в том, что она базируется на пассивной грамматике, т. е. учащиеся обучают системе языка «от формы к функции». Их знакомят с языком как системой именно с этих позиций. Однако для инофонов требуется другой подход — «от функции к форме», т. е. с позиций активной грамматики, как это делается при обучении русскому языку как иностранному.

В этой ситуации представляется необходимым использовать дополнительные (ориентированные на инофонон) средства обучения, пригодные в то же время для совместной работы на уроке всех учащихся.

Для создания таких средств обучения на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена студентам магистратуры предлагается в рамках дисциплины «Проектирование учебно-методического сопровождения средств обучения в поликультурной школе» выполнение практических заданий, связанных с разработкой прежде всего комментариев к наиболее сложным для инофононов темам предмета «русский язык» (т. е. к темам, традиционно сложным для иностранцев: категории одушевлённости/неодушевлённости, рода, падежа имени существительного, глаголы движения и т. п.); такие комментарии встраиваются в обычный урок и представляют собой объяснение материала именно с позиций активной грамматики. Также при необходимости дается лексический (семантизация) и лингвострановедческий (диалог культур) комментарий. Упрощения требуют и некоторые формулировки заданий. Контроль усвоения материала предлагается проводить с опорой на тесты по РКИ (элементарный или базовый уровень). Такая работа становится также темой магистерских диссертаций.

К началу нового (2015/2016) учебного года запланировано по результатам студенческих работ подготовить сборник рекомендаций к учебнику русского языка для 5-го класса [7] и передать его в школы — экспериментальные площадки для практического опробования. Приведем пример, содержащий фрагмент возможного комментария для учителя к параграфу № 22 «Местоимение» названного учебника.

Семантизация	Диалог культур	Язык учебника (переформулировки заданий, упражнений и т. п.)	Приемы объяснения с позиций активной грамматики
Содержание комментария			
Стр. 51 (теория, упр. 111, 112). Местоимение (личное) – часть речи, которая указывает на кого-то, но не называет по имени (я, мы, ты, он, она и т. д.); товарищ – друг; беседа – разговор; приятель – не очень близкий друг, хороший знакомый;	Мухомор: Сначала спросить у русскоязычных детей, что такое мухомор и почему людям его есть нельзя, а животным можно. Объяснить инофононам, что такое мухомор (семантизация с помощью изобразительной наглядности).	Заменить зачёркнутую формулировку на более простую (выделено жирным шрифтом) 111. Найдите в тексте личные местоимения. Назовите их падеж и число. Как пишутся местоимения с предлогами?	Объяснять, что такое местоимение, с позиций активной грамматики, используя методику преподавания русского языка как иностранного. Например, указывать на предметы, названия которых уже известны, и заменять эти названия соответствующими местоимениями.

Продолжение таблицы

Семантизация	Диалог культур	Язык учебника (переформулировки заданий, упражнений и т. п.)	Приемы объяснения с позиций активной грамматики
<p>вдвоём, втроём (наглядность: вывести ученика к доске, показать на него и себя: «вдвоём», вывести еще одного ученика, показать: «втроём»); бык (семантизация с помощью иллюстрации либо: «она – корова, он – бык»); сорвать (динамическая наглядность: показать действиями, срывать рукой); немедленно – сразу же;</p> <p>Приводил в исполнение её желание – делал то, что она хочет;</p> <p>сшибать (ногами) (наглядно показать движением ноги); мухоморы (иллюстрация); обходить стороной (наглядно показать – обойти какой-либо предмет); ядовитый (ядовит) – тот, который содержит яд – вредное для здоровья вещество.</p>	<p>Обратить внимание на то, что это несъедобный и ядовитый для человека гриб, однако некоторые животные едят его в качестве лекарства. «Мухомор – это гриб. У него красная шляпка с белыми точками (картинка). Этот гриб ядовитый, поэтому нам нельзя его есть! Но для лосей мухомор не опасен. Наоборот, это для них – лекарство».</p> <p>Стр. 52 (упр. 114). «Лиса, волк, медведь, заяц, петух – вот основные герои русских сказок. У каждого животного свой характер. Волк в русской сказке злой, жадный, прожорливый, иногда глупый, поэтому другие животные (более слабые) часто могут его обмануть. Белка встречается в русских сказках редко. Давайте подумаем, какая она была в сказке. Маленькая, слабая, но умная и добрая».</p>	<p>112. Запишите к себе в тетрадь, ставя местоимения в скобках в нужном падеже.</p> <p>113. Запишите к себе в тетрадь, подчеркивая местоимения 3-го лица (он, она, оно, они) с предлогами. Назовите их падеж, число, род.</p> <p>114. Прочитайте текст очень внимательно, Перескажите сказку. Выпишите местоимения, назовите их лицо, падеж и число.</p>	

Окончание таблицы

Семантизация	Диалог культур	Язык учебника (переформулировки заданий, упражнений и т. п.)	Приемы объяснения с позиций активной грамматики
<p>Стр. 52 (упр. 114). Сонный – тот, кто хочет спать, зевает (можно показать); вскочить/вскакивать – подпрыгнуть со своего места (показать наглядно); пусти, не пушу/пускать, отпустить – держать кого-то, потом отпускать (показать наглядно); отчего – оттого – почему – потому; прежде – сначала; Злость сердце жжёт – злость не даёт радоваться, веселиться.</p>			
Актуальность (востребованность) дополнительного материала для русскоязычного контингента класса			
<p>Для русскоязычных лексика не нуждается в комментариях (за исключением разведения понятий «друг» – «приятель» – «товарищ»</p> <p>*Упр. № 113 (цитаты из «Сказки о рыбаке и рыбке»): лексика может показаться сложной и для русскоязычных.</p>	<p>Русскоязычные дети могут помочь учителю в диалоге культур (отвечать на наводящие вопросы учителя, тем самым объясняя материал инофонам), и это будет полезно для них: вопросы учителя заставят их задуматься над тем, что раньше казалось очевидным фактом (например, почему людям нельзя есть мухоморы, а лосям – можно; почему сказочного волка легко описать, а белку – сложно, т. к. она редко встречается в сказках).</p>	<p>Изменение формулировки упражнений для русскоязычных обучающихся не представляется необходимым.</p>	

Опыт экспериментальной работы в поликультурных школах показал, что в учебно-методическом сопровождении нуждаются учебники не только русского языка, но и по другим предметам, поскольку они содержат требующие комментариев формулировки заданий, терминологическую лексику и лингвострановедческий материал, что может быть объединено общим понятием «язык предмета». Работа по адаптиванию «языка предмета» для инофонов на кафедре межкультурной коммуникации также ведется: защищаются магистерские диссертации, практические части которых содержат методическое сопровождение к тому или иному предмету; создаются пособия, которые, будучи ориентированными на инофонов, могут использоваться на уроках для совместной работы всего класса. Одно из таких пособий — разговорник «Наша школа» [5; 6], который был создан на основе материалов педагогической практики студентов бакалавриата в поликультурной школе с участием учителей школ № 624 и № 232 Санкт-Петербурга.

«Наша школа» представляет собой четырехязычный разговорник (русский, азербайджанский, армянский, грузинский языки) школьной тематики. Так, например, выглядит фрагмент русско-азербайджанского пособия [6]:

УРՕК МАТЕМАՒԿԻ

1. Едини́цы.	Бир.	Birlər.
2. Деся́тки.	Онлуг.	Onluk.
3. Зада́ние.	Тапшырыг.	Tapşırıq.
4. Приме́р.	Мисал.	Misal.
5. Зада́ча.	Меселе.	Məsələ.
6. Усло́вие.	Шерт гојмаг.	Sərt qoymağ.
.....
26. Числово́е выраже́ние.	Регемлери джемлешдирмек.	Rəqəmləri cəmləşdirmək.
27. Ра́венство.	Бераберлик.	Bərabərlik.
28. Не́ра́венство.	Берабер олмајан.	Bərabər olmayan.
.....
30. Бу́квенные выраже́ния.	Херфлери джемлешдирмек.	Hərfləri cəmləşdirmək.
31. Уравне́ние.	Тенлик.	Tənlik.
32. Геометри́ческая фигу́ра.	Хендеш фигур.	Həndəsi fiqurlar.
.....

Окончание таблицы

47. Найдите лишнюю фигуру.	Артыг фигуру тапын.	Artıq fıǵuru tapın.
48. Решите задачу, используя схематическую запись.	Меселени схем сес јазмадан истифаде едиб хелл един.	Məsəlani səs salmadan, sxemdən istifadə edib yazın.
49. Запишите дату, используя только цифры.	Ајын тарихини анджаг ретемлерле јазын.	Ayın barixinin ancaq rəqəmlərini yazın.
50. Составьте числа из данных цифр и запишите в таблицу.	Ретемлери гуруб джедвелде јазын.	Rəqəmləri qrup cədləlində yazın.

Аналогично дается лексика для всех школьных предметов, а также для общения учащихся между собой и с учителями в классе на любом уроке, на перемене, в столовой, в гардеробе, в библиотеке, а также в музее и на экскурсии. Предусмотрено место для самостоятельных записей самими учащимися. Предполагается помощь учащимся-инофонам и со стороны родителей.


Интересным и полезным, на наш взгляд, представляется также создание на основе этого разговорника полиязычного словаря школьной учебной лексики.

Еще одна дисциплина в магистратуре кафедры, ориентированная на учащихся-инофонов, — моделирование учебной лингвострановедческой экскурсии, включающей, помимо собственно экскурсии, предшествующее и завершающее занятия [2; 4]. Материалы лингвострановедческих экскурсий могут использоваться как на уроках русского языка, литературы, истории, так и для подготовки учащихся (и не только инофонов, но и русскоязычных) к экскурсиям по городу, в музеи и т. п.

Фрагмент пособия А. С. Ложкиной
«Путешествие по театрам и музеям Санкт-Петербурга» [4]

В Петербурге много интересных экскурсий. Например, просто на автобусе: «Здравствуй город», «Город на островах», «Мосты повисли над водами», «Львы стерегут город». Ты сходишь в Петропавловскую крепость во время экскурсии «Как возник наш город» и побываешь в музее-квартире А. С. Пушкина на экскурсии «А. С. Пушкин в Петербурге». Летом очень интересно кататься по рекам и каналам на теплоходе. А во время каникул можно поехать на экскурсию-игру «Внимание светофор». Прочитай диалоги, которые происходят во время автобусных экскурсий. Подсказки помогут тебе понять все слова и повторить правила.



	Зульфия	Подсказка! РОД <table border="1" data-bbox="541 190 945 255"> <tr> <td><i>Мужской</i> он мой</td> <td><i>Женский</i> она моя</td> <td><i>Средний</i> оно моё</td> </tr> <tr> <td>театр__</td> <td>картинА</td> <td>окно</td> </tr> <tr> <td>музеЙ</td> <td>экскурсиЯ</td> <td>зданиЕ</td> </tr> <tr> <td>спектакль</td> <td>дуэль</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">Исключения</td> </tr> <tr> <td>папА дядЯ дедушкА</td> <td></td> <td>кофЕ</td> </tr> </table> <p>Распредели слова по группам: статуя, искусство, живопись, место, актриса, основатель, фойе, роль, архитектор, бинокль, действие, группа, экскурсовод, произведение, художник.</p> <table border="1" data-bbox="541 717 945 782"> <tr> <td>Муж. род</td> <td>Жен. род</td> <td>Ср. род</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<i>Мужской</i> он мой	<i>Женский</i> она моя	<i>Средний</i> оно моё	театр__	картинА	окно	музеЙ	экскурсиЯ	зданиЕ	спектакль	дуэль		Исключения			папА дядЯ дедушкА		кофЕ	Муж. род	Жен. род	Ср. род			
<i>Мужской</i> он мой	<i>Женский</i> она моя		<i>Средний</i> оно моё																							
театр__	картинА		окно																							
музеЙ	экскурсиЯ		зданиЕ																							
спектакль	дуэль																									
Исключения																										
папА дядЯ дедушкА			кофЕ																							
Муж. род	Жен. род		Ср. род																							
	Туран Мамедовна																									
	Мама, давай в выходные съездим на экскурсию!																									
	На какую экскурсию?																									
	На автобусе по городу.																									
	Думаешь, это интересно?																									
	Да, можно посмотреть центр города и сходить в Петропавловскую крепость. На уроке нам рассказывали, что это первое здание в Петербурге.																									
	Ну, хорошо. А где её можно купить?																									
	Около метро «Гостиный двор» есть кассы.																									
	Хорошо, поедem в воскресенье. Ещё Ильгара с собой возьмём.																									

ЗАДАНИЯ:

1. Разыграйте сценку. Ты хочешь съездить на экскурсию по рекам и каналам на теплоходе. Придумай диалог между продавцом и покупателем.

Экскурсия стоит двести рублей. Скидок нет. Теплоход ходит каждый час. Можно взять плед, если будет холодно.

2. После экскурсии обсуди с другом экскурсию, которую провела для вас Ксюша. Что нового узнали? Что запомнили больше всего? Какие театры или музеи захотели посетить? Почему? Запиши ответы на эти вопросы:

Итоговые задания:

1. Угадай, кто говорит, и заполни таблицу:

Экскурсовод	Учитель	Ученики

а) Заходим в автобус и занимаем места. Не толкайтесь, мест хватит всем.

б) Сейчас мы выйдем из автобуса и остановимся около памятника.

в) Наша следующая остановка — у музея.

г) Я хочу сидеть у окна.

д) Во время рассказа экскурсовода не шуметь.

е) Ольга Васильевна, я забыла фотоаппарат.

ж) Все выходим из автобуса, не толкаемся.

з) Посмотрите в окно/направо/налево.

и) Обратите внимание на это здание.

к) Слушаем внимательно экскурсовода.

л) Вспомните...

м) А можно спросить?

н) Если есть вопросы, можете их задать.

о) О чём вы хотите спросить экскурсовода?

п) Спасибо, до свидания.

На экскурсии будь готов соблюдать правила:

- слушать долго и внимательно;
- смотреть, куда попросит экскурсовод;
- выходить, когда будут остановки;
- отвечать на вопросы, которые задаст экскурсовод;
- не шуметь и не мешать другим во время экскурсии.

Таким образом, можно определить два основных направления разработки пособий, ориентированных на инофонов: комментариев к учебнику русского языка с позиций активной грамматики (с использованием методики обучения РКИ) и комментариев «языка предмета» в других учебниках. Кроме этого, полезными оказываются лингвострановедческие учебные экскурсии.

Литература

1. *Быстрова Е. А.* Диалог культур на уроках русского языка: Пособие по развитию речи учащихся 7–9 классов общеобразовательных школ. СПб.: Просвещение, 2002.
2. *Дьячкова М. Г., Уша Т. Ю.* Театральный Петербург: Учебная экскурсия: методическая разработка для преподавателей. СПб., 2007.
3. *Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В.* Говорю и пишу по-русски. М.: Русское слово — учебник, 2013.
4. *Ложкина А. С.* Путешествие по театрам и музеям Санкт-Петербурга: Книжка для школьников с родным азербайджанским языком. СПб., 2010.
5. *Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей армянского и грузинского языков).* СПб., 2007.
6. *Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей азербайджанского языка).* СПб., 2008.
7. *Русский язык. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / [Ладыженская Т. А., Баранова М. Т., Тростенцова Л. А. и др.]; под ред. Н. М. Шанского. М.: Просвещение, 2012.*
8. *Савченко Т. В., Никитина В. Н., Анока С. И.* Особенности обучения детей мигрантов русскому языку в условиях государственного образовательного учреждения (из опыта работы экспериментальной площадки ГОУ СОШ № 1232 ЗАО) // Актуальные проблемы преподавания РКИ в школе: Материалы научно-практической конференции. М.: Изд-во МГПИ, 2010.
9. *Уша Т. Ю.* Тестирование в поликультурной школе как средство языковой идентификации инофонов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 4 (28).



А. О. Байчорова (Санкт-Петербург)

К вопросу о методике изучения русского языка как неродного

В связи с тем, что в последнее десятилетие в России наблюдается большое число мигрантов, в российских школах формируются классы с учащимися-мигрантами. Современные тенденции в теории и практике обучения русскому языку учеников-мигрантов в школах непосредственно связаны с изменениями, происходящими в общественном сознании, в социальных отношениях, и обнаруживают противоречия между стандартизацией обучения и индивидуальными способностями, возможностями, интересами учащихся.

Русский язык для мигранта является жизненно важным вторым языком, и, хотя учителями накоплен определенный опыт в преподавании русского языка как неродного и разработаны собственные принципы методики преподавания русского языка и литературы, изучение чужого языка для него по-прежнему остается сложным процессом. Сложность заключается в том числе в том, что в одном классе могут обучаться представители разных языковых групп (тюркской, иранской, индоевропейской и др.). Учитель-словесник, как правило, имеет стандартное филологическое образование, предусматривающее преподавание русского языка как родного, поэтому он сталкивается с определенными сложностями преподавания русского языка как неродного. Поэтому необходим постоянный поиск новых методов и форм изучения русского языка как неродного.

Если класс состоит только из учеников-мигрантов, то в таком классе, наверное, можно найти какой-то общий метод объяснения нового материала. Сложнее, по моему мнению, работать в классах, где большая часть учеников — носители русского языка. В таких классах изучение разговорного русского языка происходит относительно облегченно, так как, общаясь со сверстниками, ученики-мигранты быстро усваивают устную речь, но понимание некоторых грамматических, орфографических и пунктуационных правил вызывает сложность. В чем она заключается? Здесь очень важно помнить, что при объяснении нового материала русскоязычный ребенок быстрее усвоит новый материал, а ученик, не являющийся носителем русского языка, может не сразу осознать полученную информацию (хотя есть ряд правил, которые вызывают сложность и у русскоговорящих). Поэтому приходится при объяснении нового материала постоянно придумывать новые приемы и способы донесения его до учащихся. Тем более что и русскоговорящим ученикам, и ученикам-мигрантам предстоит сдавать ГИА, а затем ЕГЭ.

К. Д. Ушинский писал, что «в памяти нашей сохраняются с особой прочностью те образы, которые мы восприняли сами посредством созерцания и что к такой, врезавшейся в нас, картине мы легко и прочно привязываем даже отвлеченные идеи, которые без этого изгладились бы быстро» [4].

Существует множество методов обучения русскому языку как неродному. Одним из таких методов является наглядность. К наглядным материалам, используемым на уроках русского языка относится все, что является предметом зрительного или слухового восприятия и способствует лучшему усвоению предмета. Это и видеоматериалы, которые являются эффективным средством оптимизации и интенсификации учебного процесса, и наглядные пособия (таблицы, схемы и др.). Нестандартный подход к объяснению новой темы, который заключается в зрительном восприятии нового материала, тоже может стать одним из методов обучения. При таком объяснении у учащегося включается процесс восприятия происходящего на родном языке, а затем перевода его содержания на русский язык.

Рассмотрим один из таких методов, использованный в моей личной практике. Анализируя результаты экзаменов, тестовых работ, я определила, что сложность вызывают следующие орфограммы и пунктограммы:

- безударная проверяемая гласная корня;
- чередование гласных в корне;
- правописание приставки *пре-/при-*;
- употребление деепричастного оборота; замена придаточной части сложноподчиненного предложения обособленным определением, выраженным причастным оборотом;
- слитое и раздельное написание союзов, предлогов, частиц;
- написание производных предлогов и др.

Объяснение правил, касающихся всех перечисленных орфограмм, нельзя подвести под определенный стандарт, т. к. темы разные, но объединить эти правила в несколько групп, думаю, можно.

К одной из таких групп я отнесла правила, которые можно разобрать через зрительное восприятие. Рассмотрим некоторые из них.

1. Чередующиеся гласные в корне.

При объяснении правил написания корней с чередованием *е/и*, которое зависит от следующей после корня буквы, чтобы учащиеся легче усвоили материал, составляем таблицу и записываем ее в тетрадь-справочник:

бер	бирА	блест	блистА
дер	дирА	жег	жигА
мер	мирА	стел	стилА
тер	тирА	чет	читА
пер	пирА	я	имА, инА

Сложность в изучении чередования гласных в корне заключается еще и в том, что учащиеся путают чередующиеся гласные и безударные проверяемые гласные в корне, поэтому стоит подробнее остановиться на следующих корнях с чередующимися гласными:

1) *-кас/-кос-*; следует объяснить, что нельзя смешивать с этими корнями корни слов *косить, коса, косой*, которые имеют разные лексические значения, и написание гласной в них можно проверить, подобрав однокоренное слово;

2) *-мак-/мок-*, выбор гласных в которых зависит от значения. Чтобы дети поняли новый материал, я наглядно показываю различие в лексических значениях этих корней. Для этого необходимы стакан воды, тарелочка, в которой 2–3 капельки воды, карандаш и салфетка (или тряпочка). Провожу «опыт», т. е. наглядно все демонстрирую. Ученики видят и осознают, что когда мы опускаем (макаем) в стакан с водой карандаш, он не впитывает в себя воду и не пропускает ее через себя (лучше, если это будет не карандаш, а стеклянная пробирка, и дети зрительно

увидят, что вода не прошла сквозь стенки пробирки), а если на тарелочку кладем салфетку или тряпочку, то они промокнут, т. е. пропустят через себя (впитают в себя) воду.

2. Употребление деепричастного оборота.

Прежде чем начать разбирать деепричастный оборот, следует выяснить, насколько учащиеся понимают, что такое деепричастие. Как показала практика, когда ученикам объясняют, что деепричастие — это добавочное действие к уже совершаемому (совершенному) действию, как правило, не все понимают, о чем идет речь (на опыте я убедилась, что эта проблема касается и русскоязычных учащихся). Сложности наблюдаются при выполнении заданий теста А-4. На данном этапе важно найти способ, который поможет восстановить этот упущенный материал.

Я использую следующий способ. Беру небольшой листок бумаги (чем меньше размер, тем лучше видно, что происходит) и карандаш (или линейку, ластик, вообще любой предмет, который легче листка). Сначала поднимаю над головой и отпускаю карандаш. То же самое проделываю с листком. Ученики видят, что падение карандаша отличается от падения листочка. Но если я задаю вопрос «Что сделал карандаш?» или «Что сделал листок?», как правило, следует ответ «Упал». Тут следует обратить внимание учеников на то, что каждый из предметов падает по-разному, и задать уточняющий вопрос: «Что сделал предмет и как он это сделал?». В этот момент и происходит осознание того, о чем говорит учитель, даже если учащиеся еще не могут найти нужные слова для ответа. На вопрос «Как падал листок?» ответы могут быть самые разные, вплоть до сопровождения жеста. Главное, что учащиеся видят, что какой-то предмет (или какое-то живое существо) делает **что-то**, и делает он (оно) это **как-то**. Что это **как-то** и есть добавочное **действие** к совершаемому действию, что **оно** и есть деепричастие. На таком наглядном примере дети лучше понимают, о чем идет речь. Аналогично можно объяснить темы «Правописание приставок *пре-/при-*», «Замена придаточной части сложноподчиненного предложения обособленным определением, выраженным причастным оборотом» и др.

Литература

1. Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л. А. Пособие для занятий по русскому языку. М.: Просвещение, 1984.
2. Наглядность при обучении русскому языку взрослых учащихся: Сб. статей / Под ред. Л. П. Федоренко. М.: Учпедгиз, 1961.
3. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку. М.: Высшая школа, 1982.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 6. М., 1949.



О. А. Беженарь (Милан)

Русское ударение на начальном этапе изучения

Начинающий изучать русский язык принимается за дело с большим энтузиазмом. Узнав, как образуется множественное число существительных, он бодро (но ошибочно) заявляет: *стол* (один) — *сто́лы* (много), *рука́* (одна) — *руки́* (много) и т. д. Сколько раз преподаватель поправляет студента, постоянно ошибающегося в постановке коварного русского ударения!.. Ведь уже на начальном этапе, не подозревая еще, какой океан трудностей ждет его в виде предложно-падежной системы, употребления видо-временных форм или глаголов движения, неопытный энтузиаст русского языка начинает сталкивается с незнакомым ему явлением — с разноместным и подвижным русским ударением.

Сложность темы порождает и трудности ее методической разработки, в которой возможны ошибочные решения. Так, мы наблюдали, что начинающий преподаватель, иллюстрируя подвижность русского ударения, в качестве примеров приводит учащимся редко употребляемые слова типа *ёж* — *ежи́* или *игл* — *и́глы*. Мы не можем разделить такого подхода. Полагаем, что одним из принципов работы на начальном этапе должен быть принцип функциональности, поэтому считаем, что лучше отбирать для начального этапа более частотные в бытовой речи слова, например, такие, как *нож* — *ножи́*, *ног* — *но́ги*, *рук* — *ру́ки* и т. п.

Чтобы облегчить прохождение этой темы в аудитории, мы проанализировали рекомендуемый программой для начального этапа список слов, так называемый лексический минимум. Он представляет собой «лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени. Количественный и качественный состав лексического минимума зависит от целей обучения, этапа обучения <...>. В методике выделяются следующие критерии отбора лексического минимума: употребительность слова, частотность...». [1, с. 133].

Также нами была составлена таблица «Основные типы ударения существительных», которую мы предлагаем для использования на уроках с начинающими как справочную. С помощью таблицы, как мы надеемся, можно будет сконцентрироваться на отработке только тех слов программы, у которых высокая частотность употребления. Использование таблицы значительно облегчит работу над темами «Образование форм множественного числа существительных» и «Склонение существительных». Данная таблица может служить своеобразной «шпаргалкой» в работе и учителя, и студента.

С помощью таблицы можно заучивать формы единственного и множественного числа разных слов, используя разнообразные виды

упражнений. Известно, что иностранные слова лучше откладываются в памяти, если их не просто много раз повторять, а использовать в упражнениях, где отрабатываются диалоги: *Где тури́ст? — Вот тури́ст, Где тури́сты? — Вот тури́сты; Что это? — Это карти́на, Что это? — Это карти́ны*. Усвоению слов также помогает их анализ по составу: выделение корня и окончания (*стол*: окончание нулевое; *рука*: *рук-* — корень, *-а* — окончание; *окно*: *окн-* — корень, *-о* — окончание); определение рода по окончанию (*дом*: нулевое окончание, значит, это мужской род; *нога*: окончание *-а*, значит, это женский род; *окно*: окончание *-о*, значит, это средний род). После того как в сознании учащихся устоялась эта информация, можно переходить к тренировке образования форм множественного числа для каждого рода, причем сначала твердого варианта (*билёт — билéты*), затем — мягкого (*словáрь — словарí*).

Для тренировки памяти может быть использован и ассоциативный ряд. Так, учащимся дается задание выбрать из ряда слов те, которые связаны по смыслу (например, из списка *фрукт, вагóн, билéт, вокзál, тури́ст, самолёт, теа́тр* — слова, связанные с темой «Путешествие»), а затем образовать от них формы множественного числа (*самолёт — самолéты* и т. д.), или выбрать слова, обозначающие предметы, которые можно (нельзя) купить, и образовать от них множественное число (например, в ряду слов *вýchод, перерыв, вокзál, сувенир* только одно называет предмет, который «можно купить», его форма множественного числа — *сувениры*).

Что же такое ударение? «Ударение (акцент) — способ выделения гласных звуков в русском языке, служит показателем слабой и сильной позиции у гласных фонем: в[а]дá, но вóды» [5, с. 426].

«В некоторых языках ударение закреплено во всех словах за одним и тем же словом: например, во французском языке оно всегда падает на последний слог, в чешском — наоборот — на первый. Такое ударение называется одноместным. В русском языке ударение разноместное (иначе — свободное): у нас есть слова с ударением на первом и последнем, на предпоследнем и среднем слогах! <...> Более того, разнообразие ударных позиций обусловлено еще и тем, что в одном и том же слове оно может передвигаться с одного слога на другой при склонении и спряжении слов (примеры на склонение приведены выше, примеры на спряжение: *пишú — пишешь, хочú — хочешь* и др.). Это качество ударения называется подвижностью. Ударение в русском языке в одних словах подвижное, в других — неподвижное. Просклоняем, например, имя существительное *бúква* — во всех падежных формах ударным будет слог *-бу-*: ударение в этом слове неподвижное. Иное наблюдается при изменении слова *головá*.

Падеж	Ед. ч.	Мн. ч.
И.	голова́	го́ловы
Р.	голови́	голо́в
Д.	голове́	голова́м
В.	голови́	го́ловы
Тв.	голови́	голова́ми
Пр.	(о) голове́	(о) голова́х

При склонении этого слова ударение побывало на разных слогах. Здесь ударение подвижное» [6, с. 29–30].

Какие возможности таят в себе такие особенности русского ударения? Что дает языку его разноместность и подвижность? «Разноместность ударения в русском языке является важным средством различения слов» [8, с. 34].

«Нетрудно назвать ряд слов, различающихся только благодаря ударению: *замо́к — за́мок, му́ка — мука́*». [5, с. 426] Но таких слов в русском языке сравнительно небольшое количество, поэтому в целом ударение не считается фонологически релевантным признаком (в отличие, скажем, от твердости-мягкости и глухости-звонкости, которые играют смысловозначительную роль во многих словах, следовательно, значимы для системы языка в целом: *лук — люк, суп — зуб*). Подвижность ударения дает возможность разграничивать разные формы одного и того же слова; ср.: *голови́* (родительный падеж единственного числа) — *го́ловы* (именительный падеж множественного числа). Конечно, такое свойство ударения может стать камнем преткновения при заучивании падежных форм слов и их употреблении теми, кто учит русский язык как иностранный или неродной. Но зато разноместность и подвижность ударения дают нашей речи много преимуществ: они увеличивают возможности языка. Данный факт общеизвестен. Например, в поэзии разноместность ударения создает условия для использования разнообразных стихотворных размеров и, главное, разного рода рифм. Ведь никто не станет отрицать того, что стихи во многих языках пишутся как так называемые белые (без рифмы), а в русском языке возможности рифмовки до сих пор до конца не исчерпаны.

Вернемся к проблемам преподавания. Многие начинающие изучать русский язык видят особенную трудность в том, что ударение в нем разноместное. «В русском языке ударение может падать на любой слог слова и на любую морфему — приставку, корень, суффикс и окончание: *вы́пустить, до́мик, доро́га, столо́вая, дела́, доро́гой, распростра́нять, перегруппиро́вать*. Такое ударение называется разноместным или свободным» [4, с. 51–52].

Но настоящее потрясение учащиеся испытывают, когда им сообщают о подвижном ударении. И это при том, что, как написано в пособии «Современный русский язык», в русском языке бóльшая часть слов (около 96%) имеет неподвижное ударение! Однако потрясение учащихся понять можно: в эти капризные 4% попадают очень частотные слова (см. справочную таблицу «Основные типы ударения существительных»).

Предлагая таблицу лексического минимума, мы ставили целью облегчить нашим ученикам усвоение правил русского ударения, а также хотели показать преподавателю, что на начальном этапе обучения нужно сконцентрировать внимание на словах, которые походят под категорию «системных случаев», и только после этого переходить к исключениям.

Какие практические приемы отработки русского ударения мы предлагаем?

Наши упражнения не учат коммуникации как таковой. Это так называемые речевые упражнения, но они нужны для выработки автоматизации постановки ударения в частотных словах, а также способствуют обогащению словарного запаса (активного и пассивного). Все они, как это принято в методике, даны не изолированно, а в предложении (таким образом мы придерживаемся известного принципа подачи материала на синтаксической основе). «...Именно в синтагматике приобретает коммуникативную силу парадигмы склонений и спряжений, помогая объединить в живые содержательные сочетания отдельные слова, получающие в моделях предложения конкретные, контекстуальные речевые значения...» [5, с. 426]

Мы предлагаем следующие формы работы. Начинаем с объяснения правила: слова мужского рода, оканчивающиеся на твердый согласный, и существительные женского рода на *-а* в большинстве случаев имеют во множественном числе окончание *-ы*. При этом информируем, что есть слова, в которых ударение неподвижное, и слова с подвижным ударением. Затем произносим слово в единственном числе, а студенты называют его форму множественного числа. После отработки 4–5 слов учащимся предлагается заниматься по цепочке или в парах по принципу пинг-понга: один называет форму единственного числа, другой — множественного, следя при этом за ударением; затем, наоборот, первый студент называет слово во множественном числе, второй — в единственном. Как показывает практика, работа в парах — один из очень эффективных приемов заучивания форм слов на уроке.

Затем мы делим аудиторию на 2 группы, и одна группа играет с другой. Задание для одной группы — называть слова в единственном числе, для второй — во множественном, затем — наоборот. Это также результативно, потому что, как известно, соревновательность помогает снятию напряжения и повышению продуктивности работы.

Типы упражнений

1. Выберите из справочной таблицы слова, связанные ассоциативно. Например, называющие национальность (*итальянка, мексиканец...*), профессии (*инженер, повар...*), членов семьи (*папа, брат...*), предметы, относящиеся к дому (*стол, окно...*), к магазину (*зонт, диван...*).

2. Вместо точек вставьте нужное слово во множественном числе:

футболист —...

поезд —...

3. (Работа с картинками.) Смотрите на картинки и отвечайте на вопросы.

— *Кто это?* — *Это инженер.*

— *Кто это?* — *Это...* (мн. ч. слова).

4. Прежде чем переходить к следующему упражнению, в котором используется союз *а*, надо объяснить учащимся различие в значении союзов *а* и *и*, т. к. во многих языках есть аналоги только двух русских союзов — *и* и *но*, а аналога союза *а* нет.

Учащиеся должны сравнить 2 предложения — *Это стол, и это стол* и *Это стол, а это столы*. Они должны сделать вывод (на родном языке), что союз *а* употребляется тогда, когда он соединяет разную информацию, а союз *и* соединяет идентичную информацию (*Папа инженер и мама инженер* — *Папа инженер, а мама учительница*). Затем можно переходить к упражнениям:

ед. ч.

Это стол,

Это шкаф,

мн. ч.

а это...

а это...

5. Вставьте вместо точек существительное в нужном числе.

Соседка не курит. — ... *не курят.*

Учитель говорит. — ... *говорят.*

Это моя проблема. — *Это мои ...*

Это моя книга. — *Это мои ...*

Девушка поет романс. — *Итальянки поют...* (мн. ч.).

В шкафу шарф, зонт. — *В магазине..., ...* (мн. ч.).

На столе... (существительные во мн. ч.). *На полке...* (существительные во мн. ч.).

Основные типы ударения существительных

Неподвижное ударение	
На основе	На окончании
Мужской род	
áвгуст, альбóм, ананás, апельсín, артíст, áвтор, аэропóрт, балéт, балкóн, банáн, банк, банкíр, билéт, бассéйн, бизнесмéн, бланк, блин, вагóн, внук, вокзáл, вопро́с, врач, втóрник, вход, вы́ход,	врач, зонт, кот, нож, сапóг, стол, э́таж, дождь,

Окончание таблицы

Неподвижное ударение	
На основе	На окончании
Мужской род	
<p>гара́ж, гид, дива́н, дире́ктор, диск, жи́тель, журна́л, журна́лист, заво́д, за́втрак, знак, зоопар́к, инже́нер, инститúт, интере́с, кабинéт, капита́н, килогра́мм, киломе́тр, класс, клиéнт, клуб, композито́р, конве́рт, конце́рт, космона́вт, костю́м, кран, курс, магази́н, магни́тофо́н, ма́льчик, март, ме́сяц, метр, музе́й, музыкан́т, наро́д, обе́д, о́вощ, отве́т, па́мятник, парк, пассажи́р, план, пенсионе́р, переры́в, перехо́д, пиро́г, писа́тель, покупáтель, понеде́льник, преподава́тель, проспе́кт, поéт, райо́н, рассу́д, резу́льтат, рестора́н, сала́т, самолё́т, стадио́н, студéнт, сувени́р, теа́тр, телеви́зор, текст, телефо́н, торг, трамва́й, туалéт, тури́ст, у́лица, у́жин, универса́м, уро́к, успе́х, факультéт, фи́зик, фило́лог, фило́соф, филь́м, фотоаппара́т, фрукт, футбо́лист, хи́мик, худо́жник, центр, ча́йник, эконо́мист, экскурсово́д, юри́ст, язы́к</p>	<p>кора́бль, слова́рь, рубль</p>
Женский род	
<p>апте́ка, бу́ква, ва́за, ва́нна, вещь, ви́за, ви́лка, встре́ча, вы́ставка, газéта, гита́ра, гости́ница, гру́ппа, гру́ша, да́та, де́вочка, де́вушка, доро́га, же́нщина, журнали́стка, ико́на, ка́рта, карти́на, ка́сса, кассéта, кастрю́ля, кварта́ра, кни́га, ко́мната, королева́, котле́та, ко́шка, кровáть, ку́рица, ку́ртка, ла́мпа, ма́ма, маши́на, мину́та, мысль, óпера, подру́га, поликли́ника, преподава́тельница пробле́ма, програ́мма, полови́на, пя́тница, ро́за, ры́ба, руба́шка, рабо́та, секун́да, столи́ца, страни́ца, суббо́та, соба́ка, су́мка, тарéлка, тетра́дь, у́лица, учи́тельница, фе́рма, фи́рма, фра́за, ци́фра, ча́шка, ша́пка, шко́ла, я́года</p>	
Средний род	
<p>воскресе́нье, задáние, зда́ние, крéсло, общежи́тие, одея́ло, пла́тье, пра́вило, удово́льствие, упражне́ние</p>	
Подвижное ударение	
В ед. ч. ударение падает на основу, а во мн. ч. переходит на окончание	В ед. ч. ударное окончание, а во мн. ч. ударение переходит на основу
Мужской род	
<p>сад, суп, сыр, нос, адрес, вéчер, го́род, дом, но́мер, о́стров, поéзд, па́спорт, снег, учи́тель, гость</p>	<p>Этот тип ударения содержит только несколько слов муж. рода [4, с. 51–52], которые не входят в лексический минимум.</p>
Женский род	
	игра́, страна́
Средний род	
де́ло, зе́ркало, ме́сто, сло́во; мо́ре, по́ле	вино́, лица́, пись́мо, окно́, число́

Литература

1. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999.
2. *Андрюшина Н. П., Козлова Т. В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М.: СПб., 2006.
3. *Борунова С. Н., Воронцова В. Л., Еськова Н. А.* Орфоэпический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1989.
4. *Диброва Е. И.* «Современный русский язык». Теория, анализ языковых единиц. Ч. 1. 3-е изд. М.: Академия, 2008.
5. *Еськова Н. А.* Краткий словарь трудностей. М.: Русский язык, 1994.
6. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М., 1988.
7. *Постникова И. И., Подгаецкая И. М.* Фонетика — это интересно. М.: Просвещение, 1992.
8. *Руднев В. Н.* Русский язык и культура речи. М.: Кнорус, 2013.
9. *Чернышов С. И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс. СПб.: Златоуст, 2007.



Е. Л. Кудрявцева (Грайфсвальд, Германия),
М. С. Берсенева (Москва)

Учебно-методические комплексы для изучения русского языка и культуры России в поликультурной аудитории

Каждый третий человек в мире — носитель двух языков и культур как родных/неродных. Знания о естественном билингвизме приложимы для развития билингвизма искусственного (для изучения с детства иностранных языков).

Существуют следующие основания для начала работы над серией пособий для развития и поддержания многоязычия детей и их интеграции в поликультурное сообщество:

- необходимость разработки печатных и онлайн-материалов с использованием ИКТ-технологий для проведения занятий по русскому языку как другому родному, созданных с учетом языка страны проживания, программы обучения в основном образовательном учреждении этой страны и ее культуры;
- наличие уже сегодня у педагогов-практиков в странах рассеяния готовых материалов по изучению русского языка как другого

родного, требующих редакторской и иной доработки или готовых для издания, распространяемых виртуально, требующих финансовой поддержки и прекрасно апробированных в среде би- и полилингвов; и необходимость создания апробационной сети для проверки в реальной жизни диаспоры материалов для билингвов, предназначенных для публикации (перед изданием большими тиражами);

- невозможность создания единого учебника по русскому языку как другому родному для всех стран рассеяния (отметим, что существуют именно различные, а не переводные учебные материалы для носителей английского, французского, немецкого языков как родных, желающих изучить русский язык);
- невозможность введения реально действующей единой программы для всех русскоязычных учебных заведений в мире по ряду объективных (различные типы заведений даже в одной стране, пути финансирования и др.) и субъективных (например, жесточайшая конкуренция школ выходного и продленного дня при общественных организациях, внутри одного населенного пункта, нежелание походить на соседа и т. п.) причин.

На основе анализа проводимых нами тестов на уровень сбалансированности естественного двуязычия (включая культурную составляющую) мы пришли к выводу, что внутри учебных материалов для билингвов важны: необходимость закрепления, а иногда и развития опыта сбалансированного переключения кодов, языковых и культурных; интегрированное обучение с использованием проектного метода; направленность обучения на развитие всех составляющих коммуникативной компетенции на двух языках; упор на развитие речи в различных ситуациях не только повседневного общения на двух языках, при этом развитие устной и письменной форм речи («русофония» предполагает устное владение бытовым русским языком вне соответствующих компетенций оформления письменного высказывания); активное подключение родителей как носителей другого родного языка и членов первичного ближайшего социума, а также носителей «капсул привнесенного и субъективного общества» (ср. пространственные зоны у А. Пиза).

Самокомпетентия (индивидуальное Я как часть МЯ)



восприятие себя как партнера, «посла» своей культуры, педагога и ученика, соорганизатора с соответствующей ответственностью и автономией в выборе структур и методов обучения и изучения языка; самообучение или учебная самокомпетентия (обучение длиной в жизнь)



Социальная (межличностная) компетенция

эмоциональные (личностные) и профессиональные связи, участие в принятии групповых решений, умение распознавать и разрешать межкультурные конфликтные ситуации



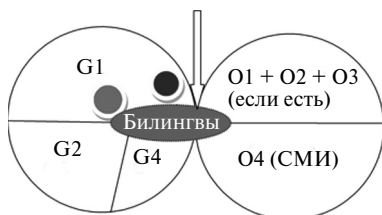
Межкультурная компетенция

критическое мышление по отношению к собственной стране и культуре, чувство общего и различного между культурами, восприимчивость и гибкость при общении с представителями иных культур с учетом собственной и их социо-культурной (само)идентификации



Медиа-компетенция

владение новыми информационными технологиями, понимание способов их использования для овладения всеми аспектами изучаемого языка как проявления иной культуры, способность к критическому суждению в отношении медиа; восприятие РС как инструмента при осознании первичности межличностного общения



O1 (Общество 1) — ближайший социум (семья и друзья), первичный (непосредственный); O2 (Общество 2) — удаленный социум (образовательная организация и др.); первичный (непосредственный); O3, Общество 3 (если есть) — дистантный социум (общество страны исхода старших поколений); первичный (непосредственный, но если контакт поддерживается только через старшее поколение, то опосредованный социум); O4, Общество 4 — медиасоциум (СМИ); вторичный (опосредованный) (медиакомпетенция билингвов должна поддерживаться в равновесии на обоих родных языках с учетом этноспецифики).

● КПО (Капсула привнесенного общества) — вторичный (опосредованный) социум (образ страны исхода первого поколения мигрантов, который передается родителями следующему поколению).

● КСО (Капсула субъективного общества) — вторичный (опосредованный) социум (образ страны постоянного проживания в сознании первого поколения мигрантов, также трансформируемая старшим поколением на младшее).

Еще пять лет назад на вопрос о наличии в продаже учебников по русскому языку для детей-билингвов из русскоговорящих семей за рубежом

ответ продавца-консультанта, равно как и информация сети Интернет были однозначны: «Нет, не знаю, не видел». Сейчас ситуация резко изменилась — российские авторы, преподаватели русского языка как родного и иностранного, а также книжные издательства открыли для себя новый многомиллионный рынок эмиграции. Приходится менять и постановку вопроса: сегодня речь идет не о наличии учебных материалов для билингвов вообще, а об их соответствии целям и структуре билингвального образования и потребностям преподавания русского языка как второго родного вне стабильной языковой среды.

Прежде чем обсуждать требования к учебникам по русскому языку как второму родному, необходимо определиться с терминологией. Надо иметь в виду то, что термин «второй родной язык» признан не во всех европейских странах (мы пользуемся термином «другой родной» по отношению к обоим родным языкам билингва). О создании какой методики мы ведем речь? Преподавания русского языка как родного? Второго родного? Как иностранного? Как неродного? О методике сохранения и развития русского языка?

В настоящий момент не существует еще ни точной терминологии для определения того, какой язык считать первым, а какой вторым у русскоязычных детей, проживающих за границей, ни однозначных критериев такого определения. По уровню владения? По стране рождения? По национальности родителей? Просто по личному мнению носителя? Реальная ситуация сложна и неоднозначна: наши школы посещают Маши Ивановы и Васи Кузнецовы, родившиеся в России в полностью русских семьях, которые после пяти лет, проведенных в Европе, говорят по-русски с акцентом и ошибками. Лучше Маши и Васи в том же классе русской школы выходного дня могут успевать Эрик и Себастиан, мамы которых приложили все усилия для того, чтобы ребенок хорошо говорил по-русски. Эрик Хольден считает себя русским, а Катя Петрова — итальянкой. При этом интересна аргументация: через язык родителей и страну исхода (русскость) и через паспортные данные и государственный язык, язык образовательного учреждения (немец, швейцарец и пр.). Эмоциональные связи у детей и подростков с языком страны пребывания зачастую отсутствуют, поскольку задачи реализации эмоциональной этнокультурной привязки учащихся перед педагогами в госучреждениях не ставится.

Рассмотрим специфику преподавания русского языка детям проживающих в Европе русскоговорящих эмигрантов из республик бывшего СССР и стран СНГ на примере Германии:

1. Языковая ситуация в семье.

Русскоговорящими могут являться оба родителя или только один из них (эмигрант в первом или уже во втором поколении); дети же нередко

рождены вне языковой среды и, в буквальном смысле, «впитывают» устную русскую речь с молоком матери. До занятий письменной грамотой в домашних условиях руки у представителей старшего поколения нередко не доходят. Итак, мы имеем дело с так называемыми русофонами (у которых русская лексика ограничена бытовым словарным запасом, и им известен только ее фонетический облик, представления о русской грамматике у них отсутствуют; но есть объем школьных знаний о структуре иного языка, например, немецкого, итальянского или английского).

При этом именно семья является ключевым звеном в сохранении и развитии у детей многоязычия, индивидуализации психолого-педагогического подхода к ним и отслеживания динамики освоения языков.

2. Условия школьного и/или домашнего обучения русскому языку.

Обучение русскому языку и на русском языке происходит дома (как правило, эпизодически) или в так называемых школах выходного дня (по пятницам и/или субботам) и продленного дня (вторая половина рабочих дней). На русском языке преподаются литература, математика, история, природоведение, рисование, театральное искусство, музыка. Сам же русский язык изучается 45 аудиторных минут в день, а также дается домашнее задание для самостоятельного выполнения, рассчитанное на 15–20 минут каждый день в течение недели.

3. Преподаватели русских зарубежных школ.

В настоящее время педагогический состав школ выходного и продленного дня довольно разнообразен: уроки в них могут вести не только профессиональные учителя русского языка как родного или как иностранного, но и просто филологи (не русисты), энтузиасты-непрофессионалы и даже родители (честь им за это и хвала!), не владеющие специальными методиками обучения и не имеющие никакого представления о существующих учебных пособиях, подходящих для определенного возраста и уровня знаний детей.

4. Подготовка специалистов для русских зарубежных школ выходного и продленного дня.

Вуза, специального занимающегося переподготовкой русистов, славистов и учителей для преподавания русского языка как второго родного учащимся-билингвам, пока не существует ни в России, ни за ее пределами. Нет также и единых учебных программ и требований (стандартов) по русскому как второму родному (для школ выходного дня).

Схожие ситуации наблюдаются и в других европейских странах. На фоне вкратце изложенных выше реалий возникает мысль о необходимости грамотно и четко составленного УМК по русскому языку для билингвов, рассчитанного на несколько лет обучения, ориентированного

на конкретную детскую аудиторию. Несмотря на то что в любом крупном книжном магазине в России появились полки с литературой для детей российских соотечественников, проживающих за рубежом, практически ни одно из предложенных пособий не удовлетворяет потребностей учителей-практиков и их учеников.

Далее перечислены критерии разработки пособий такого рода, предложенные учителями-практиками из различных русских школ выходного дня Германии, Италии, Швеции и других европейских стран. Они основаны на анализе недостатков популяризируемых пособий, издаваемых прежде всего в России.

Основные требования к УМК для учащихся поликультурных классов на примере серии «Дети мира»

Серия учебных пособий «Дети мира» адресована детям и родителям, педагогам (как субъектам образовательного процесса длиной в жизнь) и основана на информационно-деятельностных технологиях. В УМК мы знакомимся с нашими детьми, вырастающими в поликультурном и многоязычном мире и вступающими в него и становящимися естественными или искусственными билингвами, и представляем им многогранный мир. (Научный руководитель серии — канд. пед. наук Е. Л. Кудрявцева).

Серия «Дети мира» является первым самостоятельным УМК, охватывающим все аспекты воспитания и образования детей дошкольного и школьного возраста с более чем одним родным (естественные билингвы), неродным или иностранным (искусственные билингвы) языками, изучаемыми с раннего возраста (с 3 до 6 лет). Цель его — создание и развитие фундамента для воспитания и образования многогранной личности, «человека мира».

Программу УМК отличает горизонтальная (пособия для добукварного и постбукварного периода; для начальной и средней школы) и вертикальная (книги для детей, семейного образования, книги для родителей и педагогов) преемственность содержания его компонентов. Серия может быть использована как в поликультурных группах образовательных организаций и в классах регулярных ГБОУ в России (для обучения мигрантов), так и в ГБОУ и центрах дополнительного образования национальных республик и округов РФ для сохранения у учащихся этноспецифического компонента национальной картины мира и в образовательных центрах диаспорального типа в мире (в русскоязычных ассоциациях вне РФ и в регулярных образовательных учреждениях с русским языком как иностранным).

Материалы УМК составлены с учетом ФГОС РФ нового поколения и специфики контингента пользователей (посредников): родителей билингвов и педагогов дошкольного и начального школьного образования,

педагогов семейных образовательных организаций и центров дополнительного образования диаспорального типа, нередко не имеющих специального образования и в основном не владеющих информацией о работе в поликультурных группах и с многоязычными детьми (с конечной целью развития естественного/искусственного многоязычия и кросс-культурной компетенции).

Поэтому в основу материалов серии «Дети мира» положены следующие принципы:

- содержательный и структурный (модульный подход) акцент на образовательных организациях с этнокультурным компонентом;
- учет образовательного сообщества «педагог — ребенок — родители» как на уровне дополнительного, так и на уровне регулярного образования в процессе бикультурного и билингвального обучения при подходе к ребенку как субъекту процесса познания поликультурного мира;
- анализ и систематизация имеющегося методического материала по работе с естественными билингвами и развития кросс-культурной компетенции с разделением по возрастным категориям (в доступном изложении);
- распределение предлагаемых материалов внутри пособий на основополагающие (обязательные) и дополнительные, вводимые в зависимости от уровня подготовленности группы, этносоциальной специфики учащихся, типа образовательного учреждения и временного фактора;
- интегративный (интегрированный) характер занятий, деятельностный подход к образованию, усиленный кросс-культурный компонент и игровая форма большинства заданий, равно как и их полифункциональность (возможность неоднократного использования с целью закрепления полученных знаний, умений и навыков со сменой доминант и направленности работы), необходимые для развития билингвизма и кросс-культурной компетенции;
- экспериментальный характер заданий, проектная и игровая деятельность, положенные в основу работы с участниками образовательного процесса.

Уникальность данной учебно-методической серии заключается в следующем:

- все пособия созданы в билингвальной образовательной среде в сотрудничестве педагогов-практиков и ученых и прошли минимум трехлетнюю апробацию (доказавшую их востребованность);
- в методической составляющей каждого пособия серии, рассчитанной как на специалистов в области дошкольного и начального школьного образования, так и на педагогов без опыта работы и соответствующей квалификации;

- в растрах (типах описания уровня компетенций Европейского языкового портфеля) тестирования детей-билингвов на наличие и уровень межкультурной компетенции и сбалансированного переключения лингвистических и культурных кодов, являющихся основанием для выводов об уровне сбалансированности билингвизма и необходимости коррекционных курсов, равно как и их направленности;
- в междисциплинарном подходе к образовательному процессу, соответствующему процессу естественного познания мира детьми данной возрастной группы;
- в учете билингвальной, а, следовательно, и бикультурной составляющей личности ребенка (этнолингвистический, этнопсихологический, этнокультурный аспекты);
- в различных типах предъявления материала с учетом направленности серии в целом (развитие всех аспектов коммуникативной компетенции на межкультурном уровне) и каждого пособия в отдельности (развитие медиакомпетенции, Я-компетенции, социокомпетенции и др.): диски с видео- и аудиоматериалами; пальчиковые игрушки; диски с обучающими программами для дошкольников; выкройки и папки с пазлами и др.;
- в возможности комбинирования материалов и отбора их таким образом, чтобы обеспечить работу индивидуумов в группе (индивидуальный подход при групповом обучении) с учетом возрастных и половых интересов детей;
- материалы пособий предполагают синтез полученных ЗУНов и выход на развитие и расширение компетенций — через проектную деятельность, предполагающую выход из рамок дошкольной образовательной организации и начальной школы в реальный мир, активное наблюдение за ребенком и развитие у него продуктивного мышления (развитие логики, внимания, концентрации на основе естественного познавательного любопытства);
- ряд пособий может быть использован при изучении иностранного языка (немецкого, английского и др.; с учетом существующих разработок на этом языке) и закреплении полученных знаний.

Основные требования к учебному пособию по русскому языку для билингвов

1. Возможность концентрированной (блочной) подачи материала — отсюда предпочтительность его тематического единства; обучение «тематическими блоками» или «погружением»; с элементами повторения пройденного, т. к. дети быстро забывают новый материал. Теоретический материал должен подаваться обобщенно, в виде схем и таблиц.

2. Повторение и элементы нового материала в рамках одного упражнения, причем упражнения, в большинстве своем, должны быть «многослойными» или подаваться через интегрированное обучение (включая задание на грамматику, информацию страноведческого плана и т. д.) и носить игровой характер.

Задание 6: Какие сложные одушевлённые имена существительные пытается объяснить Незнайке Рассеянный с улицы Бассейной? (Подчёркнутые слова — подсказка.) Напишите их, выделите оба корня и подчеркните соединительную гласную (-о- или -и-). Дайте (устно) правильное объяснение этих слов (объяснения Рассеянного неверны!)!

Образец: Человек, который сидит на доме, — домосед; это тот, кто любит находится дома, в своей квартире.

Очень худой человек, который нашел дырку в скале и лазает через нее — ... _____

Очень жестокий человек, который наказывает даже дрова, порет и се-чет их, — ... _____

Очень жадный человек, который коллекционирует дома, копит их, — ... _____

Очень злой человек, который отрывает всем головы, — ... _____

Очень голодный человек, который тщательно вылизывает все блюда (тарелки), — ... _____

3. Обязателен страноведческий компонент информации в упражнении хотя бы на уровне проверки знания специфической лексики или основных характеристик русской национальной личности. Желательна информация на расширение кругозора (рубрика «Это интересно»).

Задание 7: Выберите и подчеркните одно слово в строке, которое соответствует данным требованиям:

1) имя существительное, которое может обозначать живое существо:

бахча, алыча, каланча, парча, свеча

2) имя существительное, которое можно употребить в единственном числе:

шорты, перила, санки, плавки, каникулы, чудеса, вилы

3) имя существительное, которое нельзя употребить во множественном числе:

улыбка, слеза, мысль, смех, шорох, сон, крик

4) имя прилагательное, которое можно употребить с каждым из данных имён существительных (*ветер, хлеб, журнал*):

тёплый, новый, интересный, сильный, свежий, белый, зимний

4. Поскольку дети-билингвы жертвуют (это слово употреблено без малейшей иронии) для занятий по русскому языку своим свободным временем (выходными, вечерами), наша задача — сделать упражнения привлекательными, придать им игровую форму. По этим же причинам учебник для детей-билингвов должен быть красочным, хорошо изданным, особенно если он ориентирован на учеников начальных и средних классов.

Задание 9: Игра «Развесёлый зоосад». В данных ниже загадках не хватает глаголов, входящих в состав устойчивых словосочетаний (т. е. словосочетаний, используемых только с одним глаголом). Закончите рифмованные загадки, вставив подходящий глагол из слов для справок в правильной форме, и назовите отгадки.

*Всех я вовремя бужу,
Хоть часов не...*

*Ещё на свет (не)...,
А уж в чужом гнезде очутился.*

*Поёт царевна, да так напевно,
Что все на суше... уши.*

*Кто его убьёт,
Свою ж кровь...*

*Плаваю под мостиком
И... хвостиком.*

*Не мой бы труд, не мой бы бег,
Ты плохо жил бы, человек!
Но в век машины и мотора
Боюсь — в отставку... скоро.*

*Сделал дыру,
... нору.
Солнце...,
А он и не знает.*

Слова для справок: *заводить, затыкать, выйти, появиться, вырыть, вилять, пролить, сиять.*

5. Изучаемая лексика (особенно в среднем и старшем звене школы) должна быть актуальной, чтобы между ребенком-билингвом и его сверстником в России состоялась коммуникация. Мы призываем не отказываться от знакомства с произведениями А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого, а дополнить классиков трудами авторов XXI в., использовать в обучении реальные тексты из периодики для детей и подростков, а также материалы из Интернета (тексты ЖЖ, сайтов, чатов и форумов).

Оптимально также использовать для активации лексического запаса возможности Интернета, например, через проект «Онлайн-тандема» (с городами-побратимами, школами-побратимами и т. д. в других странах).

Задание 10: Словарь современного школьника («Словарь чата»): Можно ли сказать, что при общении по Интернету люди используют **сниженную лексику (просторечия и жаргонизмы)**? Напишите около каждого данного глагола его синоним из русского литературного языка!

Образец: *слямзить* = *украсть*, *обрыбиться* = *обойтись*

свистнуть...

обуть...

надуть...

обломиться...

6. Учебник для билингвов с учетом всех изложенных выше проблем преподавания русского языка русофонам вне языковой среды немислим без специальных комментариев и ремарок (страноведческих, методических, грамматических и пр.): для ученика, для педагога и т. д.

Это интересно: К истокам слова.

Ошеломить. Это слово первоначально обозначало «ударить мечом по шелому», т. е. по шлему. От сильного удара воин долго не мог опомниться, прийти в себя. Впоследствии слово *ошеломить* приобрело значение «потрясти, крайне удивить, озадачить человека каким-либо известием, происшествием».

Опешишь. В древнерусском языке этот глагол имел значение «из конного стать пешим, потерять коня в бою». Воин-всадник в тяжёлых доспехах чувствовал себя беспомощно, оказавшись на земле, пешим. Отсюда у слова *опешишь* и появилось значение «растеряться от неожиданности, прийти в замешательство».

7. Билингвы (а теперь и полилингвы) являются носителями знаний в области теории и практики нескольких языков. Отсюда следует, что: 1) преподаватели и авторы учебников должны владеть в совершенстве хотя бы первым родным языком ребенка (в приведенных далее примерах — немецким); 2) в обучении русскому языку необходимо опираться на сходства и различия этих языков, на программу основной школы

по изучению структуры языка; 3) надо тренировать ребенка на «осознанный» и «подсознательный» перевод (переход из одной национальной картины мира в другую); 4) курс грамматики должен быть построен с учетом того, что с частью тем ученики уже знакомы из курса по первому родному языку и большее внимание необходимо уделить особенностям русского языка, которых нет в других европейских языках.

Задание (фрагмент) на отработку модальных глаголов и разницы оттенков их значений в русском и немецком языках

Переведите на русский язык, сохранив все оттенки смысла. Обсудите с учителем, когда русский человек использует сочетание *я хочу*, а когда *мне нужно (можно)*:

Ich will gerne statt Tee Saft trinken. Ich wünsche mir nichts außer Frieden und Ruhe. Die Menschen verlangen immer nach etwas Unmöglichem und trotzdem bekommen es früher oder später. Wir möchten sofort mit dem Direktor sprechen!

Kannst Du Deutsch? Wir können jetzt weiter gehen. Jeder Mensch kann etwas Besonderes: sei es Malen, Gitarre spielen oder die Malenden und Spielenden bewundern.

Ich mag es nicht — den Anderen zu gehorchen. Magst Du Kaffee mit Milch, Eis oder Sahne? Ich mag Dich sehr gerne, aber liebe Dich nicht.

Wer soll hier danach alles aufräumen? Niemand muss gegen den eigenen Willen handeln — kein General und kein Untertan. Ich bin verpflichtet immer gut zu arbeiten, damit ich diese Arbeit nicht verliere. Er verpflichtet sich dazu — ein guter Ehemann zu sein.

8. Как и в любом учебном материале, здесь необходимо соответствие заданий уровню общего развития, интересам и жизненному опыту учащихся, с той лишь разницей, что опыт и кругозор у этих детей би- или даже полилингвален (для каждой области знаний и опыта у них подсознательно существует «основной» и «вторичный» язык, на котором они эти знания и опыт привыкли воспринимать и отражать). Нельзя слепо переносить методику преподавания русского языка как иностранного для взрослых на детскую аудиторию без учета возрастных особенностей учащихся.

9. Необходимы задания на целенаправленное исправление ошибок детей, возникающих на благодатной почве владения двумя и более языками (интерференция) или по образу и подобию ошибок родителей (например, выходцев из Казахстана, для которых классическим ошибкам являются образование форм 1-го лица единственного числа возвратных глаголов типа *улыбаюся*, употребление глагола *ложить* вместо *класть*). Единый учебник для детей русскоговорящих эмигрантов во всех странах

Европы неприемлем. Например, в итальянском языке нет разницы между вопросами «где?» и «куда?», поэтому типичными ошибками детей являются фразы типа *Я иду здесь* (вместо *сюда*), *Где ты поехала?* (вместо *куда*). У детей, проживающих в Германии подобная проблема не возникает.

Оптимальный вариант — учебник с общим фундаментом, адаптированный педагогами каждой страны под свои проблемы (онлайн-учебник).

10. Важно включать задания на перевод слов и понятий в среднем и старшем звене школ — адекватный (не дословный) перевод пословиц и поговорок с параллельным объяснением их значения (семантики) в обоих языках. Нельзя забывать, что владение другим языком означает и иной способ мировосприятия; а перевод — это переход из одного мира в другой по хрупкому мостику взаимопонимания.

Задание 5: Поставьте в каждой строчке вместо тире стрелочку, показывающую, что от чего образовано. Совпадает ли направление стрелочек в русском и немецком вариантах? Свой ответ аргументируйте, разобрав исходное и производное слова в русском варианте по составу (приставка, корень и т. д.).

11.

связь — связывать	Verbindung — verbinden
понимание — понимать	Verstand — sich verständigen
крепко — закреплять	fest — befestigen
свет — освещать	Licht — beleuchten
новый — обновлять	neu — erneuern
свежий — освежить	frisch — erfrischen
один — объединять	eins — vereinigen
дичь — одичать	Wild — verwildern

11. Ввиду особого внимания к страноведению, знаниям о России необходимо использовать в заданиях русские пословицы и поговорки, афоризмы, фрагменты текстов из русской классики и современной литературы, представлять картины русских художников-реалистов для составления детьми описания, повествования. С другой стороны, пособие не должно быть перегружено архаизмами, диалектными и другими редко употребляемыми словами.

12. Неизбежно и необходимо оправданное тематически и методически привлечение фрагментов анимации, художественных (игровых) фильмов с последующим выполнением заданий по ним. То же самое относится к использованию в качестве опорного материала для создания упражнений фрагментов текстов из СМИ, объявлений, рекламы.

Задание (варианты): Придумайте и кратко перескажите возможное содержание фильма под названием «Долгая дорога домой».

Напишите объявление в Интернет (или на доску объявлений) о желании купить недорогой подержанный велосипед.

По этим заданиям видно, что элементы коммуникативной методики преподавания РКИ в обучении русскому как второму родному все же присутствуют. Но метод переосмыляется, как то и должно быть, в зависимости от изменения состава и подготовленности аудитории, типа занятий и т. д.

13. В процессе занятий в школе выходного дня, а, стало быть, и в наполнении учебника, неизбежен выход на тестовые задания, типичные для европейской и современной российской школы (тест множественного выбора).

14. Задания учебника для билингвов должны иметь коммуникативную направленность.

15. Необходимы тексты, направленные на расширение кругозора детей (таковые отсутствуют в немецкой регулярной школе); тексты (поэтические) для выучивания наизусть или письма по памяти; загадки, скороговорки. Для младших школьников хорошо использовать пересказ/рассказ стихотворения по опорным картинкам.

16. Задания должны учитывать как наличие, так и вероятное отсутствие в школах выходного дня современных ТСО (бимера, компьютера, телевизора). В идеальном варианте учебник для детей-билингвов должен иметь электронное, аудио- и видеоприложения, которыми дети смогут воспользоваться дома и на занятиях.

17. Большинство педагогов высказывается за так называемые интегрированные уроки (задания на пересечении предметов — русского языка, литературы и истории, культуроведения и киноведения). Учебник может иметь изобразительный ряд к упражнениям и блок произведений русской живописи (в конце книги, по образцу российских учебников).

18. Графическое оформление учебника должно быть четким, оно должно включать простую и ясную систему условных обозначений (символических и цветовых). Все уроки должны иметь единую структуру (одинаковое начало и завершение урока), объем домашнего задания должен быть разумным. Хотя бы одно из упражнений, предложенных для домашнего выполнения, должно быть адресовано всей семье, т. к. это мотивирует ее к общению на языке и о языке. Для каждого упражнения необходимо поместить образец выполнения задания, а в конце книги — «ключи» (ответы).

Вопрос о том, быть ли подобным пособиям рабочими тетрадями или классическими учебниками, когда выполнение заданий происходит в отдельных тетрадях для классных и домашних работ, педагоги-практики

решают по-разному. Возможно, оптимальным было бы создание цветного, снабженного большим количеством иллюстраций и рисунков учебника с прилагаемой рабочей тетрадью, т. к. выполнение заданий в тетради на печатной основе позволяет значительно сэкономить рабочее время на уроке и дома, выполнить большее количество заданий. (Образец см. на <http://www.retorika.de/index.php/ru/abc-maerchen-ru>)

В Европе серия УМК «Дети мира» представлена уже целым рядом изданных как на бумажных носителях, так и интерактивных пособий [4]. Часть из них можно бесплатно скачать в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net>

Как уже было сказано, в последнее время и в самой России появилось немало учебных пособий и комплексов, адресованных разным контингентам учащихся — учащимся, для которых русский язык является неродным или вторым родным. Сегодня в России адресат обучения русскому языку достаточно многообразен; это и школьники — носители русского языка, и школьники-билингвы из российских регионов, и школьники из семьи мигрантов, и русскоязычные дети, проживающие или проживавшие с семьей за рубежом. И круг проблем порой значительно различается. Однако, как отмечает Е. А. Хамраева, «в обучении билингва необычайно важным становится полноценное формирование речевой деятельности. Приоритетны сегодня учебные линии, взявшие за основу коммуникативно-деятельностный подход» [9, с. 7].

Среди УМК, ориентированных на занятия с детьми-билингвами, отметим серию учебных пособий под редакцией Т.В. Савченко (авторы — Т. В. Саченко, Е. В. Какорина, Т. А. Шорина, О.В. Синева [5; 6]), которая может быть использована как в поликультурных группах образовательных организаций и в полиэтнических классах ГБОУ в России (мигранты), так и для сохранения национальной картины мира у учащихся в национальных республиках и округах РФ (в ГБОУ и центрах дополнительно образования) и в образовательных центрах русской диаспоры в мире (в русскоязычных ассоциациях вне РФ и регулярных образовательных учреждениях с русским языком как иностранным). Занятия по этому учебному комплексу помогут учителям и родителям грамотно построить курс обучения русскому языку, а самим учащимся двигаться «от ступени к ступени». Комплекс учитывает уровни владения языком, содержит сбалансированный материал по разным видам речевой деятельности и аспектам преподавания русского языка. Большое внимание уделено учебным текстам.

Цель данных пособий — помощь детям-билингвам в освоении программы по русскому языку и подготовка их к изучению других предметов в общеобразовательной школе.

Пособие «От ступени к ступени» включает в себя следующие тематические части: «Читаем текст и осваиваем грамматику», «Эта удивительная

страна — Россия», «Грамматика и лексика в текстах». Оно рассчитано на отработку и закрепление знаний по грамматике русского языка, расширение активного словаря, формирование представлений об истории и культуре России у учащихся-инофонов, помогает сформировать навыки устного и письменного общения на русском языке и имеет ярко выраженную коммуникативную направленность. Страноведческие материалы пособия подобраны с учетом задачи социокультурной адаптации детей-инофонов и их интеграции в новую культурную и социальную среду.

Предлагаемый сопроводительный курс к дисциплине «Русский язык» может использоваться в качестве дополнительного учебного материала в общеобразовательной школе, а также как самостоятельный курс в системе дополнительного образования, в школах русского языка, для работы с детьми и взрослыми на языковых курсах и в профильных языковых лагерях.

В мире учебников для билингвов отметим учебный комплекс по русскому языку как неродному, созданный коллективом под редакцией академика РАО Е. А. Быстровой [линия учебно-методических комплексов по русскому языку для школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения «Государственный русский язык» для 5–9-го классов]. Этот комплекс имеет четкую культуроведческую направленность, нацелен на формирование не только языковой, речевой, но и культуроведческой компетенции. Материал данного УМК основывается на диалоге культур, как и пособие Е. А. Быстровой «Диалог культур на уроках русского языка» [3], в котором в качестве эпитафии приведены слова И. И. Срезневского «Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своем». Пособие предназначено для учащихся общеобразовательных школ, гимназий, лицеев как с русским, так и с родным (нерусским) языком обучения, а также для школ с полиэтническим составом учащихся. Во вступлении содержатся замечательные слова, обращенные к ребятам: «Диалог — это беседа, взаимный разговор, обмен мнениями. В книге “встречается” ваша родная культура и культура других народов. Они как бы ведут дружеский диалог — беседу. Каждая культура открывает свои новые стороны, и в то же время выявляет то общее, что объединяет культуры разных народов» [3, с. 4].

Большой опыт в обучении русскому языку детей-билингвов накоплен в Татарстане, Башкирии и других регионах России. Отметим такие учебные комплексы, как учебно-методических пособия к учебникам русского языка для 5–9-го и 10–11-го классов под редакцией Л. Г. Саяховой (учебно-методическое пособие «Русский язык в диалоге культур (уроки русского языка как родного и как языка межнационального общения в 5–11 классах общеобразовательных учреждений)» Л. К. Муллагалиевой и Л. Г. Саяховой, вышедшее в Уфе в издательстве «Китап» в 2008 г.). Основная цель данного пособия, по словам его авторов, — «создание целостной

методической системы формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся в процессе изучения русского языка, ее всестороннее представление в учебниках и учебно-методических пособиях в целях улучшения качества лингвистического образования, ориентированного на формирование языковой личности, способной к межкультурной коммуникации, и тем самым в целях популяризации русского языка и культуры, укрепления научно-методических контактов в обучении русскому языку в диалоге культур».

К особенностям уроков по данному пособию, как указывают его авторы, относятся следующие:

- общая направленность уроков, взаимосвязанное изучение языка и культуры;
- русский язык изучается в контексте русской культуры и в контексте диалога русской и родной культуры учащихся, а также в сопоставлении с другими культурами;
- центром тематическим блоков являются концепты, внутри некоторых блоков может быть представлено несколько концептов, например, в блоке «Семья» это концепты «Мать», «Отец», «Брат», «Бабушка» и т. п.;
- пособие построено на образцовых текстах русской классической художественной литературы, а также литературы на башкирском языке и на языках других народов Башкирии, что расширяет филологический кругозор учащихся и развивает их читательские интересы;
- лингвокультурологический характер уроков проявляется в том, что объектом рассмотрения на них является концепт.

Исследователи из Татарстана (Л. З. Шакирова, Н. А. Андрамонова) справедливо замечают, что у школьников, наряду с языковой, лингвистической, коммуникативной компетенциями, формируется лингвокультурологическая (этнокультурологическая) компетенция, которая включает в себя сведения о языке как о национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа, закрепляющем основные нравственные ценности, представления о связях языка с национальными традициями народа, а также осознание учащимися красоты, выразительности и эстетических возможностей русского языка [11]. Как правило, изучение языка как средства презентации культуры, традиций народа обеспечивается прежде всего через текстовый фонд этого языка. На этих принципах созданы и УМК, вышедшие в Казани [12; 13].

Именно этот подход осуществляется в уже упомянутых нами УМК под руководством Т. В. Савченко (МГПУ), а также в учебно-методических сборниках «Читаем тексты — изучаем язык» под ред. М. С. Берсеновой (МГПУ) [10].

Новые адресаты обучения русскому языку потребовали и нового подхода к обучению студентов-русистов в педвузах России. Теперь наряду с методикой преподавания русского языка как родного студенты изучают курс методики преподавания русского языка как неродного (в МГПУ, РПГУ им. А. И. Герцена и др.), в котором важное место уделено не только традиционным грамматическим темам, но и социокультурным. Так, студенты-русисты в МГПУ (преподаватель М. С. Берсенева) знакомятся с лингвострановедческими и лингвокультурологическими основами обучения школьников русскому языку как неродному, с религиозной культурой народов России [2].

В российской, в особенности в петербургской методике преподавания русского языка существуют сложившиеся модели обучения языку и речевого развития учащихся на лингвокультурологической основе, которые можно успешно применять при обучении инофонов, однако они требуют коррекции, во-первых, потому что обращены к носителям языка, во-вторых, потому что рассматривают прежде всего семантику языковых концептов, представленных в виде слов, понятий, и практически не касаются бессознательных языковых форм или лингвоспецифических концептов.

Поэтому, на наш взгляд, есть необходимость актуализации в школьном преподавании русского языка неявных, скрытых и бессознательно воспроизводимых языковых единиц и грамматических моделей, которые наиболее ярко воплощают черты национальной ментальности, понимаемой нами вслед за профессором СПбГУ В. В. Колесовым как «мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях».

Изучение русского языка, в частности основных лингвоспецифических концептов и грамматических моделей, должно стать для учащихся-инофонов, как выразился, характеризуя понятие «ключевое слово» языка, А.Д. Шмелев, «ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося этим языком».

Петербургская методическая школа отмечает, что инкультурация как освоение аксиологии культуры и норм, правил и общепринятых поведенческих стереотипов применительно к той группе учащихся, которых мы называем инофонами, является главной задачей школьного образования, в частности гуманитарного [8].

Литература

1. *Берсенева М. С.* Художественные тексты Б. К. Зайцева и И. С. Шмелева. Формирование социокультурной компетенции инофонов. М.: Изд-во МГПИ, 2008.
2. *Берсенева М. С., Пестов С. Е.* Словарь «Россия. Религии. Основные понятия, праздники. Литературные примеры». М.: Изд-во МГПИ, 2003; 2004.

3. *Быстрова Е. А.* Диалог культур на уроках русского языка: Пособие по развитию речи учащихся 7–9-х классов общеобразовательных учреждений. СПб.: Просвещение, 2002.

4. *Кудрявцева Е. Л. и др.* Имя существительное за десять уроков: Сборник правил, упражнений и игр для учеников 4–6 класса воскресной школы: Русский язык как второй родной / Под ред. О. А. Рябовой; художник В. Н. Кораблева. Frankfurt/Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009; *Кудрявцева Е.* Занимательный глагол: Сборник заданий и игр для билингвов. Riga: RetorikaA, 2011; *Кудрявцева Е.* «Сказочный алфавит» (для обучения билингвов русской культуре). Электронная книга на диске. Aufl. 1. Riga: RetorikaA, 2012; *Кудрявцева Е.* (научный консультант), *Ершова Е.* «Речевая палитра»: Пропедевтикум с логопедической доминантой для билингвов. Электронная книга на диске. Aufl. 1. Riga: RetorikaA, 2012.

5. Русский язык: от ступени к ступени: комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, слабо владеющих русским языком (в 6 частях). Ч. 5–6 / Т. В. Савченко, О. В. Синева, Т. А. Шорина. — М., 2012.

6. *Савченко Т. В., Какорина Е. В.* Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком // Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Сборник материалов по методике преподавания русского языка как иностранного / Московский комитет образования. Сер. «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». Вып. 8; отв. ред. Т. В. Савченко. М.: МИПКРО, 2001.

7. *Саяхова Л. Г., Муллагалиева Л. Г.* Учебно-методические пособия как компонент методической системы // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Вып. 3 / Сост. М. С. Берсенева. М.: МГПИ, 2010.

8. *Федоров С. В.* Изучение русского языка как инструмент инкультурации учащихся-инофонов // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга. [<http://www.inofon.spb.ru/sites/default/files/u3/4/5.1.pdf>] pdf]

9. *Хамраева Е. А.* Принципы создания учебников русского языка нового поколения для детей-билингвов // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Вып. 2 / Сост. М. С. Берсенева. М.: Изд-во МГПИ, 2008.

10. «Читаем тексты — изучаем язык» / Под ред. М. С. Берсенева. М.: Изд-во МГПИ, 2008; 2010.

11. *Шакирова Л. З., Андрамонова Н. А.* Этнокультурный компонент в учебно-методической литературе по русскому языку как неродному // Известия АПСН. Вып. 7 М.; Воронеж, 2003.

12. *Шакирова Л. З.* Русский язык: Учебник для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы. 5-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2009.

13. *Шакирова Л. З.* Русская речь: Учебное пособие для 5 класса основной общеобразовательной школы с татарским языком обучения. Казань: Магариф, 2010.

14. Юсупова З. Ф. Дидактический материал по русскому языку для 5 класса / Под ред. Л.З. Шакировой. Казань: Магариф, 2009.

15. Pease A., Pease B. The Definitive Book of Body Language. eBook // <http://www.peaseinternational.com/ebook/The%20Definitive%20Book%20of%20Body%20Language%20eBook>



Ж. В. Ганиев (Москва)

Характеристика групп мигрантов в связи с изучением ими русского языка как неродного (к методологическим основам преподавания)

До встречи с учащимися и начала преподавания надо, как гласит правило дидактической методологии, собрать как можно более подробные сведения о них, а не узнавать что-то только по ходу работы с ними. Удивительно, как быстро мы растеряли наработанный в течение века социально-психологический подход в преподавании нашего языка не нашим гражданам. Правда, этот опыт накапливался начиная с 20-х гг. XX в. (расцвет пришелся на 60–70-е гг.) в специализированных учебных заведениях, где преподавателей русского языка (и остальных предметов тоже) курировали специально «делегированные шефы». В наше время основная часть учащихся по линии русского языка как неродного (РКН) находится в общеобразовательных школах, в начальных, средних и старших классах. Первоначальное «потрясение» для учителей и руководителей школ состоит в том, что ученик любого возраста (т. е. в любом классе) может начинать учить язык с нуля и в этих же классах могут находиться продвинутые в языковом отношении дети; в таком классе бывают мигранты с разным уровнем владения РКН. Другое «потрясение»: ученик в любой день может покинуть школу в связи с отъездом своих родителей. Третье «потрясение»: как может педагог выполнить программу по предмету, когда многие мигранты не понимают объяснения урочного задания (каждый в разной степени), не излагают при опросе заданный материал, ведут себя пассивно и в буквальном смысле являются заднескамеечниками [5; 6]).

Более масштабная политико-экономическая проблема — обучение русскому языку в России миллионов мигрантов молодого, реже — среднего возраста. (Названная цифра приблизительная, фактически учатся несколько сотен тысяч человек. Мы не касаемся здесь нелегалов из Вьетнама и КНР, обучение которых — особая социально-политическая

и лингвокультурная проблема.) Сейчас сдача экзаменов по РКН, а затем по начальному курсу истории России стала условием для получения мигрантами лицензий на работу на территории РФ, а также российского гражданства. В прежние годы такого условия для получения гражданства не было, более 100 тысяч «гостей» из ближнего зарубежья известным только им путем получили заветную книжечку темно-красного цвета (на городских продовольственных рынках торговцы-«гости» годами азартно обсуждали, как достичь этой цели).

Известно, что мигранты из ближнего зарубежья сейчас осаждают руководителей специальных курсов по обучению русскому языку в городах России, чтобы получить впоследствии, после поступления на них и окончания, нужный документ. Прибывающие мигранты слабо владеют русским языком. Объяснение этому простое: какое-то знание русского языка на своей родине выходцы из Центральной Азии и с Кавказа могли бы получить, будучи уроженцами крупных городов (лучше, конечно, столиц государств или республик), однако на работу в Россию едут не они, а в основном выходцы из сельской местности, из провинциальной глубинки, где и в советские-то времена совсем плохо знали русский язык (подробнее см. [2; 3]). Сотрудники местной администрации в ближнем зарубежье, не имея возможности предоставить работу резко увеличившемуся (из-за роста рождаемости) населению, выдают паспорта и разрешения на выезд (делается это не без применения коррупционных схем). Десятки миллионов человек едут на заработки к нам, а также в страны Ближнего Востока, в арабские страны, в Европу, Америку. В европейских странах и в Америке с подобной волной с Востока (например, с Индостанского полуострова, из Турции, из арабских стран, из Черной Африки) встретились более полувека назад, там у администрации принимающих стран были и есть свои проблемы с иммиграцией, представители которой, кстати, требуют пособий по безработице, медицинских страховок, пенсионного обеспечения.

Что касается взрослых мигрантов в России, то практически все они — молодые мужчины, выросшие в религиозных традициях, малообразованные, не имеющие нужной специальности. Поэтому они берутся за любую неквалифицированную работу, живут в невыносимых для автохтонов условиях, терпели и терпят коррумпированных российских начальников, т. е. «отстегивают» полиции, работодателям в сфере ЖКХ, руководителям на стройках. Те, кому повезло, живут в дачной местности, обслуживают хозяев коттеджей и теплых домов.

Как нам, преподавателям РКН, выполнить свою задачу в школе (в том числе и по отношению к родителям детей-мигрантов) [4] и справиться с валом молодежи из ближнего зарубежья и с Кавказа? Здесь надо понять, что обеспечит успех в приобщении мигрантов к русскому языку и к русской национальной культуре. Прежде всего, при преподавании РКН

необходимо учитывать особенности родных языков мигрантов. То, что будет сказано ниже, надо экстраполировать и в область культуры и верований. Начинали преподавать РКН (тогда обходились без такого термина и аббревиатуры) в первые десятилетия XX в. Контрастивно-сопоставительное осмысление проблемы тогда осуществлялось на основе типологического (иногда наивно-типологического) сопоставления языков субстрата и адстрата (этот же метод распространялся на область культур, верований). В 50–60-е гг., в связи с резким расширением преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и с полным незнанием родных языков наших студентов из стран Азии и Африки, мы вынужденно перешли на прямой метод, оптимизировав пошаговое преподавание на текстоцентрической основе (по образцу учебников по иностранным языкам). Сейчас у нас, в отличие от времен полувековой давности, имеются большие возможности для филологического знакомства с родными языками учащихся (а также с культурами и верованиями их народов). Как показывает мировая практика, наиболее эффективным является преподавание РКН и РКИ на основе типологических сопоставлений, хотя это и воспринимается как дополнительная нагрузка на преподавание. Типологический подход оправдан и в том случае, когда в аудитории несколько учащихся одной национальности, и когда в аудитории занимаются разрозненные инофоны различных национальностей: тогда самостоятельная работа, в том числе домашнее задание, становится основным видом работы. Добавим сюда дистантное образование через Интернет. Поскольку мигрантов у нас и впредь будет достаточно много, необходимо таким образом оптимизировать обучение РКН. Надо подумать и о замене слова «неродной» рядом с понятием «русский язык», ведь «неродной» имеет свою пейоративную коннотацию (ср. позитивную коннотацию у слова «родной»). Присоединяюсь к тем, кто предлагает заменить слово «неродной» словом «новый», термин «неродной язык» — сочетанием «(язык) страны пребывания», а при билингвизме — «второй родной язык» [1].

Главное в нашем деле — пробудить искреннюю мотивацию у детей и у взрослых мигрантов при изучении РКН. Она нужна и учителям школ и курсов. Просто побывать представителям руководства на их уроках, истребовать с них планы и отчеты, обсудить занятия, посулить им обвинение в профессиональном несоответствии — это еще не стимул для исполнителя. Учителя должны полюбить эту «странную» работу в полиэтническом классе, полюбить своих подопечных, как любят близких детей. Породить стимул у преподавателя-воспитателя мы всегда умели, и таким стимулом должен быть не столько финансовый или административный рычаг (например, продвижение по службе), сколько моральное и идейное воспитание воспитателей, вплоть до публичных благодарностей (в том числе от федеральных властей), госнаграды. Чтобы не жалели таких учителей в глаза и за глаза, а гордились и восхищались ими, ставили их в пример.

Обратимся к проблеме мотивации у школьников. Мощнейший психологический стимул для ребенка, если ему в этом не мешают, — желание открыть для себя новый мир через русский язык, русскую культуру и обычаи. [Это соответствует общему стремлению ребенка к освоению всего нового, полезного в его дальнейшей жизни или вредного: он четко разницы здесь не ощущает, все новое для него притягательно, многим он старается поделиться со взрослыми, чтобы привлечь внимание к себе («Мама, мам, смотри!..».)] Однако если родители в семье и единоплеменники создают массиванный языковой и культурный барьер, постоянно говорят с ребенком на родном языке, подчас прививая ему негативное отношение ко всему русскому, а школа занимает небольшое и отдаленное место в ментальности ученика, — это как раз тот случай, с которым чаще всего мы сталкиваемся. Мать такого ребенка еще умеет искусно скрывать при встречах с учительницей свое истинное отношение к новым и временным для нее и ее семьи реалиям, однако сам он ведет себя искреннее и настроен своим окружением на отторжение от всего русского. Повторим: русский язык он слышит, изучает в школе, видит отношение к себе со стороны автохтонов; на уроках ему рассказывают о русской культуре, демонстрируют ее артефакты, однако подчас идиосинкразия, порожденная описанным выше массиванным фоном, не дает новой «прививке» прижиться в душе ребенка-мигранта. Родители и дети знают, что прибыли в русский город на 3–6 месяцев (в зависимости от лицензионных сроков у отца); они только выполняют закон РФ об образовании, в соответствии с которым детям школьного возраста находиться вне школы, не получая образования, нельзя. Отец привез сюда жену с детьми, оставить их на родине было бы еще одним тяжелым испытанием для семьи. Родители таких школьников тоже не имеют стимулов для освоения русской литературной речи, русских культурных ценностей. Правильно поступают учителя, которые дают ребенку расширенное задание, в выполнении которого должны принимать участие и взрослые. Для нас важно, чтобы эта семья с ребенком-школьником уехала на родину с хорошими воспоминаниями об учительнице и школе, которые помогли узнать много позитивного о стране пребывания. Мы приобщаем детей-мигрантов к нашим праздникам (Новый год, Масленица и др.), но мало кто из наших учителей знает о национальных праздниках, часто основанных на религиозных верованиях, которые справляют наши мигранты у себя на родине (курбан-байрам, ураза-байрам, новруз и т. д.). Надо все же ненавязчиво показывать мигрантам, что мы знаем об этих праздниках, поздравлять их с этими событиями. Заметим, что подобная практика довольно распространена при обучении иностранных учащихся во многих западных странах.

Значительно ускоряется процесс освоения русского языка и русских обычаев, если дети подолгу смотрят телевизор, интернет-программы

в планшете, смартфоне. Они особенно хорошо запоминают видеорекламу (клипы). Каждый сюжет такой рекламы привлекает ребенка-инофона своей красочностью, уговорами, призывами, соблазнами или незамысловатым юмором. Рекламу повторяют десятки раз, в этом ее коммерческая выгода. Такие просмотры нужны по двум причинам: дети-инофоны это любят и это запоминается, развивая память. Назойлива эта реклама для взрослых автохтонов, а дети-инофоны не замечают ее назойливости. Мне приходилось наблюдать, как на национальных окраинах России, а также стран бывшего СССР дети собирались группами в улочках и одной из любимых игр для них было скандирование хором текстов русской видеорекламы (очень разной, например, о стиральных порошках, о продуктах, об одежде, отдыхе и т. д.), причем слова дети выговаривали старательно и сохраняли во фразах коммуникативную русскую интонацию. Ч. Айтматов писал о жгучем интересе к русскому языку в своем детстве следующее: он и его товарищи наслаждались звучанием непонятной тогда для них русской речи, складывали квазирусские фразы, что-то лопотали друг другу, вкладывая в это большое чувство. Так же мало понимала по-русски в молодости и народная артистка СССР Нани Брегвадзе: ей очень нравились русские романсы, она старалась их заучить, вначале слабо понимая их смысл, и с удовольствием их пела. Так что пробуждение любви ко всему русскому начиная с интереса к языку — это важнейший стимул для продвижения в зарубежье русской культуры, обычаев.

Литература

1. *Бальхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового). 2-е изд., испр. М., 2010.
2. *Ганиев Ж. В.* Русский язык для узбека today: нужен или нет (kerakmi yoki pokeraakmi)? // Восьмые международные Виноградовские чтения. Русский язык: уровни и аспекты изучения: Сб. научных трудов. М.: Изд-во МГПУ, 2005.
3. *Ганиев Ж. В.* Как справиться с задачами обучения мигрантов русскому языку и культуре // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Филологическое образование». 2013. №1(10).
4. *Михеева Т. Б.* Обучение русскому языку в полиэтнической школе. М., 2008.
5. *Синева О. В.* Формы и методы обучения русскому языку детей мигрантов в московской школе. // <http://ru.convdocs.org/docs/index-116884.html>
6. *Ситникова Е. В.* Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Филологическое образование». 2010. №1(4).



И. И. Акимова (Хабаровск)

Из опыта преподавания русского языка как второго родного и неродного

На российском Дальнем Востоке в 2013–2014 гг. реализовался церковно-общественный проект «Просвещение: языковая и культурная адаптация мигрантов». В рамках этого проекта действовала программа обучения русскому языку иностранных граждан, пребывавших в РФ. В 2013 г. проводились занятия с таджикскими и узбекскими рабочими по месту их проживания. Как участнику проекта мне хотелось бы поделиться некоторыми соображениями по вопросам организации и методического обеспечения занятий такого типа.

Характеристика целевой аудитории выглядит следующим образом. Это рабочие в возрасте от 20 до 50 лет. Те, кому больше 40 лет, неплохо говорят по-русски, могут читать и писать. Более молодые люди знают немного русских слов, но редко умеют читать и писать. Это связано с тем, что после возникновения на постсоветском пространстве самостоятельных государств алфавиты национальных языков большинства этих государств были переведены на латиницу, в них прекратилось обязательное изучение русского языка в национальной школе. Следствием этого стало незнание культуры страны пребывания — России, недостаточное уважение к русским. Если рабочие в возрасте старше 35 лет более уважительно относятся к обычаям и традициям русского народа, то молодые рабочие рассматривают свое пребывание на дальневосточной земле как временное, в меньшей степени стремятся соответствовать нормам поведения, принятым в России.

Основные трудности обучения таких мигрантов русскому языку на уровне грамматики (лингвистический барьер) связаны с отсутствием в их родных языках падежного словоизменения и спряжения. Это грамматический барьер, и его устранение не должно составлять цель курсов русского языка для мигрантов. Особое внимание в процессе обучения было уделено профессиональной лексике. В рамках этой работы совместными усилиями администрации работодателя, преподавателя и учеников был составлен мини-словарь глаголов в форме повелительного наклонения — команд, связанных с профессиональной деятельностью и обязательных с точки зрения техники безопасности.

Чтобы установить межкультурные мосты и повысить мотивацию к изучению русского языка, начиная с третьего занятия в качестве учебного материала использовались поэтические тексты Алишера Навои, хорошо известные представителям постсоветских среднеазиатских государств. Стихотворения читались на русском языке. С помощью «переводчиков» из числа учащихся, неплохо говорящих по-русски,

на родной язык группы переводились фразы, далее с опорой на ключевые слова проводился их смысловой анализ и комментирование. Прием учебного перевода показал свою эффективность и может быть рекомендован к использованию. Прямой и обратный перевод прецедентных текстов родной культуры позволил значительно активизировать речемыслительную деятельность учащихся и добиться определенного прогресса их коммуникативных компетенций, а также поднять уровень мотивации к изучению русского языка и, что самое важное, уровень доверия учащихся к преподавателю как носителю другой культуры. Привлечение прецедентных для учащихся текстов в качестве учебного материала позволило «растопить» отчуждение аудитории и наладить межкультурный контакт.

Помимо расширения словарного запаса и активизации речевой деятельности, немаловажным способом интеграции в культуру страны пребывания явилась предоставляемая художественным текстом возможность предъявления русских пословиц и поговорок с целью соотнесения этических норм русского, и таджикского, и узбекского народов. Учащиеся с удовольствием находили идиоматические сочетания и выражения русского языка, функционально эквивалентные предложениям А. Навои, среди предложенных для справок и приводили свои переводы аналогичных и близких по смыслу высказываний родного языка. В ходе работы выяснялись неточности понимания русских фразеологических единиц, происходила естественная семантизация и корректировка понимания. Уроки получились эмоционально насыщенными, интересными как для учащихся, так и для преподавателя.

Кроме аудитории трудовых мигрантов, в 2014 г. представилась возможность работать с девятиклассником-билингвом (мама — русская, папа — китаец). Ребенок проживал в КНР до 15 лет и по возвращении в Россию столкнулся с необходимостью сдачи экзамена по русскому языку в формате ГИА. Заниматься с этим ребенком было чрезвычайно интересно. В результате совместной работы я получила подтверждение своих догадок и предположений о лингвистических барьерах, имеющихся у китайцев, изучающих русский язык, а также смогла апробировать приемы корректировки лингвистических знаний и умений учащихся.

Серьезная трудность для ребенка, владеющего русским языком как вторым родным, состоит в определении однокоренных слов и, соответственно, в правописании гласных корней, проверяемых ударением. Это вполне ожидаемо, если учесть особенности китайского словообразования. В китайском языке (относящемся к аналитическому типу) сложно-составные слова складываются из полнозначных слов (каждое из которых обозначается своим иероглифом), словно конструктор. Отсутствие мотивированности значения (языковой среды, лингвистического фона) делает проблематичной постановку правописания однокоренных слов.

Что касается запоминания чередующихся корней, то здесь проблема стояла не столь остро. На мой вопрос, как ты так хорошо запомнил корни

с чередованием, мальчик ответил, что он смотрел на них минут двадцать. «Ты читал их несколько раз?» — спросила я. Ответ был: «Нет, я смотрел и запоминал». «Фотографировал?» — уточнила я. «Да» — последовал ответ. Таким образом, впервые в моей практике было получено вербальное подтверждение имевшегося наблюдения относительно феноменальной зрительной памяти китайцев и несколько иных используемых в обучении в Китае когнитивных стратегий.

Имелись трудности и на уровне морфологии. В частности, мы выяснили, что мальчик «не понимает», что такое деепричастный оборот. Дело в том, что в китайском языке отсутствуют причастия и деепричастия как явления морфологического порядка. Для объяснения функций деепричастного оборота было использовано понятие основного и дополнительного действия, а в качестве приема толкования — синтаксическая трансформация и показ синтаксического поля предложения.

Определение по действию (изофункциональное причастному обороту) в китайском языке выражается при помощи определительной конструкции с формантом *дэ*, а деепричастному обороту соответствует модель «сделал это и сделал это» (последовательность), или «когда делал это, сделал то» (одновременность — выполнение результативного действия на фоне процессного), или «делал это и одновременно делал то» (одновременность двух процессов или состояний). Например, значение предложения *Получив двойку, я расстроился* по-китайски выражается предложением *Я получил двойку и поэтому расстроился* или *Я расстроился, когда получил двойку*. А предложение *Проснувшись, я испугался* переводится как *Я проснулся и испугался*. Ситуация *Испугавшись, я проснулся* в китайском языке выражается эксплицитно: *Я испугался и от этого проснулся*.

Ряд синтаксических особенностей письменной речи, например, повтор подлежащего (Отец он *работал инженером*), «нежелание» ставить точку с запятой между самостоятельными по смыслу частями сложного предложения, также связан с чертами китайского синтаксиса и иероглифической письменности. В письменной речи синтаксическая норма русского языка нарушается китайцами по причине незнания ряда синтаксических моделей русских предложений, норм лексико-грамматического и грамматического управления русского языка, а главное — из-за стремления выразить мысль одним мегапредложением, в котором некорректно выражены синтаксические связи между компонентами высказывания.

В связи с необходимостью сдачи ЕГЭ и ГИА на общих с русскими детьми основаниях разработка коррективов курсов русского языка для детей-билингвов, владеющих русским и китайским языками, также достаточно актуальная для дальневосточного региона задача.



И. Е. Герасименко (Тула)

**Особенности обучения школьников русскому языку
в условиях мультикультурной полиэтнической среды**

Новое тысячелетие характеризуется интенсификацией социальной, культурной и экономической жизни, что представляет собой процесс глобализации. Так, в России можно наблюдать активные процессы внутренней и внешней миграции, появление огромного количества детей «новых соотечественников» и возникновение в связи с этим проблем, решение которых в школьном образовании возлагается в первую очередь на учителей-русистов.

Нельзя не согласиться с тем, что современная российская ситуация требует особенно пристального административного внимания к новому типу образовательных учреждений, пока не получившему нормативной базы и своего статуса, однако уверенно вошедшему в практику современной российской школы. Речь идет о так называемой полиэтнической школе, стихийно возникшей в недавнее время в связи с широкими миграционными процессами. К этому типу образовательных учреждений следует отнести школы пограничных регионов и юга России, а также школы крупных российских городов, где в последние годы наблюдается приток миграции (например, школы этнической диаспоры или школы, где обучение ведется на русском языке, но в классе присутствуют учащиеся-инофоны). Помимо решения такими учебными заведениями проблем общеобразовательного характера, они могли бы рассчитывать на получение определенного статуса, который позволил бы им ставить вопрос о разделении класса на уроках русского языка на типовые подгруппы (в зависимости от уровня владения учащимися русским языком).

Основными в процессе функционирования полиэтнической школы должны стать идеи воспитания толерантности, развития ценностей поликультурного общества, поскольку воспитание призвано упорядочить влияние полиэтнической среды на личность, ослабив возможное отрицательное воздействие на нее, сформировать у нее собственный позитивный опыт межнационального общения. Стоит помнить о том, что образовательные учреждения, подобно зеркалу, отражают культуру, ценности и нормы общества.

При этом важнейшая задача таких учебных заведений — сообщить детям и молодежи систематизированные знания о народах и государствах мира, об их взаимоотношениях и взаимосвязях, о взаимозависимости и неделимости мира. Следует учитывать, что народы стремятся не только к взаимосближению, но и к сохранению собственной социокультурной идентичности. Происходит как укрепление единства и целостности мира, так и усиление тяги к обособлению его социально-этнических частей.

При организации целенаправленного воспитания необходимо исходить из этих объективных процессов, которые и сегодня составляют существо национальных отношений, как в мире, так и внутри многонациональных обществ. Из этого обстоятельства вытекает конкретная педагогическая задача — воспитание у детей и молодежи общечеловеческих, гражданско-патриотических и поликультурных чувств, сознания и поведения. Мультикультурное образование и воспитание в школе необычайно важно для поиска позитивного вектора во взаимоотношении этносов и культур в пределах общего государственного пространства.

Для современной поликультурной, полиязыковой и поликонфессиональной России понятия поликультурного, мультикультурного образования и воспитания становятся приоритетными. Речь идет об осуществлении единой демократической педагогической стратегии в многонациональной социальной среде. Особенно следует подчеркнуть роль государственного языка как средства бiculturalной адаптации ребенка-инофона.

В настоящее время роль русского языка в школах Российской Федерации необычайно высока: он выполняет двойную функцию, являясь не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам. Кроме того, основные и весьма ответственные задачи, стоящие перед школьным предметом «Русский язык», — стать инструментом социализации ребенка в современном поликультурном обществе, научить любить и понимать собственную культуру, обучить диалогу культур, развить учебные, коммуникативные и общие интеллектуальные навыки.

Вот почему предмет «Русский язык» в сфере обучения тех российских школьников, для которых он не является родным, приобретает особое значение. Отсутствие сформированных компетенций в сфере русского языка у школьников — представителей разных этнических групп ведет к затруднениям в обучении всем предметам гуманитарного цикла, что составляет одну из главных проблем современной российской школы.

Овладение русским языком становится для ребенка-инофона способом приобщения к русской культуре, к новым способам формулирования своих мыслей, к новому образу мышления. А это значит, что обучение государственному языку становится эффективным при реализации на широком культуроведческом фоне.

В процессе культуроцентрического обучения русскому языку языковые явления сочетаются с элементами страноведения, что не только обогащает процесс коммуникации, но и является способом ознакомления детей-инофонов с новой для них действительностью, формирования умения понимать ментальность носителей русского языка. Билингвизм учащегося при этом является залогом бiculturalности.

Включение национально-культурного компонента, диалога культур в содержание обучения русскому языку способствует воспитанию положительного отношения к культуре народа-носителя данного языка. Это полезно и для детей коренной (русской) национальности, потому что обучение диалогу культур усиливает ценность собственной культуры.

Можно утверждать, что ценностные ориентиры современной школы — это формирование гражданина России, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

Вместе с тем известно, что обучение русскому языку в условиях полиэтнического и поликультурного класса может иметь и нежелательные последствия, главное из которых — невозможность учителей обеспечить высокий результат владения русским языком у всех учащихся в гетерогенном (по уровню знания языка) классе. Решение этой проблемы представляется необычайно сложным в условиях типовой российской школы, поскольку требует от учителя знания методических приемов организации материала, специфических для иноязычного учащегося. К сожалению, приходится констатировать, что большинство учителей русского языка современных российских школ такими приемами не владеют. Эта проблема может быть решена только на уровне курсовой переподготовки учителя в системе повышения квалификации.

Педагогическая инноватика предлагает актуализировать новый подход к обучению государственному русскому языку — личностно-центрический. Основа реализации данного подхода в практике обучения билингвов — организация дифференцированных уровневых подгрупп на уроках русского языка. В целях полноценного одновременного обучения русскому языку детей — носителей данного языка и детей-инофонов (т. е. билингвов), в разной степени владеющих русским языком, в полиэтнических классах следует обязательно скорректировать языковую и образовательную программы.

В ближайшие годы должна сформироваться новая система учебников, методологической основой которой станут идеи философии и педагогики гуманизма, поликультурного воспитания, идеи социокультурной обусловленности развития личности и кросскультурализма как образовательных стратегий мирового педагогического сообщества. По нашему мнению, идеи диалога культур в первую очередь должны быть отражены в учебниках русского языка.

Итак, в настоящее время представляется отдельной педагогической проблемой обучение русскому языку детей-билингвов в новых условиях российской школы. Организация поликультурного образовательного

пространства и диалог культур на практике позволят снять противоречие между «объективной потребностью в создании равных образовательных условий, отражающих кросскультурный диалог, и неразработанностью языковых технологий, позволяющих обеспечить высокие результаты у всего обучающегося контингента» [1, с. 10].

Литература

1. *Хамраева Е. А.* Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сб. материалов круглого стола. М., 2010.



Н. Б. Грушина, А. А. Зайнульдинов (Барселона, Испания)

Русский язык в испанских семьях, усыновляющих детей из России

В последнее время в условиях ограниченной языковой среды оказалось новое поколение русскоговорящих детей. Это дети из семей русских иммигрантов, дети из семей, где один из родителей русский, а также дети, усыновленные из России. Особой лингводидактической задачей является сохранение русского языка у таких детей, и решение этой задачи требует не только новых подходов к описанию языка, так и новых методических разработок. По справедливому утверждению исследователей, в последние годы семья стала объектом внимания методистов не только с точки зрения родительской педагогики, но и с точки зрения лингводидактики, в рамках методики преподавания русского языка как иностранного, русского языка как неродного, русского языка как второго для билингвов [1, с. 58]. Несмотря на то что знание русского языка в современных условиях открывает дополнительные профессиональные возможности, социологи отмечают, что стремление переселенцев к ассимиляции в новой стране проживания вносит определенные негативные с точки зрения сохранения русского языка коррективы. Социализация в иной культурной среде требует максимальных эмоциональных и интеллектуальных затрат, обуславливающих отрицание прошлого «русского» опыта, снижающих мотивацию к сохранению и изучению русского языка.

В настоящей статье мы хотели бы подробно рассмотреть тему сохранения русского языка в семьях, усыновляющих детей из России или из государств бывшего СССР, на примере такой страны, как Испания.

Согласно данным Министерства труда и социальных вопросов Испании, Россия занимает устойчивое второе место по числу усыновленных/удочеренных детей, несмотря на то что сохраняется общая тенденция сокращения усыновления детей иностранными гражданами в России [2]. Таким образом, большое число испанских семей, усыновляющих детей, оказывается связанными с Россией и, хотя бы частично, с русским языком. Одна из сфер этого взаимодействия — преподавание русского языка в семьях с усыновленными русскоговорящими детьми, причем не только этим детям, но и их родителям. Как правило, семьи, начавшие процесс усыновления ребенка из России или стран бывшего СССР, предполагают трудности, которые могут возникнуть при первом посещении ребенка во время их визита в страну усыновления/удочерения. Родители по-разному стараются решить эту проблему: некоторые семьи нанимают переводчика и с ним отправляются в путешествие, другие ищут возможных переводчиков по приезду в страну. В большинстве случаев родители стараются выучить хотя бы несколько фраз по-русски, а многие серьезно готовятся к первому визиту, изучая русский язык систематически в течение времени, необходимого для оформления документов — как правило, около года.

Специфика положения русскоязычной диаспоры в Испании заключается главным образом в том, что она не формализована какими-либо реально существующими негосударственными общественными организациями. В принципе, существуют курсы для испанских приемных родителей (психологическая помощь, знакомство со страной, где усыновляется ребенок), но языковой аспект на данных курсах практически не представлен. Чаще всего родители при усыновлении предпочитают брать частные уроки русского языка, что обусловлено сроками усыновления и конкретными коммуникативными целями. Как правило, это своего рода специализированный блицкурс русского языка, помогающий приемным родителям решить возможные проблемы во время первого посещения страны и получить следующие языковые навыки: познакомиться с базовыми коммуникативными моделями (разговорно-ситуативные темы типа «Приветствие», «Покупки», «Как спросить дорогу», «Посещение кафе и ресторана», «Поездка на общественном транспорте», «Разговор по телефону», «Визит к врачу»); получить краткую страноведческую информацию (о климате, денежных единицах, особенностях этикета и др.); создать базовый словарный запас для общения с ребенком (названия членов семьи, режим дня, игры и игрушки и др.).

Многие родители продолжают обучение и после приезда ребенка в страну, что помогает установлению более быстрого его контакта с новой семьей. Цель родителей в этом случае — помочь ребенку быстрее адаптироваться в новой стране, поэтому наряду с общением по-русски интенсивно ведется обучение языку страны проживания. Как следствие,

большинство родителей прекращают изучение русского языка, видя, что ребенок может объяснить свои базовые потребности или уже достаточно говорит на языке страны проживания. Лишь немногие продолжают дальнейшее обучение, и в этом немалая заслуга преподавателей, вызвавших интерес к русскому языку и русской культуре.

Другим аспектом преподавания русского языка в семьях, усыновляющих детей из России, является преподавание русского языка усыновленным русскоязычным детям. Как правило, процесс усыновления детей из России и стран СНГ, как, впрочем, и из других зарубежных стран, занимает достаточно времени; кроме того, многие родители стремятся усыновлять детей старше трех лет. Поэтому усыновленные дети приезжают в новую для себя страну с определенным знанием родного языка, которое в каждом конкретном случае зависит от общего развития и возраста ребенка. Безусловно, все родители в первую очередь заинтересованы в быстрой адаптации ребенка к новой стране и новой для него семейной ситуации, поэтому их первоочередной задачей становится изучение ребенком языка родителей. Но, в то же время, многие из родителей, видя, что ребенок разговаривает на иностранном для них языке, знает стихи и песни на нем или даже умеет читать, стремятся не терять и развивать эти способности. Некоторые семьи ищут для ребенка языковое окружение: русскоговорящую няню, семьи знакомых, где говорят по-русски, книги, мультипликационные и художественные фильмы на русском языке, аудиозаписи песен, сказок и мультфильмов, аудиокниги, телевизионные передачи для детей на русском языке, русскоязычные страницы Интернета.

Самым эффективным средством поддержания языкового уровня являются, на наш взгляд, уроки русского языка, что осознается и большинством родителей. Однако непосредственно к занятиям русским языком ребенок приступает не сразу после приезда в Испанию, так как часто родители опасаются, что уроки русского языка могут затруднить или замедлить период начальной адаптации ребенка к новой стране, помешать ему в изучении и освоении нового языка, что, безусловно, не способствует закреплению уже полученных ребенком языковых знаний и навыков (на русском языке). Часть родителей, с самого начала выбравших в качестве страны усыновления Россию, решают, что ребенок не должен терять связи со страной своего происхождения. Они тоже стараются найти возможность обучения его русскому языку (несмотря на то что ребенок на момент своего приезда в страну, возможно, еще не говорил ни по-русски, ни на любом другом языке), выбирая для такого обучения групповые занятия русским языком.

Каков же «психолингвистический портрет» ребенка, изучающего русский язык в Испании? Прежде всего, в языковой группе детей, изучающих русский язык, оказываются усыновленные дети из России. Они

попадают в новую для них языковую среду в разном возрасте и с разным запасом знаний. Среди тех, кто приехал в более раннем возрасте, когда языковые навыки еще не были сформированы, очень немногие продолжают, а точнее сказать, начинают изучение русского языка. Связано это с отсутствием первоначальных языковых навыков, а также с нежеланием большинства родителей обнаруживать какую бы то ни было связь ребенка с другой страной. Как правило, большинство усыновленных детей, изучающих русский язык, делятся на две группы. Во-первых, это дети, которые четко осознают, что они родились в другой стране, нередко обладают информацией о месте своего рождения и даже о прежней семье, но не владеют русским языком в силу более раннего усыновления. Изучение русского языка происходит по желанию родителей, которые рассказывают детям об усыновлении и хотят, чтобы те знали язык страны своего происхождения. Вторая группа — это дети с частично или полностью сформированными языковыми навыками, усыновленные соответственно в более позднем возрасте. Эти дети говорят, а часто умеют читать и писать по-русски.

Среди психологических проблем обучения русскоязычных усыновленных детей следует, прежде всего, отметить вполне объяснимое отторжение детьми их родного языка. Часто дети понимают и говорят по-русски лучше, чем на языке их новой страны, но они намеренно не идут на контакт с преподавателем, говорящим по-русски. Это вполне объяснимо. Ребенок из детского дома обретает новую семью, маму и папу и во всем стремится быть похожим на них. Именно поэтому адаптация детей и изучение нового языка происходит довольно быстро, тогда как изучение русского языка для ребенка психологически ничем не мотивировано, более того, напоминает о жизни без родителей. Поэтому вполне понятен страх детей перед русским языком, звучащей русской речью. Это подтверждается психологическими исследованиями проблем сохранения русского языка усыновленными детьми, проведенным в США психологом Б. Гиндисом [3].

Среди позитивных факторов, влияющих на формирование второго языка, выделяются следующие: усыновление в старшем возрасте; положительное отношение к русскому языку; психологическая зрелость, высокий уровень самооценки; присутствие другого русскоязычного индивидуума, который говорит с ребенком в семье на его родном языке; равное принятие двух языков; индивидуальные способности к изучению иностранных языков.

В качестве негативных факторов отмечают: более ранний возраст усыновления; негативное или даже агрессивное отношение к русскому языку; отставание в развитии; психологическая незрелость или нестабильность, низкий уровень самооценки; задержки в восприятии и изучении нового языка; негативное отношение к ситуации билингвизма.

Таким образом, задача преподавателя русского языка как иностранного при работе с усыновленными детьми выходит за рамки только обучения; приходится быть педагогом и психологом, чтобы к каждому из детей найти определенный подход, подобрать мотивировку изучения языка. Ведь для ребенка 5–7 лет, в отличие от родителей и педагогов, основным мотивационным стимулом в учебе является игра. Перед преподавателем стоит задача выбрать аспект такой игры, что осложняется непростыми отношениями ребенка с изучаемым языком. Поэтому важным представляется предварительно поговорить с родителями, узнать о личных воспоминаниях ребенка о России, о существующих и возможных медицинских или психологических проблемах. Если ребенок вспоминает друзей или родных, мотивировкой обучения для него может стать возможность будущей встречи с ними, и этот мотив в игровой форме может быть использован на уроках. Если ребенок хочет в будущем съездить в свой родной город, то язык будет нужен ему для путешествия, и это может стать для него достаточной мотивацией для начала обучения, а также может послужить прекрасной базой для расширения не только языковых знаний, но и общего кругозора.

Безусловно, первоочередной задачей преподавателя и родителей ребенка является снятие или, по крайней мере, смягчение негативного отношения к русскому языку, если таковое имеется. Если ребенок был усыновлен грудным и у него нет никаких реальных мотивировок к изучению языка, за исключением желания родителей, игровая мотивировка создается преподавателем. В данном случае также предпочтительнее знать общие интересы ребенка и, отталкиваясь от них, предложить игру в изучение языка. Ситуаций для этого более чем достаточно, ведь практически любому персонажу (книжному, мультипликационному или кинематографическому), которого знает или любит ребенок, необходим свой секретный язык. Таким секретным языком вполне может стать русский, а у ребенка появится прекрасная возможность этот язык изучать.

Главным методическим аспектом преподавания русского языка русскоязычным усыновленным детям должен стать отказ от методики преподавания русского языка как родного. Несмотря на то что дети эти русскоговорящие, преподавателю придется отказаться от идеи, что они изучают родной язык, в силу того что дети этот язык родным не осознают, даже если говорят на нем порой лучше, чем на языке своих новых родителей. Для усыновленных детей уроки русского языка часто является их единственным ресурсом пополнения словарного запаса, да и общих языковых знаний, в отличие от детей, которые говорят дома по-русски хотя бы с одним из членов своей семьи. Если принять во внимание, что после пяти лет основной источник восприятия языка и пополнения языковых знаний для ребенка находится вне дома (в школе, в общественных местах, в программах телевидения и т. д.), совершенно закономерным

представляется замена родного языка (для усыновленных детей — русского) на язык страны проживания. И если для детей из русских или смешанных семей русский остается одним из «домашних» языков, то для усыновленных детей класс русского языка становится единственным местом, где они слышат русскую речь и говорят по-русски. Русский язык довольно быстро переходит в разряд иностранных, и происходит это гораздо быстрее, чем у детей из семей, где кто-либо из родных говорит по-русски. Этот факт необходимо учитывать при подготовке и использовании методических материалов, а для усыновленных детей дидактические материалы нуждаются в еще более тщательной адаптации.

Авторы настаивают на специфике преподавания русского языка усыновленным детям, которое отличается как от преподавания русского языка как родного, преподавания русского языка в условиях ограниченной языковой среды, так и от преподавания русского языка как иностранного. Реализация таких специализированных методик может осуществляться с большей эффективностью при широкомасштабной программе поддержки и развития русского языка. Важно, чтобы новое поколение детей из России, живущее за ее границами, не утратило связей со своей исторической родиной, со своим языком и одной из богатейших культур в мире.

Литература

1. Балыхина Т. М., Денисова А. А. Сохранение русского языка в семьях соотечественников, проживающих за рубежом: использование мультимедийных средств // Русский язык в семьях соотечественников: Сб. научно-методических материалов семинара для преподавателей русского языка, работающих с детьми мигрантов. М., 2007.
2. Информационно-консультационный портал Минобразования и науки Российской Федерации (<http://www.usynovite.ru/statistics>).
3. Guindis B. La lengua como una funci n psicol gica // Center for Cognitive-Developmental Assessment and Remediation. Atlas New York, 2007.



А. В. Даллакян (Иваново)

Речь ребенка-билингва в условиях русско-армянского двуязычия

Понятие «билингвизм» в настоящее время стало очень актуальным и является предметом изучения различных наук. Лингвистика рассматривает данное явление в связи с текстом; психолингвистике интересен

билингвизм как механизм языкового воздействия; социолингвистика занимается билингвизмом как аспектом взаимодействия двух языков и выявляет причины возникновения двуязычия, а лингводидактика выдвигает задачу формирования в результате изучения иностранного языка вторичной языковой личности, что предполагает приобщение обучающегося через язык к новым картинам мира.

Существует огромное количество определений понятия «билингвизм». Одним из наиболее удачных определений, используемых до сих пор, считается формулировка, данная основоположником теории взаимодействия языков У. Вайнрайхом: «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц ее осуществляющих, — двуязычными» [1, с. 34]. В. Ю. Розенцвейг приводит сходное определение: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [4, с. 76].

Нас в данном исследовании интересует становление двуязычия у армянских детей, которые начинают обучаться второму языку с младенческого возраста. Психологи, лингвисты, врачи, педагоги неоднократно поднимали вопрос о пользе или вреде одновременного обучения двум языкам и до сих пор не пришли к однозначному ответу. «Двуязычный индивид — это дезориентированный человек, не принадлежащий ни к одной из двух культур», — считали представители школы ассоциативной психологии И. Эпштейн и Э. Людовиси (1915 г.). Позже Л. С. Выготский выдвинул совершенно противоположный тезис: влияние двуязычия на мышление и уровень развития человека может быть только положительным, ведь ребенок оказывается способным выразить свою мысль на двух языках и осознать свой язык как «одну определенную систему среди многих других, что приводит к особой сознательности в его лингвистических операциях» [2, с. 53]. Эксперимент французского лингвиста Ж. Ронжа позволил Выготскому сделать вывод, что при изучении ребенком двух языков необходимо придерживаться принципа «один человек — один язык». «Результатом этого эксперимента явилось то, что ребенок усвоил оба языка параллельно и почти совершенно независимо друг от друга... Замечательным является и тот факт, что ребенок проделывает двойную работу при овладении обоими языками, без всякого замедления в своем речевом развитии и без заметного добавочного труда, идущего на усвоение второй формы речи» [2, с. 31].

При естественном билингвизме, когда оба языка усваиваются в ходе коммуникации, основным обучающим фактором является языковая среда. Учитывая тот факт, что дети неспособны на первых порах освоить те или иные отклонения от норм грамматики, важно запоминание строгой модельности языка. Отсюда А. Н. Гвоздев объяснял появление «детских

речевых инноваций» и называл их «образованиями по аналогии» [3 с. 86]. Таким образом, если родители не уделяют должного внимания речевому развитию ребенка, не планируют, на каком языке общаться с ним, смешивают языки, то появление многочисленных ошибок в обоих языках ребенка неизбежно. И, наоборот, при строгом соблюдении принципа «один человек — один язык» двуязычные дети делают меньше ошибок, избегают интерференций и смещения. Например, мама говорит с ребенком только по-русски, а папа — по-армянски. Благодаря этому два языка усваиваются одновременно, не смешиваются между собой и дети с раннего возраста используют все возможные функции языка и варианты лексики. Другой подход предлагает следовать принципу «одна ситуация — один язык». Допустим, дома с ребенком говорят по-армянски, а на улице или в магазине — по-русски. Существует также точка зрения, согласно которой необходимо дать возможность детям освоить один язык, и только начиная с 3–4 лет обучать другому. Странники этого подхода полагают, что в противном случае речевое развитие маленького полиглота замедляется. Плюсы и минусы каждой концепции проявляются в зависимости от таких факторов, как интеллект и способности ребенка, частота и продолжительность его общения с каждым из родителей, социальное окружение и т. д.

Рассмотрим типичные ошибки в русской речи армянских детей (в возрасте от трех до пяти лет) в условиях естественного русско-армянского двуязычия.

На фонетическом уровне. Определенные трудности вызывает твердость/мягкость согласных; это связано с тем, что в армянском языке отсутствуют мягкие согласные. Так, нередко можно услышать высказывания типа **Он был мэна* (т. е. *Он бил меня*), **Я — малчик* (т. е. *Я — мальчик*), **Какой большой мач* (т. е. *Какой большой мяч*). При этом страдает не только произношение звуков, но и ударение. Вместо фиксированного армянского ударения (на последнем слоге) дети-билингвы сталкиваются с разноместным русским ударением. Интонация ребенка меняется и русские слова начинают звучать по-армянски: *мама́, папа́, Анна́, садиќ*.

На лексическом уровне. Чаще всего наблюдается нарушение лексической сочетаемости слов в связи с тем, что ребенок-билингв недостаточно хорошо освоил лексические богатства русского языка (полисемию, омонимию, синонимию). Так, паре русских слов *длинный — долгий* соответствует одно армянское: *երկար* [йэр'кар'] и, соответственно, нередко можно услышать **Я гулял длинное время*. Или русское выражение *Молоко убежало* переводится дословно на армянский язык и возникает лексическая ошибка: *լիարբ փախաւ* [катэ пахав].

Нередки нарушения, обусловленные ложным отождествлением сходной звуковой стороны слов: *Ты не слышаешь меня* (*слышать/слушать*); *Я имею прыгать* (*умею/имею*).

На грамматическом уровне. Определенные трудности возникают при употреблении рода имени существительного и при склонении. В армянском языке, в отличие от русского, не представлена категория грамматического рода; например, личное местоимение 3-го лица единственного числа ին [на] не изменяется по родам, в русском же языке ему соответствуют местоимения *он, она, оно*. И возникновение у детей-билингвов предложений типа **Это мой сестра, *Она пришел домой, *Он красивая мальчик* вполне объяснимо.

Падежная система русского языка усваивается детьми-билингвами не сразу, выбор того или иного падежа у ребенка не ассоциируется с конкретной языковой ситуацией, и возникают ошибки в употреблении винительного падежа при глаголах движения (**Я иду в комнате*) и предложного падежа в значении места (**Я был в комнату*).

Как и русскоязычным детям, армянскому ребенку-билингву труднее всего даются формы разноспрягаемых глаголов, и появляются следующие инновации: **спей песенку, *чистю зубы, *Я могу помочь, *Я испечю сама торт, *Я не плакаю* и т. д.

Иногда наблюдается неправильное конструирование вида глагола: **Папа рыбку словил* (по образцу парных глаголов *делать — сделать*), **Моя кукла заспала* (по образцу *засыпать — заснуть*), **Угони этого комара* (по образцу *убирать — убрать*), **Кукла поломалась, ее надо вычинить* (по образцу *мыть — вымыть*) и **Ты мне поставляй стул* (по образцу *ставить — поставить* и *поздравлять — поздравить*) и т. д.

Некоторые ошибки в речи армянских детей-билингвов возникают под воздействием основного (армянского) языка. У. Вайнрайх считал, что при активном использовании обоих языков происходит «смещение норм каждого из двух языков».

Вопросы межъязыковой интерференции в настоящее время рассматриваются многими исследователями. Особенно интенсивно изучается интерференция родного языка в речи билингвов, говорящих на иностранном (неродном) языке. Исследование этого вида интерференции позволяет решить многие практические задачи в лингводидактике, теории межкультурной коммуникации и др. Под интерференцией при этом, как правило, понимается такое воздействие родного языка на речь билингва, которое вызывает в иностранном (неродном) языке отклонения от нормы.

Не менее интересно было бы проанализировать обратный процесс, т.е. интерферирующие воздействие неродного иностранного языка на речевую деятельность билингвов на родном языке.

Приведем некоторые примеры влияния армянского языка на русскую речь двуязычного ребенка. Пятилетняя Лиана часто слышала: խնորի կտորը (буквально — кусок мозга), что означает ‘умница, молодец’, и перевела на русский: **Сестричка, какая ты кусок мозга*. Очень

часто детей в армянских семьях ласкают, приговаривая: *մեննեմ կյանքիս, մեննեմ գլխիս*, что дословно переводится как *умру жизни твоей, умру голове твоей*. Лиана, укладывая спать свою куклу, повторяла: **Спи, засынай, а я умру жизни твоей, умру голове твоей*.

К. И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти» писал: «Невольно удивляетесь чутью, с которым он [ребенок. — А. Д.] подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными... могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне?» [5, с. 66]. Анализ ошибок детей-билинггов помогает понять, как усваивается ребенком второй (неродной) язык и каким образом он влияет на развитие речи ребенка.

Литература

1. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев, 1979.
2. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Наука, 1935.
3. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.
4. *Розенцвейг В. Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 4: Языковые контакты. М., 1972.
5. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. М.: Астрель: АСТ, 2003.



Е. Г. Данелян (Тверь)

Обучение детей-инофонов русской устной речи
и об учебном пособии «Учимся говорить по-русски»

Общеизвестно, что усилившийся приток миграции «обусловил стихийное возникновение нового типа школы, условно называемой полиэтническая (поликультурная) школа. Такая ситуация стала новой реальностью практически всех мегаполисов России» [3, с. 129].

Основная задача обучения детей-инофонов в подобных школах уже на самой первой его ступени сводится к подготовке школьников к их дальнейшему обучению на русском языке. Однако, как показывают наблюдения, словарь данных детей беден. Они допускают произносительные, грамматические, речевые ошибки и, главное, недостаточно свободно владеют русской речью, а многие из них даже не говорят по-русски.

Полиэтнический характер школ России осложняет работу учителя, поскольку специальных знаний об обучении детей-инофонов он не имеет. Возможности таких учащихся в овладении русской речью, к сожалению, используются далеко не в полной форме. Поэтому совершенствование содержания и методов обучения детей-инофонов русской устной речи в полиэтнических классах выступает сегодня как очень важная, актуальная задача.

«Учебные пособия, которые издаются в последнее время в России, свидетельствуют, к сожалению, о недостаточном знании своего двуязычного ученика и его конкретных когнитивных и языковых проблем. Они либо во многом совпадают с учебниками для внутреннего русскоязычного пользователя, либо предлагают методику русского языка как иностранного, не учитывая специфики детского билингвизма» [2, с. 619].

Учитывая все эти недостатки, мы создали учебное пособие «Учимся говорить по-русски» (в 4 частях; вышло в Твери в 2013–2014 гг.) на основе лингвистической микросистемы с учетом особенностей родных языков.

Так как в России много детей-мигрантов с Кавказа и из Средней Азии, мы ориентировались на эти языки, выделив общие и частные признаки, которые являются причиной появления ошибок интерференционного характера.

«Это:

- расхождение в звуках, отсутствие некоторых звуков; наличие неподвижного ударения, что ведет к нарушению произносительной стороны русского языка;
- расхождение в характере родовой квалификации слов, что ведет к нарушению норм согласования в русском языке;
- отсутствие категории одушевленности, что ведет к ошибкам в падежных окончаниях;
- отсутствие предлогов, некоторых падежей, что ведет к ошибкам в предложном и беспредложном управлении в русском языке;
- другие частные признаки» [1, с. 405].

Учебное пособие «Учимся говорить по-русски» адресовано учителям, работающим в подготовительной группе с детьми, для которых русский язык не является родным, а также воспитателям детских садов, студентам-практикантам, слушателям курсов повышения квалификации учителей младших классов и родителям детей-инофонов.

В настоящее время во многих школах есть подготовительные группы. Занятия в этих группах проводятся 1–2 раза в неделю (по 35 минут). Учитель обучает русскоязычных детей и детей-инофонов чтению. Инофон механически запоминает буквы и читает тоже механически, не понимая ничего. При таком обучении нарушается целостность проявления всех сторон навыка чтения.

Мы считаем, что в подготовительной группе следует в первую очередь учить детей-инофонов пониманию русской речи и говорению. Занятия по пособию должны проводиться каждый день (кроме выходных, праздников и каникул) по 1 часу (20 учебных минут — перемена — 20 учебных минут — перемена — 20 учебных минут). Всего за год насчитывается 178 учебных часов.

Каждая часть нашего пособия рассчитана на одну четверть. Первые 3 части представляют на практической основе элементарный грамматический материал (без обращения к правилам). В 4-й части представлены занятия по основным лексическим темам программы.

Активизация слов осуществляется в словосочетаниях и предложениях, значение которых усваивается в речевых действиях самих детей.

Цель обучения по пособию имеет практический характер: научить детей-инофонов русскому языку как средству общения, научить их говорить по-русски в пределах учебного материала.

Задачи обучения по нему состоят в следующем: необходимо создать у детей положительное отношение к изучаемому языку, постоянно пробуждать и поддерживать в них интерес к занятиям; нужно стремиться выработать у обучающихся первоначальные умения и навыки общения на русском языке; максимально использовать данные в книгах задания, с помощью которых легко усваивается грамматический материал (без обращения к правилам); помочь учителю сформировать у детей с помощью материала, данного в пособии, моральные качества, навыки и привычки, необходимые для правильного поведения в социальной и межэтнической среде, а также бережного отношения к миру природы.

Методы обучения, представленные в пособии, — наглядные, словесные, практические.

Использованы следующие методические приемы: показ учителем речевого, языкового образца; повторение образца; объяснение, указание учителя; напоминание, подсказка, совет, исправление, замечание, реплика; вопрос, коллективное составление плана, словесные упражнения, индивидуальное и хоровое повторение, отраженный пересказ, рассказывание по частям, разыгрывание небольших текстов, оценка детского ответа и др.

Учитывая особенности родного языка, в пособии мы идем от осознанного, осмысленного пользования грамматическим материалом к формированию навыков употребления нужных форм.

В живом учебном процессе связаны между собой следующие стороны работы: воспитание звуковой культуры, обогащение словарного запаса, развитие грамматического строя речи, развитие умения понимать русскую речь и говорить по-русски.

Подлежащий усвоению учебный материал представлен на занятиях по пособию в различных видах упражнений, которые даны в форме, близкой к ситуациям общения и побуждающей детей к совместной деятельности. В пособии есть много таких упражнений: «Скажем вместе», «Говорим и показываем», «Говорим и рисуем», «Говорим и лепим», «Говорим и играем».

Широко используются стихи с движениями и т. п. Они хорошо развивают грамматический строй речи, помогают запоминанию новых слов, развивают связную речь.

Учитель — носитель русского языка должен всегда помнить об определенных закономерностях своего речевого поведения по отношению к детям-инофонам. «Это замедленный темп своей речи, выбор знакомых инофону слов, несложных грамматических конструкций и использование ненавязчивых повторов ясных по смыслу предложений. В ряде случаев возникает необходимость объяснить значение того или иного слова. Разумеется, при этом учитель обычно придерживается ориентации на так называемую “зону ближайшего развития” (по Л. С. Выготскому), т.е. речь его не слишком упрощена, в ней присутствуют слова и грамматические конструкции, которые инофону предстоит усвоить в ближайшее время» [4, с. 136].

Темы в учебном пособии «Учимся говорить по-русски» распределены по занятиям, которые носят интегрированный характер. Межпредметная связь вызывает у детей особый интерес к русскому языку.

В книгах много занимательного, игрового материала, который позволяет учителю интересно организовывать речевую деятельность детей. Используются стишки, песенки, загадки, чистоговорки, скороговорки, игры, короткие рассказы и сказки.

Грамматический материал в основном подается через игровую деятельность, от которой дети пока что не могут отказаться. В процессе игры отношения между учителем и детьми приближаются к естественным условиям общения, преодолевается страх языкового барьера, что немало важно для развития устной речи инофонов.

Стремлением учить серьезно увлекательно объясняется особое внимание к отбору занимательного текстового материала, представленного в пособии.

Нами использованы стихотворения таких поэтов, как З. Александрова, А. Барто, В. Берестов, С. Михалков, С. Маршак, И. Токмакова, Г. Лагздынь, А. Кондратьев, В. Степанов, В. Орлов, О. Высотская, М. Пляцковский, Ю. Энтин, Д. Хармс, К. Чуковский и др. В их текстах используются нужные слова, грамматические модели, которые легко запоминаются детьми.

Особое внимание мы уделяем русским народным сказкам как средству, приближающему детей к ситуациям игры и благотворно влияющему

на их мысли и чувства. «На материале сказок можно давать разнообразные грамматические модели, которые находятся в прямом соотношении с трудностями в усвоении русского языка и обуславливаются расхождением с родным языком. Благодаря повторению в одной и той же сказке предложений, диалогов, песенок, богатых разнообразными грамматическими конструкциями, дети-инофоны легко усваивают эти модели.

На основе этих моделей дети строят свои словосочетания и предложения» [1, с. 407].

Исходным приемом является образец выразительного чтения учителем текста, где он соблюдает все свойства устной речи: тон, интонацию, громкость, темп, тембр, паузы, ударения; следит за позой и правильным использованием жестов и мимики. Это очень важно для детей-инофонов при изучении нового для них языка. Инофон должен почувствовать красоту русского языка, что вызовет у него стремление говорить по-русски тоже правильно и красиво.

На занятиях мы много работаем над произносительной стороной русской речи инофонов.

В пособии показана работа со звуками: произнесение изолированно-го звука; закрепление звука в слогах, словах и фразовой речи. Широко используем чистоговорки, скороговорки, стишки с данными звуками. Практикуем индивидуальное и хоровое произношение. Очень часто обращаемся к песням. В пособии более 40 песен, с помощью которых мы работаем над звучанием гласных и согласных, развиваем чувство ритма, работаем над выразительной интонацией и правильной артикуляцией при произнесении звуков русской речи.

Серьезное внимание мы уделяем повторению изученного материала — текущему и итоговому. Эти повторения помогают инофонам успешно преодолевать межъязыковую интерференцию.

На каждом занятии мы используем диалоги, а также развиваем монологическую речь: рассказываем по сюжетным картинкам, пересказываем сказки, составляем небольшие тексты по плану, используя образцы и новые слова. Разыгрываем стихотворения и песенки. Особое место занимают в пособии занятия, на которых дети с помощью русского языка знакомятся со стихами, сказками, играми разных народов. Все это ведет к единению и согласию в межэтнической среде.

На занятиях и в окружающей жизни дети чувствуют и понимают значимость русского языка как языка межнационального общения и государственного языка Российской Федерации.

Материал в нашем пособии настолько большой, что мы рекомендуем использовать все 4 книги на уроках русского языка и в последующих классах (с первого по четвертый) при индивидуальной и дифференцированной работе с учащимися-инофонами.

Литература

1. *Данелян Е. Г.* Обучение детей-мигрантов русской устной речи // Материалы II Международной конференции «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сентября 2010.

2. *Пеетерс-Подгаевская А. В.* Проблемы двуязычия и целостная концепция преподавания русского языка как второго родного // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка. Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010.

3. *Хамраева Е. А.* Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России // Начальное языковое образование в современном обществе. СПб.: САГА, 2008.

4. *Цейтлин С. Н.* Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе // Там же.



Л. А. Зайналова (Махачкала)

Преподавание русского языка как неродного
в поликультурной школе

В современной методике преподавания русского языка выделяются три направления: русский язык как неродной; русский язык как родной; русский язык как иностранный. В последнее время стали актуальны проблемы правильности русской речи, его современного состояния.

Согласно Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации» в Республике Дагестан учащиеся получают образование на русском языке. Закон также способствует «гармонизации межнациональных отношений в школьных коллективах и решению вопросов создания толерантной среды в регионе» [1, с. 13].

Поликультурная школа создает условия для усвоения универсальных способов познания действительности, предоставляет возможность диалога разных культур. Роль языка состоит не только в передаче сообщений, но и в определенной организации сообщения. Разные языки по-разному определяют мир. Одними из основных факторов, способствующих адаптации школьников-билингвов на основе дагестанской культуры как синтеза многих культур, выступают русский и дагестанские (лезгинский, ногайский, аварский и др.) языки, традиции, обычаи,

знание родного края. Поэтому особое значение в работе школы имеет обучение языкам (родным, русскому). Все это способствует взаимодействию и обогащению культур не только на уроках, но и во время внеурочных занятий, где используется национально-региональный компонент.

Школы в Республике Дагестан — полиэтнические и поликультурные, с русским языком, на уроках в них осуществляется одновременное обучение носителей русского языка и тех, кто им не владеет или владеет недостаточно. Поэтому для поликультурных школ характерно наличие ряда проблем: психологическая и профессиональная неподготовленность учителей к работе в полиэтническом классе, отсутствие у них необходимых компетенций. Учитель поликультурной школы должен использовать дифференцированный подход к учащимся, должен быть толерантным.

Итак, в школе возникает возможность диалога разных культур, она создает условия для освоения универсальных способов познания действительности и является коммуникативным пространством, где диалог культур осуществляется в коммуникативно-речевых ситуациях в различных вариациях: ученик — учитель, ученик — ученик, ученик — учебник. И обучение русскому языку в поликультурном пространстве — это обучение языку как школьному предмету. В обучении русскому языку как школьному предмету используется подход, имеющий в основе пассивную грамматику [4, с. 428].

При обучении русскому языку как неродному предлагается сравнение фактов обоих языков. Например, при формировании коммуникативной компетенции предполагается знание основных особенностей фонетической, лексической системы и грамматического строя русского языка в сопоставлении с родным (например, лезгинским) языком. Сравнение фактов русского и родного (лезгинского) языка предполагает определенную подготовку учителя. Возникает необходимость осуществления нового подхода к обучению русскому языку, реализации его преподавания в условиях поликультурной школы на основе принципов дифференциации, гуманизации и гуманитаризации.

Последовательное представление национально-культурного компонента образования в педагогической системе возможно лишь на основе решения таких теоретических проблем, как гармоничное сочетание в процессе обучения элементов общечеловеческой и национально маркированной культуры, анализ содержания этнокультуроведческого компонента, варьируемого в зависимости от национально-культурных и языковых особенностей учащихся. Процесс обучения предполагает не только развитие и формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности, но и понимание законов общения на языке. Как правило, учащимся-билингвам не хватает знаний о культуре, обеспечивающих общение их на русском языке.

Особое внимание при изучении русского (неродного) языка следует уделять работе с текстом: выявлению основной мысли текста; нахождению односоставных предложений в составе сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, подчинительной связи и нескольких словосочетаний. Параллельно необходимо проводить предтекстовую работу, которая заключается в ознакомлении с лексическим значением новых, незнакомых слов, в составлении словосочетаний и предложений с ними. Также особо значение приобретает составление тематических диалогов, способствующих развитию речи и формирующих коммуникативную компетентность.

Реализации лингвокультурологического подхода в обучении школьников-билинггов русскому языку способствуют тексты, знакомящие учащихся с культурными, национальными ценностями русского народа как носителя изучаемого языка. Использование на уроках материала о культуре, обычаях и традициях не только русского, но и других народов России позволит состояться диалогу культур. Учащиеся, знакомясь с чужой культурой, начинают глубже понимать свою культуру.

Особое внимание при обучении русскому (неродному) языку учительно-словеснику необходимо уделять анализу ошибок. Например, ошибки в выражении грамматической категории рода и в употреблении связанных с ней форм согласования представляют большие трудности для учащихся-билинггов [**Я надела красивая платье* (вместо *красивое*), **Начался первая урок* (вместо *первый*)], что связано с отсутствием категории грамматического рода в языках народов Дагестана [3, с. 152]. Самой распространенной ошибкой учащихся-лезгин является смешение имен существительных мужского и женского рода на мягкий согласный и шипящий; например: **Мы писали в новый тетради*, **Кругом рос рожь*. В языках народов Дагестана (в том числе в лезгинском) в конструкциях, соответствующих русским *Отец вышел*, *Подруга вышла*, употребляются одинаковые глагольные формы, что также является причиной ошибок.

При подлежащем, выраженном собирательными (*детвора*, *молодежь*, *ельники* и др.), вещественными (*овощи*, *ископаемые*) и некоторыми другими существительными в форме единственного числа, сказуемое ставят в форме множественного числа (**Детвора играли на площадке*, **Молодежь аплодировали выступлению*), что связано с расхождениями в согласовании слов в русском и родном языках учащихся. Влияние языков народов Дагестана в данном случае настолько сильно, что хотя учащиеся знают правила согласования сказуемого с подлежащим, им очень трудно отвыкнуть от грамматических законов родного языка.

К одним из частых ошибок относятся ошибки в управлении, так как управляемое слово в языках Дагестана (в том числе в лезгинском),

в отличие от русского языка, стоит перед управляющим словом. Поэтому учащиеся-лезгины в своей устной и письменной речи допускают ошибки: а) в употреблении именительного падежа вместо родительного (**На обед в столовой дают тарелку суп*); б) в употреблении именительного падежа вместо творительного (**Ахмед хвастался выученным стихотворение, *Тетради заполняются ученики*).

Положение сказуемого в конце предложения в языках Дагестана (в том числе в лезгинском) также вызывает ряд интерферентных ошибок в составлении русских предложений [2, с. 7]: **Ученик стихотворение рассказывал, *Снег на улице выпал*.

Таким образом, синтаксическая интерференция в русской речи дагестанских учащихся-билингвов обусловлена отсутствием в их родных языках категорий рода, числа, разным порядком слов в предложении в сопоставляемых языках. Деятельность учителя будет успешной при расширении собственного общекультурного кругозора, при осознании ответственности за собственное речевое поведение. А изучение неродного языка способствует не только осознанию языковой картины мира, но и помогает постижению собственной культуры, приобщает к духовным ценностям всех народов.

Итак, комплексное использование различных форм работы позволяет учителю-словеснику вести целенаправленную работу по формированию речевой культуры школьников нерусской школы и способствует повышению общего уровня культуры учащихся-билингвов.

Литература

1. Воробьев В. Государственный язык России // Народное образование. 1998. № 5.
2. Зайналова Л. А. Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе // Русский язык в школе. 2014. № 1.
3. Зайналова Л. А., Адиюзелова З. А. Сопоставительный анализ падежных форм в русском и лезгинском языках (на примере художественно-поэтических произведений) // Лаборатория за наука: Сб. с материали от студентска и докторантска научна сесия / Съст. и ред. Д. Тодорина. Благоевград: Неофит Рилски, 2012.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Отв. ред. М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндер. Л., 1974.



Т. М. Кирютина (Москва)

Специфика работы по развитию речевых навыков
в условиях многоязычной группы

В последние годы стала очевидной тенденция к переосмыслению той роли, которую играет обучение иностранных граждан в вузах Российской Федерации. Иностранные учащиеся сегодня уже рассматриваются не только как источник дополнительных финансовых поступлений, средство выживания в жестких условиях рынка, но как один из критериев востребованности российской образовательной системы в целом, как залог успешного международного сотрудничества. Не случайно обучение иностранных граждан было включено в перечень показателей эффективности вузов [см. «Мониторинг деятельности федеральных образовательных учреждений высшего профессионального образования» (Министерство образования и науки Российской Федерации, 2012)]. Российское высшее образование борется за свой статус на мировом рынке образовательных услуг — статус, который за последние 20 лет неоднократно ставился под сомнение.

Эта тенденция влечет за собой изменение отношения к обучению иностранных граждан в учебных заведениях России: возрастают требования к методическому, техническому, информационному обеспечению учебного процесса. Вузы и учебные центры ищут возможности более широкого внедрения инновационных (в частности, компьютерных) технологий обучения русскому языку. При этом делается ставка на индивидуализацию учебного процесса: борьба ведется в буквальном смысле за каждого иностранного студента. Однако опыт показывает, что по-прежнему наиболее эффективной формой обучения РКИ остается традиционная групповая работа под руководством преподавателя.

Недостатки индивидуализированного обучения (например, обучения с помощью компьютерных программ) осознаются, в первую очередь, самими учащимися. Действительно, никакая, даже самая совершенная компьютерная программа не в состоянии заменить живое общение, ради которого, в конечном счете, и осуществляется изучение любого иностранного языка. Только в условиях реального общения появляется возможность для формирования навыков полноценной коммуникации, поскольку в процесс обучения включаются не только логические механизмы запоминания, узнавания и воспроизведения тех или иных языковых единиц, но и психологические законы эмоционального контакта, коммуникативного прогнозирования, эмпатии. Все это в совокупности дает тот эффект, который можно назвать **познанием языка**.

Познание языка — комплексный процесс, не противоположный **изучению**, но включающий в себя изучение наряду с **усвоением**. Если изучение

есть акт волевой и целенаправленный, то усвоение часто происходит на бессознательном уровне. Для этого необходимо включение в реальную языковую среду или, по крайней мере, в условия, приближенные к такой среде, т. е. в условия, где будут постоянно возникать коммуникативные задачи, требующие решения. Такие условия для учащегося могут быть созданы только в группе.

Современные экономические условия нередко вынуждают заполнять учебные группы студентами не только из разных стран, но часто и с разным исходным уровнем владения языком, разными целями и сроками обучения. В результате перед преподавателем ставится непростая методическая задача: организовать такое коммуникативное пространство, в котором познание языка становилось бы возможным для каждого учащегося.

Многоязычная группа, на первый взгляд, имеет преимущество перед моноязычной: учащиеся лишены возможности общаться со всеми студентами группы на своем родном языке, т. е. они как будто бы изначально поставлены в условия, в которых вынуждены будут выстраивать коммуникацию на изучаемом языке (в нашем случае — на русском). На практике же чаще всего оказывается, что этот путь для студентов не так естественен и очевиден, как это представляется.

Как известно, сегодня английский язык многими воспринимается как универсальный язык международного общения. Развитие туризма способствует утверждению английского языка в этом качестве. На это обстоятельство ориентируются и многие студенты, выезжающие в другую страну для изучения языка: английский язык становится для них языком-посредником. Нередко можно наблюдать такую картину: в перерыве между занятиями оказавшиеся в одной группе китаец, иранец и итальянец непринужденно ведут разговор — каждый на «своем» английском.

Порой складывается и более серьезная ситуация: столкнувшись с первыми коммуникативными трудностями (например, если учащийся не владеет английским языком или прочие студенты группы не понимают «его» английского), студент «закрывается» от общения, крайне неохотно идет на контакт с другими студентами или ограничивает свой круг общения одним-двумя одноклассниками. Нередки случаи формирования внутри группы моноязычных микрогрупп (такое можно заметить в группах, где присутствуют по двое-трое представителей одной страны; например, двое израильтян, двое китайцев, двое итальянцев, двое египтян и т. п.). Это, как правило, создает в группе психологический дискомфорт, атмосферу соперничества, а часто и взаимного недовольства, которое может проецироваться даже на вуз в целом.

Еще одна проблема многоязычной группы связана с тем, что процесс познания языка в такой группе затрудняется, поскольку студенты

из разных стран обладают разным потенциалом в овладении русским языком. В частности, для носителей индоевропейских языков (итальянцев, иранцев, американцев и др.) изучение русского языка составляет меньшую трудность, чем для, например, китайцев, язык которых более существенно отличается от русского, да и система образования в Китае иная. Соответственно, китайцы усваивают язык медленнее, и они обычно не в состоянии угнаться за более «успешными» в этом отношении студентами.

В процессе изучения языка этнолингвистические различия, как правило, усугубляются, так как у студентов из разных стран имеются разные особенности произношения, разные возможности для лексической, морфологической, синтаксической интерференции и т. п. В таких условиях от преподавателя требуется сочетать групповую работу с индивидуальной, что часто бывает трудновыполнимой задачей.

Итак, многоязычную группу характеризуют следующие особенности, влияющие на процесс изучения РКИ: изначально разный потенциал в овладении русским языком, которым обладают учащиеся из разных стран; наличие этносоциальных коммуникативных барьеров; часто наличие у учащихся разных целей обучения и принципиально разных взглядов на процесс получения образования.

Для развития речевых навыков в многоязычной группе преподавателю РКИ необходимо строить свою работу с учетом этих особенностей.

1. Ему следует формировать такую коммуникативную среду, в которую были бы обязательно включены все студенты группы.

С этой целью перед студентами могут быть поставлены коммуникативные задачи, для решения которых им важно не только продемонстрировать свою собственную компетентность в продуктивных видах речевой деятельности (в говорении, письме), но и быть адекватно понятыми другими учащимися. Так, например, на занятиях, посвященных развитию навыков письменной речи, учащимся предлагалось писать письма друг другу, причем адресат выбирался преподавателем (письмо предназначалось определенному участнику группы, нескольким участникам, всей группе, неизвестному студенту группы и др.). Это упражнение могло дополняться специальным грамматическим заданием; например, при изучении темы «Глаголы движения без приставок» таким заданием было использовать в письме не менее 8 раз глаголы *идти* и/или *ходить*, *ехать* и/или *ездить*. Критериями оценки были как речевая правильность, так и восприятие письма адресатом в категориях «понятно — непонятно», «интересно — неинтересно» и т. п.

2. С самого начала обучения преподаватель должен стремиться создавать на занятии атмосферу сотрудничества, препятствующую замкнутости моноязычных микрогрупп.

Так, имеется опыт создания в ходе занятия рабочих микрогрупп, куда преподавателем включались студенты из разных стран. Перед группой ставилась коммуникативная задача, которая могла быть решена только при условии участия каждого студента. Такая работа проводилась едва ли не с первых занятий, поэтому не вызывала у студентов противодействия: они восприняли ее как необходимый элемент учебного процесса. Однако при использовании подобных форм обучения следует принимать во внимание специфику каждой конкретной группы и индивидуальные психологические особенности отдельных студентов.

Многоязычная группа, при всей сложности работы в ней, открывает перед преподавателем новые творческие возможности. Помимо развития собственно языковых навыков и умений, преподаватель может способствовать личностному росту студентов и расширению их общей коммуникативной компетентности.

Литература

1. *Васильева Г. М., Вишнякова С. А., Вольская Л. А.* Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. И. П. Лысаковой. М.: Владос, 2004.

2. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1978.



В. К. Радзиховская (Москва)

Методологическая значимость онтогенеза
функционально-семантической категории взаимности
в лингводидактике

В свое время Л. В. Щерба сетовал, что в методике преподавания имеется «сравнительно мало того, что делает практические дисциплины научными» [11, с. 6]. С позиций русского языка как предмета в системе общего образования и специальной профессиональной направленности применения языка (в логопедии, профессиональной подготовке учителя, журналиста и писателя) теория методики обучения языку получает свое необходимое развитие в теории речевой деятельности (в психолингвистике), которая интегрирует достижения психологии, лингвистики, речеведения с целью изучения закономерностей мысле-рече-языковой

деятельности. Без научной обоснованности методика преподавания может опираться лишь на талант ученика и учителя.

Методически целостная система организации процесса изучения языка, родного и неродного, опирается на три концептуально связанные позиции, обеспечивающие в целом и в каждом отдельном случае оптимальное выполнение лингводидактических задач.

Это, во-первых, **когнитивная концепция языка**. Признание факта, что наряду с научным и эмпирическим знанием существует и знание языковое [2, с. 79], подводит к пониманию того, что каждый язык дает определенную сумму знаний о мире. Познавательльно-ориентирующая функция языка [12] реализуется непосредственно в речи в каждом высказывании.

Во-вторых, это концепция координации (самосогласованности) речемыслительного движения — **предикативности/абerrативности** [4, с. 91] мысле-рече-языковой деятельности и ее результата — языка, точнее, феномена мысле-рече-языкового образования, в котором достигается скоординированность речемыслительных усилий и самосогласование языковых форм. Самосогласование по предидицирующей позиции, т. е. стремление в мысле-рече-языковом действии и в его результате — в речи — реализовать формулу «это есть это», обеспечивает **принцип подчинения** (синергетический принцип действия [9, с. 23]) в сложной, иерархически организованной (обеспечивающей **параметр порядка** [9, с. 23]) системе языкового действия, конечно, если при этом соблюдается критерий понятности [7, с. 56–57]. Речь стремится самосогласоваться в позиции предидицирования по критерию понятности. Но чтобы быть понятной, речь должна быть гибкой, учитывать возможные отклонения восприятия и порождения речи, т. е. пользоваться при этом в некоторой допустимой части и формулой «это есть не совсем это» и даже «это есть совсем не это», т. е. использовать как дополнительный механизм абerrативности «это не есть это». Здесь имеется широкое поле практической деятельности.

В-третьих, это **функциональная грамматика**, организующая языковую систему через речь. В онтогенезе освоение грамматики дает возможность от словесной техники речи перейти к грамматически оформленной так называемой своеобразной детской речи. Сложная система мысле-рече-языкового действия объединяет разноуровневые формы в их взаимодействии в функционально-семантические категории — поля, открытые для практики мысле-рече-языкового действия, т. е. грамматические единства, представляемые в категориальных ситуациях [3, с. 14]. На них, видимо, и нужно ориентироваться в освоении языковой действительности.

Говорят, что математика ум в порядок приводит. Это справедливо, по-видимому, только отчасти («к числу полезных в практической жизни и украшающих голову умений» И. А. Бодуэн де Куртенэ отнес «между прочим: счёт, умение грамотно писать и толково выражаться»): гармонизирует

ум все-таки язык как сложная (то есть синергетическая) система, потому так велика «роль языка в воспитании ума» [1, с. 129], чему может помочь «осознательное знание языка». «Это осознательное знание родного языка должно считаться, по мере возможности, т. е. при наличии преподавательских сил, обязательным учебным предметом» [1, с. 138].

Что дает нам когнитивная концепция языка? Изучать язык можно и нужно не только для общения, чтобы на нем говорить («сторона практическая, т. е. усвоение известного языка как орудия, как средства человеческого общения»), но и для того, чтобы больше знать и понимать — «сторона теоретическая, когда язык становится предметом научного исследования и сознательно направляемым средством развития ума» [1, с. 137]. Хотя язык может давать и ложную информацию и может ложно ориентировать (говорим же мы *восход* и *заход солнца*, *солнце восходит...*), но и этим язык интересен. За информативной достоверностью языковых форм внимательно следит ребенок, осваивающий язык: «*Мама, что такое война?*» — «*Это когда люди убивают друг друга*». — «*Не друг друга, а враг врага!*» — поправляет девочка. «Такая критика получаемого от взрослых языкового материала, — оценивает ситуацию К. И. Чуковский, отмечая при этом альтернативность путей речевого развития в онтогенезе, — представляется мне одним из очень многих путей, которые в конце концов приводят ребенка к полному обладанию речью» [10, с. 153].

Вся мысле-рече-языковая деятельность осуществляется на основе оценки, и в языке, в каждом его элементе содержится так или иначе оценочный компонент. Каждый язык можно рассматривать как систему оценок, сделанных по определенной шкале. В этом смысле полезно знание других самых разных языков. «Не подлежит ни малейшему сомнению, что в одной и той же голове может происходить “мышление на нескольких языках”, т. е. непосредственное сочетание (ассоциация) внеязыковых представлений с языковыми представлениями разных языков» [1, с. 74]. В процессе порождения речи мозг идет оптимальным путем и, самосогласуясь по предиктирующей позиции, выбирает то, что в данный момент оптимальнее [«*Que suis-je pour elle?*» — *подумал я (бог знает почему) по-французски*» (из романа И. С. Тургенева «Первая любовь»)].

Что дает концепция предиктивности/абerratивности процессу изучения языка? Учет основного свойства языковых форм позволяет соблюсти стратегию последовательности освоения грамматической системы: с каких форм начинать изучение грамматической категории — с сильных (относительно жесткого предиктирования) или со слабых (свободного варьирования). Мера предиктивности/абerratивности для каждого языка разная (именно поэтому, по выражению Карла V, повторенному М. В. Ломоносовым, «испанским языком с богом, французским — с друзьями, немецким с неприятелем, итальянским — с женским полом говорить прилично»). Опираясь на это свойство, удастся держать

при многоязычии настороже механизм дифференциации языковых систем, т. е. препятствовать интерференции близких по природе языков, разводить функционально совпадающие моменты. Контроль за механизмом предиктирования, осуществляемый самим носителем языка, можно непосредственно наблюдать в онтогенезе (в периоде своеобразной детской речи), когда ребенок свободно пользуется языком, осмысливая значения языковых форм. Напр., реакцией ребенка на информацию по радио «В Греции от перегрева умерло более 700 человек» было: «В Греции, где греются» (Таня К., 4 года 6 месяцев; запись июля 1987 г.). Наблюдение ребенка, осваивающего язык, сближается с научным. «Такое изучение языка может быть дано в соответствующей мере <...> даже до школы: оно может быть дано самому маленькому ребенку, начинающему думать и относиться со вниманием к окружающей жизни» [1, с. 133]. Например, моя дочь (Таня К.) в пятилетнем возрасте (она тогда была свидетелем нашей работы над предикативностью/абerratивностью) вдруг говорит: «Я нашла абerratивное слово». На наш немой вопрос она отвечает: «Чешется» (показывает ладошку): оно не само себя чешет.

Варьирование языкового знака регулируется критерием понятности. В иноязычной аудитории существительное в форме творительного падежа в функции субъекта в конструкции страдательного залога (*Стол был накрыт официантом*) вызывает смех (вследствие нежесткого значения формы): форма творительного падежа в конструкции страдательного залога находится в зоне абerratивности. Спрашиваю ребенка: «Таня, почему ты говоришь спасибо-спасибо? Говори просто: Большое спасибо». — «Большой — дом», — возразила дочь. (Таня К., 2 года 9 месяцев; запись ноября 1985 г.) — прилагательное *большой* здесь также оказывается в зоне абerratивности. Несколько языков «живут в мозгу и не ссорятся», если дифференцируется мера предикативности/абerratивности языковых форм. При порождении речи сам мозг идет оптимальным путем, поступает, как ему легче.

Методическая ценность функциональной грамматики в «толково введенной науке о языке, приучающей к всестороннему анализу психического мира, приучающей к внутреннему наблюдению и внутреннему опыту» [1, с. 133]. Разработанная в функциональной грамматике левая организация языковой системы — теория функционально-семантических полей, объединяющих разноуровневые средства, взаимодействующие между собой при выражении определенного значения (темпоральности, персональности, залоговости и модальности; качественности, количественности, посессивности, локативности и др.), — заставляет нас осознанно выделять языковые реалии как части, которые сохраняют свойства целого. Разбирать языковую материю на части, не ломать, а **квантовать** (разделять на части, не нарушая целого) — это значит понимать языковое устройство, «изучать сами языковые представления как в их совокупности, так и по отдельным категориям» [5, с. 20–21].

Если функционально-семантическое поле является **грамматическим единством**, то входящие в него лексические компоненты — «это не просто лексические единицы, а лексемы, содержащие в своем значении семантические элементы, сопоставимые с грамматическими значениями по признакам обобщенности, категориальности» [3, с. 14].

Для функционально-семантической категории (ФСК) взаимности, объединяющей разноуровневые средства выражения **замкнутого на партнеров действия**, — это, например, слова и выражения *взаимно, напеременку, в ответ, также, каждый, плечо в плечо, в обнимку, в четыре руки*. Понимание функционально-семантической категории как грамматического единства позволяет при исследовании поля взаимного значения осуществлять следующее:

1) рассматривать весь поток рече-языковой стихии, несущий в его применении информацию о ситуации взаимных отношений, поскольку на базе этих реалий формируются грамматические категории, отрабатываются **категориальные ситуации** — признак грамматического единства — функционально-семантические категории;

2) обратиться к материалу различных частей речи — носителей взаимного значения, не ограничиваясь глаголами взаимного значения. В типологии взаимных конструкций В. П. Недялкова представлено около 10 частеречных позиций. В позиции сказуемого — функциональном центре функционально-семантической категории взаимности (только средства функционального центра здесь и рассматриваются) — оказались, помимо взаимных глаголов, взаимно-объектные глаголы (*подружить* кого с кем, *поссорить* кого с кем), предикатные существительные [*спор (Петра и Ивана), дружба (Петра с Иваном)*], актантные существительные (*сосед, соперник, брат*), прилагательные (*равный, похожий, разный*) [6, с. 279]. В нашем материале представлены формы, оказавшиеся и за пределами сказуемого: *детей условленные встречи* (А. С. Пушкин). Нельзя не обратить внимание на появляющееся в поле взаимности и закрепляемое юридически субъектное значение прилагательного *приемный* — ‘такой, который принял в семью’ (*приемная мать*), сосуществующее с его объектным значением ‘такой, которого приняли в семью’ (*приемный ребенок*).

Что дает исследование ФСК взаимности лингводидактике? Оно открывает пути для наблюдения механизмов мысле-рече-языковой деятельности.

Разбор языковых форм предоставляет возможность узнать строение языка, то, из чего он состоит. Функциональная грамматика дает понимание того, как функционирует языковая система в речи. Например, в предложении «*Однажды в студеную зимнюю пору / Я из лесу вышел <...> / Гляжу, поднимается медленно в гору...*» (Н.А. Некрасов) форма настоящего времени *гляжу* в контексте прошлого дает изобразительный эффект потому, что она сохраняет свое значение настоящего времени.

Обращение к речи дает почву для наблюдения процессов формирования и самоорганизации языка. Человек сам входит в язык с первым словом *дай!* — и получает в ответ: «*На!*» И сам потом просит: «*На!*» ‘Дай!’ — и оказывается в доступном ему реальном поле взаимных отношений, освоив речевой квант (наименьшую часть, сохраняющую свойства целого) поля взаимности. Язык как инструмент общения осваивается в реальном поле взаимных отношений. Системность процесса освоения языка происходит на основе погружения в реальную ситуацию взаимных отношений. Можно отследить отдельные шаги на этом пути до появления в речи ребенка образцовой категориальной ситуации поля взаимности. «*На детей не обижают, и дети никого не обижают*» — размышляет Таня К. (4 года; запись февраля 1987 г.). Вернулись из поездки, дочь заглядывает в дверь: «*Знаешь, как я ругаюсь? Ах, ты здесь. А я там*» (Таня К., 4 года 7 месяцев 20 дней; запись сентября 1987 г.) — это ситуация координации в пространстве взаимных отношений: разрушение взаимных отношений (*ругаться* с кем-л. ‘ссориться с кем-л.’ — антивзаимное действие). «*Ты чувствуешь меня уже поумнелой? — И в чем же это выражается? — Я тебя называю на Вы. — Это когда же? — Ну, пока я играю*» (из диалога с Таней К., 4 года; запись февраля 1987 г.). «*В гости не поидем, а то остыdziesz*» (Таня К., 4 года 8 месяцев; запись октября 1987 г.) — взаимное действие требует координации отношений между его участниками, функционального «выравнивания». Таня К. (4 года 5 месяцев 17 дней) рисовала; отдает карандаш: «*Нате вам возвратительный карандаш*» (запись июля 1987 г.) — в поле взаимных отношений появляется объект взаимного действия, который мы называем «предметом взаимного интереса». Таня К. (3 года 8 месяцев) показывает рисунок: «*Я сама свой портрет нарисовала. Это отгадка. Отгадай, кто я?*» (запись октября 1986 г.). По радио обращаются к детям: «*Отгадай — нарисуй*»; Таня К. (4 года) переименовывает: «*Нарисуй*» — *Отгадай*» (запись февраля 1987 г.). Таня К. (4 года 3 месяца 21 день) приносит рисунок (изображающий Снегурочку): «*Это отгадка. Отгадай, кто я*» (запись мая 1987 г.) — языковое поле взаимных отношений выстраивается взаимными и полувзаимными глаголами [8, с. 296, 297], которые образуют конверсивные пары (*загадать* — *отгадать*), активизирующиеся по необходимости в речи. «*Ты только не отвечай, но я тебе один умный вещь скажу*» (реплика билингва из фильма «Мимино») — диалогическая речь имеет общие черты с ситуацией вопроса — ответа. Здесь в аберративной зоне оказываются слова *отгадка* и *не отвечай*. Второй случай сложнее, т. к. вызван нарушением гармонизации ролей участников диалога по языковому коду (гармонизация ролей участников диалога состоит в выравнивании процесса порождения/восприятия речи обеими сторонами в направлении от мысли с помощью языка к речи), но и он свидетельствует о ситуации взаимных отношений.

Понимание механизмов мысле-рече-языкового действия, различные стороны единой самосогласующейся сложной системы не только направит на верный путь освоения языковой действительности, но и уберезет от смешения понятий, научит не «смешивать человека с паспортом, национальность с алфавитом <...> происхождение человека с его гражданскими правами <...> человеческое достоинство с чином или званием, нравственную ценность человека с получаемым им содержанием, и т. д., и т. д.» [1, с. 133].

Литература

1. *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Значение языка как предмета изучения // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. М., 1963.
2. *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Язык и языки // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. М., 1963.
3. *Бондарко А. В.* Системные и коммуникативные аспекты анализа грамматических единств // Проблемы функциональной грамматики / Отв. ред. А.В. Бондарко. СПб.: Наука, 2000.
4. *Кирьянов А. П., Радзиховская В. К.* Квантовая модель предикативности/абerratивности в языке как проявление когерентности/некогерентности в сложной макросистеме // Оптические поля и оптические методы обработки информации. М.: Изд-во МФТИ, 1991.
5. *Лосев А. Ф.* В поисках построения общего языкознания как диалектической системы // Теория и методология языкознания. Методы исследования языка / Отв. ред. В. Н. Ярцева. М., 1989.
6. *Недялков В. П.* Типология взаимных конструкций // Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / Под ред. А. В. Бондарко. СПб.: Наука, 1991.
7. *Пешковский А. М.* Объективная и нормативная точка зрения на язык // *Пешковский А.М.* Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959.
8. *Попов А. В.* Синтаксические исследования. Воронеж, 1881.
9. *Хакен Г.* Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. М.; Ижевск, 2003.
10. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. М.: Советский писатель, 1960.
11. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947.
12. *Doroszewski W.* Funkcja poznawcza języka i inne jego funkcje // *Język, myślenie, działanie.* — W: PWN, 1982.



О. В. Олишевская (Селидово, Донецкая область)

Русско-украинская языковая интерференция и повышение речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы

*«Язык — душа любой национальности,
ее святыня, ее самое ценное сокровище».*

Иван Огиенко

Сложность современной языковой ситуации понимают сегодня не только филологи, но и все, кто считает русский язык родным.

Функционирование на территории Украины русского языка параллельно с украинским языком как государственным выдвигает перед учителями русского языка и литературы важные задачи, связанные с необходимостью глубокого изучения, всестороннего исследования различных видов и форм двуязычия (с русским языком в функции второго языка).

Билингвизм (т. е. двуязычие) в Украине — явление распространенное. Причинами для формирования билингвизма в основном становятся политические или исторические события, а также наличие экономических связей между странами. Это вполне естественный и не новый процесс. Такие **смещения языков** — неотъемлемая часть развития общества и языка, поскольку страны постоянно контактируют, развиваются и, соответственно, взаимодействуют друг с другом. Как следствие подобных процессов большинство населения Украины свободно владеет как украинским, так и русским языком. В результате сосуществования близкородственных русского и украинского языков на территории их совместного параллельного функционирования происходит, с одной стороны, взаимообогащение обоих языков, а с другой — развивается так называемая интерференция, которая проявляется главным образом в сфере спонтанной ненормированной устной речи. Интерференцией большинство лингвистов считает изменения в структуре или элементах структуры одного языка, возникшие под воздействием другого. Наиболее простое проявление интерференции — отклонение от норм данного языка, вызванное влиянием другого языка [4]. Термин «интерференция» в данной статье употребляется и для обозначения случаев нарушения речевых норм неродного языка под влиянием родного языка билингва (человека, владеющего двумя языками).

Интерференция возможна на всех уровнях языковой системы: на фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом. Такое проявление обусловлено структурно-типологическими соответствиями/несоответствиями между контактирующими языками. Проявление интерференции

в речи билингва зависит от его языковых способностей, от степени владения языком, от ситуации общения и иных лингвистических и экстралингвистических факторов.

Наблюдения над речью школьников-билингвов показывают, что отклонения от норм русского языка, вызванные влиянием украинского языка, часто встречаются в их речи.

Усиленное внимание к употреблению украинских языковых элементов в речи говорящих на русском языке дает возможность работать над искоренением явлений отрицательной интерференции. О необходимости изучения ошибок в речи говорил еще Л. В. Щерба: «Для настоящего лингвиста-теоретика, для которого вопросы “как” и “почему” являются самыми важными, ошибки в речи оказываются драгоценным материалом. Отрицательный языковой материал, искусно подобранный и снабженный соответствующим анализом, мог бы стать очень полезным в нормативном словаре (особенно для борьбы с естественными, но неупотребительными сочетаниями)» [8].

Фиксация и изучение отрицательного языкового материала, возникающего в результате интерферирующего воздействия украинского языка на русскую речь в условиях билингвизма, имеет в украинском языковедении определенную традицию. Так, еще в XIX в. в трудах И. П. Зеленецкого «О русском языке в Новороссийском крае», В. Долопчаева «Опыт словаря неправильностей в русской разговорной речи (преимущественно в Южной России)» с приложением «Замечаний о произношении в Южной России» фиксируются погрешности в устной русской речи, обусловленные воздействием на нее элементов украинского языка на территории с преимущественно двуязычным по своему основному составу населением.

Отдельные вопросы, связанные с культурой русской речи на Украине, с явлениями интерференции рассматриваются в ряде статей и пособий более позднего периода. Среди них следует назвать монографию под редакцией Г. П. Ижакевич «Культура русской речи на Украине» (вышла в Киеве в издательстве «Наукова думка» в 1976 г.), а также ряд статей: И. И. Ярмак «Интерференция родного языка в русской речи» [опубликована в журнале «Русский язык в национальной школе» (1973, № 6)]; И. К. Белододе «Взаимодействие русского и украинского языков в процессе обучения им» [3]; Ю. Н. Тельпуховской «Рациональный прием обучения второму языку» [6].

Погрешности в устной русской речи современных школьников, обусловленные воздействием на нее элементов украинского языка, мы наблюдаем на многих уровнях речи.

На **фонетическом уровне** интерференция проявляется в ряде отклонений от орфоэпических норм русского языка. Так, в русской устной речи учащихся, говорящих на русском и украинском языках, наблюдаются

такие устойчивые черты, как отсутствие акания (*вода, гора*); замена русского взрывного *г* — [g] украинским фрикативным *г* — [h] ([h]од, h)ород); отсутствие смягчения *р* перед *е, и* ([рэ]шение, [ры]сунок); твердое произношение *р, в, м* в конце слова (*янва[р], любо[в], кро[в], се[м]*); употребление мягкого *т* в окончаниях 3-го лица единственного и множественного числа глаголов (*ходи[т'], носи[т'], ходя[т'],нося[т']*); несоблюдение правила чередования *г/ж, к/ч* в основах спряжения глаголов типа *печь, лечь, мочь* [*печу, пекёт* вместо *пеку, печёт*; *ляжу, ляжь* (*ляжьте*) вместо *лягу, ляг* (*лягте*); *бежу, бежат, бежи* (*бежите*) вместо *бегу, бегут, беги* (*бегите*)]; употребление личных форм множественного числа глагола *хотеть* по образцу украинских (*хочем, хотите, хочут* вместо *хотим, хотите, хотят*).

Нередко в устной спонтанной речи учащихся-билингвов с невысоким образовательным уровнем наблюдаются замена падежных окончаний русских имен существительных соответствующими украинскими [например, вместо *кур* (родительный падеж множественного числа) — *курей* (ср. украинское *курей*), вместо *колени* — *колена* (ср. украинское *коліна*)]; смешение, уподобление рода и числа [*злой собака* вместо *злая собака* (украинское *злий собака*), *чернило* вместо *чернила* (украинское *чорнило*)]; уподобление отдельных русских глагольных форм соответствующим украинским [например, *дети играютя* вместо *играют* (украинское *діти граються*)]. Часто в речи школьников наблюдается смешение предлогов *в* и *у, с* (*со*) и *из, к* и *до*; например, *учится у нашей школе* вместо *в нашей школе*; *поехал до бабушки* вместо *к бабушке*; *приехал с Москвы, вышел с кинозала, пришел со школы* вместо *из Москвы, из кинозала, из школы*; *платье с натурального шелка* вместо *из натурального шелка*.

Явления интерференции прослеживаются также в конструкциях с предлогом *по*, употребляемым в русском языке для обозначения места (*по домам, по улицам*); иногда под воздействием украинского языка наблюдается замена дательного падежа предложным (*по домах, по улицах*). Глагол *смеяться* часто употребляется с предлогом *с* (*смеяться с кого*) вместо предлога *над* (*смеяться над кем*). Вместо *говорить на французском языке* можно услышать *говорить французским языком* (ср. украинское *говорити французькою мовою*); вместо *сучали по вам* — *сучали за вами* (украинское *сумувати за вами*).

Внимание учащихся украинской школы следует обратить на наличие в русской устной и письменной речи таких специфических признаков, как, например, наличие кратких прилагательных (*добр, умён, красив*), на более широкое, чем в украинском языке, употребление причастий и деепричастий.

Весьма распространена в русской устной речи школьников и интерференция на **акцентуационном уровне**. Например, наблюдается перенос ударения в существительных и глаголах с окончания на основу (*ба́лы,*

ка́мнями, по́вестей, жда́ла, бра́ла, по́няла вместо *бабы́, ка́мня́ми, пове́стей, ждала́, брала́, поняла́*), с суффикса на корень (*сто́ляр* вместо *столя́р*); в кратких страдательных причастиях — с суффикса на корень (*сл же́н* вместо *сложён*); в отдельных именах прилагательных — с корня на суффикс (*кух нный* вместо *к хонный*).

В речи учащихся в условиях билингвизма встречаются также **лексические и фразеологические украинизмы**, не всегда оправданные содержанием устного или письменного текста. Требования культуры речи в этих случаях должны регулироваться содержанием и ситуацией высказывания. Если украинский лексический элемент или фразеологизм содержит определенную экспрессивную окраску или связан с отображением украинской национальной специфики [природы (*полонина, гай, смерека*), быта (*запaska, плахта, галушки* и т. д.), истории и обычаев украинского народа (*гетман, булава, колядки, щедривки*) и т. п.], то его употребление в речи вполне оправдано. Употребление же в русской речи украинских слов (как и русских слов в украинской речи), не несущих никакой стилистической нагрузки, ведет к засорению речи, говорит о низкой речевой культуре говорящего; например, *провести домой* вместо *проводить домой, брать участие в конкурсе* вместо *принимать участие в конкурсе, ставить на ложный путь* вместо *становиться на ложный путь, прополоть буряк* вместо *прополоть свёклу*.

Ошибки возникают и в употреблении так называемых межъязыковых омонимов в русском и украинском языках, приобретающих иногда антонимическое значение; ср. русское *уродливый* ‘некрасивый’ и украинское *вродливий* ‘красивый’, русское просторечное *запамятовать* ‘забыть’ и украинское *запам’ятати* ‘запомнить’. Ср. также русское *рожа* ‘физиономия’ и украинское *рожа* ‘цветок’, русское *неделя* (единица счета времени от понедельника до воскресенья включительно) и украинское *неділя* ‘воскресенье’ [4].

Не все названные погрешности в русской речи украинских школьников вызваны интерферирующим воздействием на нее украинского языка. Некоторые из них объясняются влиянием просторечия, диалектной речи или просто недостаточным уровнем грамотности учащегося. Существенные изменения в речь современных школьников внесли и социокультурные перемены, произошедшие в обществе в последнее время. Ненормированная языковая стихия охватывает подростка со всех сторон и не может не наложить отпечаток на формирование его речевой компетенции.

Поэтому именно школьный курс русского языка в ситуации смешанного русско-украинского и украинско-русского билингвизма должен сформировать стремление учащегося овладеть нормами литературного языка, повышать собственную речевую культуру.

Большое значение для повышения общей культуры русской и украинской речи имеют правильная организация, высокий профессиональный

уровень процесса преподавания близкородственных русского и украинского языков, применение сопоставительного метода их изучения. Необходимо максимальное использование специальных видов работы, эффективных при параллельном преподавании близкородственных языков[6].

Учитель-словесник, работая над повышением культуры речи учащихся в условиях билингвизма, должен не только ознакомить школьников с правилами произношения, правописания, связи слов в предложении, но также научить их логически верно мыслить, стилистически грамотно пользоваться всеми разновидностями устной и письменной речи.

А для этого прежде всего необходимо воспитывать глубокий интерес и любовь к русскому языку, демонстрировать его богатство и разнообразие. Образцом безупречного владения языком являются произведения русских писателей. Красоту и мощь русского языка необходимо раскрывать на конкретных примерах выдающихся поэтов и писателей русской художественной литературы: А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. А. Фета, Ф. И. Тютчева, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, С. А. Есенина, М. М. Пришвина, М. А. Шолохова и др.

Повышению культуры речи в значительной мере способствует использование на уроках аудиовизуальных средств обучения, прослушивание записей изучаемого произведения в исполнении мастеров художественного слова с заданием ученикам отметить произношение актерами тех или иных слов, грамматических форм.

При изучении отдельных художественных произведений, после посещения выставок, музеев и др. для более эффективного развития устной монологической и диалогической речи учащихся полезно проведение творческих дискуссий и диспутов.

Использование словарей, справочников помогает обучающимся нормировать собственную речь. Ученик должен ориентироваться в различных словарях и справочниках — в таких, как орфоэпические, орфографические словари, словари трудностей, толковые словари, русско-украинский и украинско-русский словари, словари иностранных слов (которые издаются со времен Петра I), этимологические словари (издаются с XVIII в.), словари эпитетов, терминологические словари, словари русских имен, словообразовательные, фразеологические словари, словари синонимов, антонимов и т. д. Такое непрерывное использование словарей предполагает постоянное совершенствование каждым своей коммуникативно-речевой подготовки.

Совершенствованию речевой культуры учащихся призваны способствовать разнообразные упражнения-сопоставления, переводы, задания, направленные на устранения речевых недочетов. Различные виды заданий отражены в современных учебниках русского языка, созданных для

украинских школьников. Вот некоторые из заданий, выполнение которых сможет помочь искоренить явления отрицательной интерференции в речи украинских учащихся и, как следствие, повысить их речевую культуру.

Примеры заданий

1. Сравните русский и украинский алфавиты. Назовите буквы: 1) которые есть только в русском алфавите; 2) которые есть только в украинском алфавите; 3) звуковое значение которых не совпадает в русском и украинском языках.

2. Прочитайте слова. Правильно произнесите звуки, обозначенные на письме буквой *г*. Как произносятся эти звуки в украинском языке?

Гусь, грач, город, книга, игрушка, гамак, грабли, огород.

3. Прочитайте слова сначала по-украински, затем по-русски. Сравните произношение конечных согласных звуков.

По-украински	По-русски
голуб [б]	голуб [п']
кров [в]	кровь [ф']
любов [в]	любовь [ф']
степ [п]	степь [п']
богати р [р]	богаты рь [р']
секретар [р]	секретар ь [р']

4. Прочитайте слова на украинском языке. Запишите их в столбик и переведите на русский язык. Перевод запишите рядом.

М'ясо. П'ятниця. П'ятка. Сім'я. Полум'я. В'язати. П'яльці. П'ятдесят. М'якше. В'яз. Рум'яний

Прочитайте русские и украинские слова. Чем отличается их произношение?

5. Прочитайте отрывки из стихотворений украинских поэтов. Какая тема их объединяет? К кому обращаются поэты? Назовите обращения на украинском языке. Какую форму они имеют?

*Мово рідна, слово рідне,
Хто вас забуває,
Той у грудях не серденько,
Только камінь має.*

Сидор Воробкевич

*Ти не загинеш, Україно!
І мова прадідна твоя,
Що кожне слово в їй перлина,
Не вмере повік.*

Николай Чернявский

Переведите отрывки на русский язык. Выразительно прочитайте перевод. Помните: в украинском языке обращение имеет звательную форму, а в русском языке употребляется в форме именительного падежа.

6. Играем. Кто больше? Запишите русские слова, похожие по форме и значению на украинские. Побеждает тот, у кого будет больше слов.

7. **Об общих корнях русского и украинского языков свидетельствует фразеология.** Сравните: (русс.) *искать ветра в поле* — (укр.) *шукати вітра в полі*. Подберите к данным украинским фразеологизмам соответствующие русские.

Нема де яблуку впасти; бути на сьомому небі; з відкритим серцем; за царя Гороха; товкти воду в ступі; точити яси.

8. Переводите правильно!

По-украински:

упадати в очі

говорити щиро

чекав цілісіньку годину

не під силу

По-русски:

бросаться в глаза

говорить по душам

ждал битый час

не по плечу

9. **Создание речевых высказываний, связанных с правильным определением лексического значения слов.** Создается естественная мотивация для формирования умений монологической речи.

Представьте, что друзья по переписке вас спросили: «Кто такой казак (сотник, гетман)?» Ответьте правильно на вопросы.

10. **Работа с текстом (текст и украинские слова подбирает учитель).** Выпишите из текста слова и словосочетания, соответствующие данным украинским.

11. Сделайте перевод словосочетаний на украинский язык. Сопоставьте род существительных в русском и украинском языках.

Стройный тополь, известная фамилия, молодой картофель, увлекательное путешествие, далёкий путь, злая собака, широкая степь, сильная боль, обратный адрес, чистая посуда, короткий стебель, серая пыль.

12. Сравните и запомните число данных существительных в обоих языках.

По-русски	По-украински
волосы (мн. ч.)	волосся (одн.)
качели (мн. ч.)	гойдалка (одн.)
мебель (ед. ч.)	меблі (мн.)
перила (мн. ч.)	поруччя (одн.)
хлопоты (мн. ч.)	клопіт (одн.)
часы (мн. ч.)	годинник (одн.)

Подберите к нескольким русским существительным зависимые слова, отвечающие на вопрос *какая? какое? какие?* Полученные сочетания слов запишите.

13. Прочитайте слова. Переведите их на русский язык. Запишите, используя русско-украинский словарь. Совпадает ли число приведенных имен существительных в русском и украинском языках? С 2–3 русскими сочетаниями слов составьте предложения, запишите их.

Дитяча гойдалка, дитячі ласощі, урок співи, дерев'яна тирса, загальні збори, цікавий урок, червоне чорнило, чисті зошити, вхідні двері.

14. Прочитайте слова. Подберите к ним подходящие по смыслу имена существительные, число которых различается в русском и украинском языках. Запишите сочетания слов, обозначьте число существительных.

Деревянные..., узкая..., густые..., хоровое..., новая..., любимое....

15. Прочитайте загадки, отгадайте их, спишите.

1. Сту-чат, сту-чат,

Не велят ску-чать,

И-дут, и-дут,

А всё тут и тут.

2. На носу сидим,

На мир глядим,

За уши держимся.

Переведите слова-отгадки на украинский язык. Какое из этих слов относится к тем, число которых в русском и украинском языках не совпадает? Подберите к нему зависимое прилагательное. С полученным сочетанием слов составьте предложение, запишите его. Укажите, в каком числе стоит существительное, выделите окончание зависимого прилагательного.

16. Работайте в парах. Один склоняет существительные *ім'я, путь* по-украински, другой — *имя, путь* по-русски. Сравните падежные окончания и сделайте вывод.

17. Устраните недочеты в употреблении местоимений. Объясните, почему в речи могут встречаться неправильные формы местоимений.

Ихние поля были засеяны рожью. Об ихней самоотверженной работе написали газеты. Цветник, засеянный ихними руками, был прекрасен.

18. Обратите внимание на склонение определительных местоимений *сам (самá, самó, сáми)* и *сáмый (сáмое, сáмая, сáмые)*. Запомните: в русском языке местоимение *сам* имеет значение «самостоятельно, без помощи»; в значении «один» не употребляется.

Ср.: *он сделал это сам* (русс.) — *він зробив це сам* (укр.) *он остался один* (русс.) — *він залишився сам* (укр.)

Переведите на русский язык. Прокомментируйте русский перевод выделенных местоимений.

Він сам працює на городі. Ми зустрілися біля самого лісу. Коло самих хат були розкішні садки. Коля сам сидів за партою. Вишенька сягала самої стріхи. Катя сама виконала завдання. Дитину ніколи не залишали самою.

19. Исправьте ошибки в речи учащихся. Сравните употребление *-сь, -ся* в возвратных глаголах украинского языка.

Я учусь в седьмом классе. Моя тетрадка уже нашлася. Через некоторое время она уселася за письмо. Я познакомилася с нашим новым соседом.

20. Запомните: выражение *він мав* (она мала, вони мали) переводится с украинского языка так: у него (нее, них) был (была, были).

Переведите данные выражения на русский язык.

Він мав час. Вона мала друзів. Вони мали гроші.

21. Переведите данные предложения на русский язык, поставьте ударения в глаголах и прочитайте. Объясните случаи несовпадения ударения в русском и украинском языках.

Тетянка проспала чудовий схід сонця. Бабуся налила повну тарілку супу. Вона завжди брала хлопця з собою. Мама замкнула двері. Вона спала цілих три години. Дівчинка гнала гусей на пасовище.

22. Проспрягайте глаголы *хотеть, бежать* по-русски и по-украински. Сравните спряжения и сделайте выводы о расхождениях.

23. Устраните недочеты в употреблении деепричастий. Чем вызваны данные ошибки? Сравните образование деепричастий несовершенного вида в русском и украинском языках.

Вибираючи тему, знаючи человека, имеючи много доказательств, готовлячись к уроку, ступаючи по камням.

24. Возьмите на заметку. Сравните и заполните постановку ударений в наречиях в русском и украинском языках.

По-русски	По-украински
высоко́	ви́соко
далеко́	дале́ко
легко́	ле́гко

25. Переведите на русский язык выделенные слова и выражения. Сравните употребление предлогов в русском и украинском языках.

Я поспідав і пішов до школи. Мама спекла до чаю тістечка. Влітку я поїду до бабусі. Сашко був відсутнім на уроці через хворобу. Я сумую за батьками. Додаткові заняття з математики почнуться сьогодні. Мати думала про сина.

26. Прочитайте. Найдите ошибки в употреблении предлогов. Чем они, по-вашему, вызваны? Запишите словосочетания в исправленном виде. Сравните употребление предлогов в русском и украинском языках.

Говорил про каникулы, пошёл з братом, приехал с Киева, подошёл до магазина, думал про выступление, соскучился за вами, вспомнил про сестру.

Сообщать про погоду, за сведениями Гидрометцентра, за прогнозами синоптиков, рассказать про изменения в природе.

27. Переведите на русский язык. Сравните, какие предлоги совпадают по форме и значению с украинскими, а какие имеют отличия?

Сіла на гілку, думали про відпочинок, оповідання про птахів, біля будинку, перейти через дорогу, вийти з лісу, покласти на стіл, вийти з кімнати, говорити про тварин, пливти до берега, розмова між нами, зустрітися з товаришем.

28. Исправьте ошибки в употреблении союзов.

Не написав, бо не знав домашнього завдання. Ты мне друг чи нет? Мы топились, однак опоздали. Вдруг потемнело, наче ночью. Там была я та две дівочки из нашего класса.

Таким образом, только систематическая и методически обоснованная работа, направленная на предупреждение и искоренение ошибок и недочетов, возникающих вследствие интерференции в речи украинских учащихся, поможет поднять уровень знаний учащихся о языковых нормах и сформировать у них навыки грамотной речи, основанной на автономном билингвизме.

Литература

1. Баландина Н. Ф., Дегтярева К. В., Лебеденко С. А. Русский язык. 6 класс. Киев: Мастер-класс, 2011.
2. Баландина Н. Ф., Дегтярева К. В., Лебеденко С. А. Русский язык. 7 класс. Киев: Мастер-класс, 2011.
3. Белодед И. К. Взаимодействие русского и украинского языков в процессе обучения им // Русский язык за рубежом. 1975. № 1.
4. Белодед И. К., Ижакевич Г. П., Черторижская Т. К. Русский язык как источник обогащения языков народов СССР. Киев: Радянська школа, 1978.
5. Давидюк Л. В. Русский язык. 5 класс. Киев: Світоч, 2013.
6. Тельпуховская Ю. Н. Рациональный прием обучения второму языку // Русская словесность в школах Украины. 2003. № 3.
7. Цыганенко Г. П. Отвечая на запросы носителей близкородственных языков // Русская словесность в школах Украины. 2007. № 2.
8. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958.



**Ю. Экман, Е. Протасова,
С. Кириченко** (Хельсинки, Финляндия)

Стихийное формирование переводческой способности
у билингвов

Многие считают, что человек, усвоивший два языка с детства, является автоматически отличным переводчиком. Однако это не всегда так. Перевод является комплексной способностью, в которой отражаются как степень владения двумя языками, так и личность автора, его жизненный опыт, умение чувствовать ход размышлений другого человека и выражать свои мысли [3]. В частности поэтому билингвы, не бывавшие в некоторых ситуациях, обслуживаемых одним из языков, не могут вести себя адекватно (например, если они не покупали молоко в стране недавнего пребывания, то не знают, как сформулировать, какой сорт им нужен, и говорят: *«молоко старого времени»*, *«молоко ночной дойки»*, *«молоко свободных коров»*). Существует предположение, что многие из ошибок, типичных для билингвов, возникают не потому, что они недостаточно хорошо владеют одним из языков или ими обоими, а потому, что их специально не учат переводить с одного языка на другой. Без специального выяснения различий между языками в сравнительно-сопоставительном плане невозможно понять, как формулировать эквиваленты языкового явления в ином языке [6]. В настоящей статье мы приводим экспериментальный материал в пользу этого утверждения.

Перевод предстает как процесс прочтения и извлечения содержания, постепенной активации и выбора лексических единиц, сознательного переключения с синтаксического и семантического устройства одного языка на устройство другого, после чего наступает процесс письма, осуществляемый по законам второго языка. При этом билингву следует чувствовать, в зависимости от поставленной перед переводом задачи, какие конструкции неприемлемы. Такие решения возможны в случае действенного контроля билингвальной лексико-семантической системы на протяжении выполнения всего задания. Исследовать подобные процессы удастся при соединении областей перевода и двуязычия. Билингвы и без особых заданий постоянно переводят описания событий с одного языка на другой и обратно, подспудно развивая для этой цели особую лексико-семантическую систему. В случае получения задания на перевод они должны научиться контролировать свою речевую продукцию более тщательно, соблюдать грамматические, лексические и прочие законы конкретного языка [5; 7]. Сбалансированные и частичные билингвы по-разному решают языковые задачи: первые успешнее, чем монолингвы и частичные билингвы, причем они еще способны к переносу и в неязыковую область своего умения держать под контролем несколько процессов одновременно [4]. Остается важный вопрос: языковые знания какого

уровня, лексического или синтаксического, более важны при переводе? Часто говорят о лексиконе человека как ключе к переводу, но для билингов уточнение словарных значений — отдельная задача в ходе приобретения знаний в области перевода. Ассоциативные связи влияют на воспроизведение коллокаций [8], так что семантические и синтаксические связи, скорее всего, взаимосвязисы.

В Финляндии, где проживает около 63 тысяч представителей русскоязычного населения, а семей с детьми, использующих русский язык, около 12 тысяч, организовано преподавание родного (домашнего) русского языка в объеме 2 часов в неделю детям в возрасте от 7 до 17 лет. Кроме того, есть несколько школ, где можно изучать русский язык как родной в объеме 5 часов в неделю и более. В результате такого обучения большинство финско-русских билингов, вырастающих в Финляндии, имеет достаточно хорошую подготовку по каждому из своих языков, однако их устная и письменная речь не свободна от ошибок, в частности обусловленных как влиянием финского языка на русский, так и меньшей представленностью русского языка в окружении и неполной сформированностью у них русской языковой системы [1; 2].

В проведенном нами эксперименте 180 финско-русских билингов должны были перевести фразы с русского на финский и с финского на русский. Среди них в школьном возрасте было 90% выборки, около 60% были лица женского пола. Более 50% опрошенных представляли семьи, где говорят дома по-русски, около 30% — двуязычные семьи, где один из родителей говорит по-русски, а другой по-фински, около 16% — семьи, где используются три и более языков. Всего переводилось 16 предложений, в данной статье мы остановимся на двух примерах.

Для перевода выражения *Onpas kaunis ilma!* (буквально — Есть же красивый воздух/погода!>) нормой могут считаться варианты (*Какая*) (*же*) *хорошая/прекрасная погода!* Ответов не дали только 6% респондентов, т. е. можно сделать вывод, что это было достаточно легкое для перевода предложение. Дальнейшие расчеты даются для оставшейся части выборки. Финские правила пунктуации не предусматривают обязательной постановки восклицательного знака в конце предложения, и переводы на русский язык без восклицательного знака дали 34% участников эксперимента. Встретились и другие варианты; например, с междометием *ой* (в ряде случаев переданном как *ои*): *Ой, какая хорошая погода!* Буквально перевели слово *kaunis* как *красивая* 47% ответивших, что показывает, что почти половина участников опроса воспринимает выражение *красивая погода* как допустимое в русском языке. По нашим данным, это одна из самых частотных ошибок в русском языке финско-русских билингов. Слово *ilma* перевели как *воздух* всего 9% опрошенных, т. е. в целом в ситуации, когда следовало выбрать одно из двух значений по контексту, наблюдалось понимание того, что речь идет о погоде, а не о воздухе. Только 2%

использовали частицу *же* (*Какая же красивая погода; Какая же хорошая погода!*; *Какая же все-таки замечательная погода!*), но некоторые респонденты предложили иные уместные варианты (*Правда хорошая погода; Очень красивая/хорошая погода; Не правда ли, красивая погода!*; *И правда хорошая погода!*; *Что за чудесная погода; Действительно хорошая погода!*; *Вот прекрасная/прикрасная/ хорошая погода*), т. е. предлагались разные способы передачи оттенка смысла, соответствующего финской усилительно-выделительной частице *-ras*. Пожалуй, варианты *Какая чудесная/ прелестная/замечательная/замичательная погода!* слишком сильные. Большинство (73%) воспользовалось выделением при помощи местоименного прилагательного *какой/какая* для формирования восклицательного предложения. В трех переводах неверно использовалось местоимение *как*: *Как красивая погода; Как красивый погода!*; *Как красивое воздух!* [во втором и третьем примерах неверно выбран род прилагательного при согласовании с существительным (в финском языке нет категории рода), дальше мы приведем больше случаев нарушений этого типа; третий пример еще демонстрирует и неверно понятое содержание). Два перевода грамматически правильны, но неточны по смыслу: *Как свеж воздух!*; *Как красиво!* (в финском предложении речь идет конкретно о погоде; те, кто дали такие переводы, этого не знали). Переводы *Ои, какои прекрасный ветер, Красивое небо, Какои красивы самолет* демонстрируют смешение значения от воздуха к ветру и к небу, а от последнего — к самолету. 30% переводчиков воспользовались эквивалентами *хороший/хорошо, 15% — прекрасный/прекрасно*»; приемлемыми можно считать варианты *Погода хороша!*, *Хорошая погодка!* Приведем иные особенные варианты: *Какой свежий/свежий воздух!*; *Какойже хороший воздух!* (частица *же* написана слитно, как в финском языке); *Красивая падота на улице* (здесь путаются на письме финская буква *g* и русская *д*, глухая вместо звонкой — типичная ошибка); *Какаи красивый воздух; Какое красывие богода!* (ошибка гиперкоррекции: звонкая буква вместо глухой; форма множественного числа заменяет форму единственного числа); *Какое красивый воздух!*; *Какая красивая погодья!* (возможно, попытка отразить неверное смягчение согласного); *Какой красивый воздух; Какой красивый день; Красивая погода!*; *Какой прекрасный воздух!*; *Красивый день!*; *Какой красивый воздух!*; *Красивый восдух; Какой прекарстный день; Какая касивая погода; Какая хорошея погода!*; *Какой прекарстный воздух!* (написание лишней «непроизносимой» *т* в слове *прекарстный* — частотная ошибка русских школьников); *Какое чудесная пагода; Какои красиви воздух; Какои хороший воздух; Как-каыа хоросая погода; Какая чудезная погода!* (в финском произношении русские шипящие и свистящие объединяются в одном звуке *s*, отсюда и ошибки, и случаи сверхгенерализации); *Красивая погода; Какия красивая погода!*; *Какая погода!*; *Очень красивая погода; Прекрасное пагода; Красива погода; Какая крас погода; Кака прекрасная погода!*; *Какая перекрасная!*

прекарная погода; Красивая погода; Очень красивый...; Какая красивая; Какая погода. Из приведенных ответов видно, что правописание слов *какая/какой* бывает затруднено, такие варианты, как *какаыя, кака, какия, какаи, какое, какои*, кажутся написанием фонетического типа. Анализ показывает, что большинство ошибок сделано именно в связи с незнанием способа перевода, хотя есть и орфографические ошибки, и ошибки, совершенные под влиянием неполного знания русского языка, и связанные с переносом явлений финского языка в русский перевод. Большое количество вариантов неправильного написания русских слов, в которых школьники в России делают мало ошибок, свидетельствует о недостаточном присутствии и письменной, и устной форм русского языка в окружении детей — финско-русских билингвов. Что касается влияния возраста на качество письма, то отметим, что срок изучения каждого из языков оказывает более сильное воздействие на успешность выполнения задания, чем совокупное время проживания в стране.

Следующий пример — перевод на финский язык. В качестве точного (правильного) перевода предложения *Я опоздала на урок на три минуты*, характеризующегося свойством семантической точности, т. е. семантически полно и правильно передающего план содержания оригинала, используется *Myöhästyin tunnilta kolme minuuttia*. Неправильные случаи перевода слов (выбора эквивалентов) таковы: *opetus* ‘учеба’ вместо *tunti/oppitunti* ‘урок’; пропуск слова; неверное употребление времени или наклонения глагола (например, *myöhästyin* ‘опоздаю’ вместо *myöhästyin* ‘опоздал’); написание слов с пропущенными, неверными (например, в одном слове использованы переднеязычные и заднеязычные гласные, что недопустимо по финским законам сингармонизма) или лишними буквами, а также с кириллическими буквами (*Мина öhastyin tunnille kolmeks inutiks*). Есть ошибки, связанные с чередованием согласных (сильная и слабая ступень перепутаны). Синтаксические ошибки допускались в употреблении управления глагола; например, *опоздал на урок* могло быть переведено на финский язык конструкцией со значением ‘опоздал с урока’, *на три минуты* — словосочетанием со значением ‘три минуты’. В финском языке у глаголов нет форм, указывающих на род (ср. в русском языке *опоздал/опоздала/опоздало*), поэтому этот момент невозможно передать при переводе. Были допущены следующие грамматические ошибки: использование неверного окончания [*Myöhästyin tunnista kolme minuuttia* (правильно — *tunnilta*)]; чередование согласных *tunilla — tunnilla, minuuttilla — minuutilla*; неверный порядок слов в предложении; использование местоимения *min* ‘я’ (в финском языке обязательно употребление местоимения, т. к. личное окончание глагола выражает лицо и число). Пунктуационной ошибкой считалось как написание со строчной буквы первого слова предложения, так и с прописной слов в середине предложения, а также отсутствие точки в конце предложения.

В качестве лексических ошибки мы квалифицировали употребление просторечной и сленговой лексики (например, *m* вместо *min*), а также использование сокращения (например, *3 min* вместо *3 minuuttia*). Примеры неверных и неточных переводов: *Minä myöhästyin opetu sen kolmelee minutile; tulin kolme minuuttia myöhässä tunnille; Minä myöhästyin koulusta kolme minuuttia;* (употреблено слово *koulusta* 'школа' вместо слова со значением 'урок'); *Minä myöhästyin luokkaan kolme minuuttia* (слово *luokkaan* 'класс' вместо слова со значением 'урок'); *Minä tulin tunnille kolme minuuttia myöhässä; Minä myöhästyin tunnilta kolmeksi minuutiksi; Mä myöhästyin tunnilt kolme minsaa.* Анализ переводов показывает, что многие дети не усвоили тонкостей перевода и не обращают внимания на передачу смысла как можно более точным образом, ограничиваясь приблизительным пересказом. На самом деле, с нашей точки зрения, чтобы разработать билингвальные способности, а не полагаться на «наивные», спонтанно сформировавшиеся умения, следует заниматься уже со школьниками поисками эквивалентов и отработкой сравнительной грамматики пары языков.

Характеристики двуязычного учащегося, находящегося в процессе становления собственного билингвизма и не имевшего опыта изучения особенностей перевода, находятся под влиянием условий овладения и сроков освоения каждого из языков, а также зависят от количества языков в окружении. Создание особых учебников перевода, учитывающих контрастные задания, основанные на сопоставительном анализе языков, должно существенно повысить качество владения каждым из языков, уточнить принадлежность используемых конструкций к определенным системам, развести сходные, но не синонимичные явления, более четко соотнести объемы значений со словами (осознать, к которому из языков они относятся) и создать необходимую платформу для качественных переводов с языка на язык. Понимание корреляций между смыслами и формами уточняет соотношение между языками, активизирует более традиционные ассоциативные цепочки и семантические поля и включает механизмы контроля речепонимания и речепорождения.

Литература

1. Изучение и преподавание русского языка в Финляндии / Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой, М. Копотева, А. Никунласси, Т. Хуттунен. СПб.: Златоуст, 2010.
2. Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования / Под ред. Е. Юркова, Е. Протасовой, Т. Поповой, А. Никунласси. СПб.: МИРС, 2012.
3. *Bassnett S.* Reflections on translation. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
4. *Bialystok E., Majumder S.* The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving // *Applied Psycholinguistics*. 1998. Vol. 19, № 1.

5. *Diamond B., Shreve G.M.* Neural and physiological correlates of translation and interpreting in the bilingual brain: Recent perspectives // Translation and Cognition / Shreve G.M., Angelone E. (eds.). Amsterdam: Benjamins, 2010.

6. *Finkbeiner M., Gollan T., Caramazza A.* Lexical access in bilingual speakers: What's the (hard) problem? // Bilingualism: Language and Cognition. 2006. Vol. 9. № 2.

7. *Shreve G.M.* Bilingualism and translation // Handbook of Translation Studies. Vol. 3 / Gambier Y., van Doorslaer L. (eds.). Amsterdam: Benjamins, 2012.

8. *Williams J.N.* The relationship between word meanings in the first and second language: Evidence for a common, but restricted, semantic code // European Journal of Cognitive Psychology. 1994. Vol. 6. № 2.



А. Л. Редюк, О. А. Корнеева (Санкт-Петербург)

Профилактика девиантного поведения иноэтничных детей и подростков в процессе адаптации к социокультурной среде Санкт-Петербурга

В связи с тем, что приток населения (особенно в больших городах) в последние годы все увеличивается, в Санкт-Петербурге проблемы мигрантов и их семей приобретают остроту. Еще в мае 2011 г. в НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) состоялся социологический семинар, посвященный проблемам мигрантов и обучения их детей. В докладе руководителя Лаборатории социологии образования НИУ ВШЭ Д. А. Александрова были представлены результаты исследования, целью которого являлось изучение особенностей жизни детей-мигрантов. Родители, ищущие в городе работу, приезжают с детьми, часто малыши рождаются уже здесь, а «через 20 лет именно они станут существенным элементом нашего общества», — отмечалось в докладе.

С целью формирования социальной политики по отношению к мигрантам в Санкт-Петербурге принята Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности (программа «Толерантность»), которая будет действовать до 2015 г. К сожалению, существующие программы толерантности не полностью устраивают социологов и педагогов, особенно нуждаются они в тщательной проработке на практике.

Сегодня родители-мигранты хотят, чтобы их дети росли в полиэтнической среде, получали образование в России, но многие из иноэтничных

детей плохо говорят по-русски, не знакомы с культурой нашей страны. У части из них есть проблемы с регистрацией, отсутствуют медицинские документы и документы, необходимые для устройства в школу, старшеклассники труднее осваивают программу обучения или отказываются от обучения в пользу работы вместе с родителями. Таким образом, все чаще и чаще иноэтничные дети подросткового возраста попадают в группу риска, а их поведение приобретает признаки девиантного, т. е. отклоняющегося от социальных норм и правил [4, с. 169]. Ситуация обостряется в связи с тем, что подростки могут быть просто незнакомы с поведенческими нормами или способами удовлетворения потребностей, одобряемыми социальным окружением.

С педагогической точки зрения, актуален поиск наиболее эффективных средств и технологий успешной социализации подростков с девиантным поведением (независимо от этнической принадлежности) и формирования у них положительного социального опыта [2, с. 97].

В условиях такого мегаполиса, как Санкт-Петербург, возможности для этого достаточно большие, так как здесь существует широкая сеть подростково-молодежных клубов. Она справедливо выведена в этом городе из системы дополнительного образования и сделана прерогативой молодежной политики. Активная деятельность, потребность в преобразовании существующей социальной действительности лежат в основе механизмов социальной адаптации; именно эта проблема и находит свое решение в работе клубов по месту жительства [3, с. 118]. Такой вид социальной адаптации, как культурно-досуговая адаптация, позволяет формировать у подростков установки на нормы здорового образа жизни, эстетическую культуру, спорт, обогащает их личный социальный опыт.

Сложившаяся сегодня социальная и культурно-образовательная практика работы с подростками и молодежью в клубах по месту жительства строится на принципе выделения основных направлений, в рамках которых применяются самые разнообразные формы и методы деятельности, разрабатываются различные программы и реализуются проекты.

Нами была разработана авторская программа, которая предполагала: воспитание у детей и подростков установок толерантного сознания и поведения; обучение иноэтничных детей русскому языку как языку общения; органичное включение детей-инофонов в социокультурную среду Санкт-Петербурга.

В Невском районе на базе подростково-молодежного клуба «Перспектива» создана этностудия «Инофоника», цель которой — помощь детям-инофонам в процессе адаптации в социокультурной и языковой среде, что в дальнейшем позволит избежать многих проблем, в том числе и межнациональных.

Этностудия «Инофоника» организована в сентябре 2011 г. и за 2 года работы стала пользоваться большой популярностью среди детей

и подростков различных национальностей, а также их родителей. Сейчас наш коллектив объединяет более 40 человек шести национальностей. В этностудии ребята знакомятся с историей и традициями прежде всего Невского района, а также с культурным наследием Санкт-Петербурга, овладевают разговорным русским языком, приобретают позитивный социальный опыт.

В процессе работы стало понятно, что многие мигранты, приезжая в Россию, не только не владеют русским языком, но не представляют проблем, с которыми им предстоит столкнуться, не знают и не понимают правил поведения и обычаев, в соответствии с которыми им предстоит здесь жить. Неожиданно выяснилось, что в семьях таких мигрантов приблизительно каждый второй ребенок и подросток школьного возраста не учится в школе. Причины и оправдания этому находятся разные: незнание русского языка, отсутствие регистрации, необходимость зарабатывать денег, родители не считают нужным отдавать детей в школу и др. Да и школы неохотно принимают детей, плохо владеющих русским языком. Именно эта категория «неохваченных» детей и подростков составляют «группу риска», подвержены риску формирования девиантного поведения. Эту достаточно серьезную проблему необходимо решать в практической работе. Если уже сейчас не начать это делать, то рано или поздно «бомба» взорвется с непредсказуемыми последствиями.

К тому же, несмотря на то что все больше детей у родителей-мигрантов рождается на территории России, они все же воспитываются в замкнутой национальной языковой среде и не имеют возможности влиться в социум наравне с русскими детьми. По этой причине идеальным решением проблемы представляется организация проведения по разработанной методике специальных занятий с детьми двух-трех лет с целью безболезненного вхождения в русскую языковую среду.

Понятно, что подобные проблемы в рамках отдельных подростковых клубов или школ не решить. Должна быть создана единая финансируемая государством программа, которая позволяла бы обучать, воспитывать и адаптировать детей и подростков разных национальностей, проживающих на территории России, в социокультурной среде.

Литература

1. *Бязрова Т. Т.* Десоциализация молодежи как фактор деструкции социальных систем // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы социальной работы с молодежью и молодежная политика: история, теория и практика». СПб., 2010.
2. *Демакова И. Д.* Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. СПб.: КАРО, 2007.
3. *Корнеева О. А.* Решение проблем адаптации детей-инофонов // Сб. материалов второй межрегиональной молодежной научной конференции

«Этнокультурное многообразие: Образование и воспитание в контексте сохранения традиционной культуры народов Российской Федерации» (22–23 марта 2012 г.).

4. *Редюк А. Л.* Профилактика девиантного поведения в многонациональном коллективе подростково-молодежного клуба // Сб. материалов второй межрегиональной молодежной научной конференции «Этнокультурное многообразие: Образование и воспитание в контексте сохранения традиционной культуры народов Российской Федерации (22–23 марта 2012 г.).

4. *Самыгин П. С.* Девиантное поведение молодежи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.



Раздел 2. Лексико-грамматический аспект преподавания русского языка как неродного и как иностранного

Е. Ф. Киров (Москва)

К вопросу о комплексном характере описания русского языка

Можно ли считать, что русский язык имеет статус не только языка межнационального общения, не только международного языка ООН, но и всемирного языка, подобного Word English? На этот вопрос следует ответить положительно, поскольку число говорящих на русском языке, по данным Президента МАПРЯЛ Л. А. Вербицкой, превысило 500 миллионов человек, а в Интернете он вышел на второе место после английского языка. Представляется, что через некоторое время именно в этой всемирной сети возникнет новый вариант русского литературного языка, и это будет литературный язык не высшего уровня (на нем сейчас говорят не более 10% русскоговорящих), а среднего уровня (им пользуются большинство говорящих по-русски).

Можно утверждать, что русский язык, используемый как родной, в наши дни представляет собой своеобразную матрешку, иллюстрирующую в самых общих чертах и только по общей сути теорию трех штилей М. В. Ломоносова. Подобно низкому штилю, имеется сверхнизкий вариант русского языка (его нельзя отнести к литературному; это просторечие, жаргонизированные варианты, аргó и диалекты), на котором говорит значительное число русскоговорящих (не менее половины преимущественно этнических русских). Как ни странно, этот вариант даже поставляет незначительное количество слов в варианты языка верхнего уровня (*мочить в сортире* и т.д.), но сам из них почти ничего не берет, отличается фантастической функциональностью и эмоциогенностью. Этот профанно-низкий язык не входит в ранг литературного, поэтому не подлежит рассмотрению в данной статье.

Подчеркнем, что в основе литературного языка нижнего уровня должны лежать некий базовый русский язык, подобный базовым вариантам многих европейских языков (например, бейсик-инглиш). Именно он становится первой и самой маленькой матрешкой.

Самой крупной матрешкой оказывается современный русский литературный язык высокого уровня; именно он описан в академических грамматиках и словарях, используется в образцовых языковых произведениях. На нем создаются тексты литературных произведений, журналистики, публицистики, гуманитарной науки, просвещения,

ораторского искусства и т. д. Однако овладеть этим языком непросто, а в массовом масштабе просто невозможно, поскольку такое овладение требует особого языкового дара, данного Богом не всем.

Между малой и большой матрешкой расположена средняя матрешка, которая символизирует самый массовый язык среднего уровня, базирующийся преимущественно на школьной грамматике и имеющий диапазон варьирования от разговорной речи литературного языка до стилистически маркированных текстов официально-делового, научно-технического, публицистического, разговорного, художественного, религиозного и рекламного характера. Русский язык среднего уровня на самом деле используется очень широко: не только в документообороте и рекламе, в сфере производства и бизнеса, в объявлениях и бытовом общении, но и в Интернете (там он является основным, хотя в сети можно встретить самую богатую стилевую палитру). Он в определенной степени соответствует тому, что в англосаксонской лингвистике было названо стандартом, или стандартным языком (например, *Standart English*).

С моей точки зрения, российская лингвистика всегда отличалась романтическим отношением к языку и признавала только высокий вариант литературного языка как единственный, достойный изучения и распространения. Такое положение дел достаточно безопасно (хотя и малоэффективно) при изучении родного языка как внутри страны, но представляет некоторую опасность при изучении русского языка как иностранного или как неродного. Опасность заключается в том, что учебные материалы при таком подходе будут подобраны заведомо неэффективным способом. Тем не менее, язык высокого уровня завораживает своей красотой. Одно время существовала даже точка зрения, что литературный язык постепенно вытеснит диалекты и просторечие и все жители, включая сельских, заговорят на русском литературном языке. Однако так не произошло, видимо, и не может произойти, поэтому необходимо выработать реалистическую точку зрения в русской теоретической и педагогической лингвистике, согласно которой говорящие сами изберут для коммуникации соответствующий их потребностям вариант русского языка — в виде базового, среднего или высокого.

Наблюдаемая в наши дни реальная ситуация с русским языком свидетельствует о том, что значительная часть русскоговорящих внутри России использует язык низкого уровня и не собирается переходить на другие варианты языка, а по сути дела — на другие языки (да и не может перейти, поскольку не владеет более высокими уровнями языка и не намеревается учиться этому владению). Очень небольшая часть одаренного в языковом плане населения (и в России, и в мире в целом) говорит на русском языке высокого уровня; это творческая интеллигенция, творческие люди, лингвисты, литераторы, журналисты, некоторые театральные деятели и деятели кино и т. д. И самая значительная часть населения России и русскоговорящих в остальном мире общается на русском языковом

стандарте, т. е. на русском языке языке среднего уровня, включающем в себя и русскую разговорную речь.

Реалистическая точка зрения требует также и проецирования принципа матрешки на такой феномен, как русский язык как иностранный (и как неродной для инофонон-мигрантов). В методике РКИ принят принцип концентров при обучении инофононов русскому языку, материал и его содержание усложняются от первого концентра к третьему.

Например, в «Программе по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком» (авторы-составители — кандидаты филологических наук Т. В. Савченко и Е. В. Какорина), рассчитанной на детей мигрантов, овладевших навыками чтения и письма и имеющих запас слов не менее 500–700 лексических единиц, в втором разделе («Организация учебного процесса») сказано: «Материал программы рассчитан на освоение его в течение учебного года. Он распределяется по трем концентрам, каждый из которых имеет свои методические и образовательные задачи. Концентры разбиты на уроки, строящиеся на коммуникативной основе. В конце каждого концентра дается тестовая работа для оценки уровня усвоения материала» (4, с. 39).

Такая же логика в целом принята в методике РКИ, и она выдержала проверку временем, но может и совершенствоваться [1]. Обратим внимание на тот факт, что обучаемым в режиме РКИ и РКН может быть взрослый; поэтому ему не обязательно идти от первого к третьему концентру и постоянно изучать русский язык длительное время, ему может быть достаточно сдать тест РКИ базового уровня для работы в России, и, следовательно, далее первого концентра программы обучения русскому языку он не пойдет.

Сертификационные уровни на владение русским языком

**4-й сертификационный уровень
(ТРКИ-4)**

**3-й сертификационный уровень
(ТРКИ-3)**

**2-й сертификационный уровень
(ТРКИ-2)**

**1-й сертификационный уровень
(ТРКИ-1)**

Базовый уровень (ТБЭУ)

Элементарный уровень (ТЭУ)

В таком случае необходимо в методике и логике преподавания РКИ и РКН идти дальше и говорить не только о концентре как стадии изучения русского языка, а о базовом (или даже об элементарном и о базовом в отдельности) русском языке как таковом, имеющем свой объем и специфику. Этот тип языка (или субязык) должен включать в себя все уровни языковой системы в относительно завершенном для данного типа виде и, подобно малой матрешке, покоится в самой глубине языковой матрешки русского языка.

Другими словами, необходимо создать русский аналог бейсик-инглиша, но на иных лингвистических, методических и логических основаниях, т. е. нужно создать **базовый русский язык** (бейсик-рашен) по образцу и подобию бейсик-инглиша, но со своей спецификой.

На следующем этапе можно говорить о существовании особого стандартного русского языка среднего уровня, который существует в «разбросанном» виде в школьных и вузовских учебниках, но не собран воедино, и об этом мы скажем ниже.

Вполне очевидно, что ставить перед собой цель обучить иностранцев (кроме литературных переводчиков штучной подготовки) русскому языку высокого уровня, по меньшей мере, нереалистично. С другой стороны, учить их русскому языку сверхнизкого уровня излишне (он появляется сам собой в языковом сознании как иностранца, так и инофона). Следовательно, основными объектами распространения русского языка как иностранного/неродного в любом масштабе (включая всемирный), особенно по отношению к обучению взрослых, оказываются **базовый русский язык** (бейсик-рашен) и **русский стандартный язык** (стандарт-рашен) — именно они лежат в основе **всемирного русского языка**, который может распространяться по миру и о котором говорилось выше. Такой язык не получил до сих пор особого и отдельного научного описания, и он лишь интуитивно и фрагментарно угадывается и проявляется в учебниках русского языка как иностранного, а также явно проявляется в школьной и вузовской грамматике русского языка, частично в академической грамматике русского языка. Фактически, мы не сильно погрешим против истины, если будем утверждать, что стандартный русский язык — это язык, который отражен и описан в школьной грамматике русского языка.

Все вышесказанное накладывает очень серьезный отпечаток на важнейшую проблему, которую поднял руководитель фонда «Русский мир» депутат Государственной думы РФ В. А. Никонов, — проблему создания единого учебника русского языка. Очевидно, что лингвистическая и педагогическая общественность встретит эту идею прохладно, но идея слишком хороша, чтобы ее оставить без защиты. Действительно, если язык представляет собой своеобразную матрешку и если нас интересуют преимущественно две из них — язык низкого и среднего уровня, — то

можно диалектически преодолеть противоречие между единством и неединством учебника по русскому языку. Другими словами, необходимо создать консорциум из реалистически настроенных лингвистов и педагогов для создания единого учебника по русскому языку, который построен концептуально по принципу матрешки, т. е. нужно создать учебник как бы в одной обложке, который содержал бы в себе блок описания русского языка начального уровня, среднего уровня, над которыми было бы надстроено более углубленное и обогащенное описание русского языка высокого уровня. Принцип матрешки может стать концептуальной основой такого учебника. В его реальном использовании каждый обучаемый может выбрать нужный ему уровень освоения языка, при этом освоение стандартного русского языка следует признать обязательным. Именно он содержательно должен стать тем, что носит название государственного языка РФ. В настоящее время сам объем и качество русского языка как государственного никем не определены и не ограничены какими-либо научными рамками, осознаются скорее интуитивно. Во всяком случае, нигде не охарактеризован источник описания русского языка, который признается государственным. Не ясно, какой язык следует считать государственным — тот, который описан в «Русской грамматике» [2] или в школьном учебном комплексе (их несколько, например под редакцией Н. М. Шанского), каков минимум слов в этом языке и т. д. Создание единого учебника русского языка, предложенное В. А. Никоновым (можно предложить также создание единого словаря), снимет такие проблемы и внесет определенную ясность в термины и объемы понятий, которыми оперируют важнейшие государственные правовые документы, включая Конституцию РФ.

Литература

1. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки горного института. Актуальные проблемы гуманитарного знания. 2011. Т. 193.
2. Русская грамматика: В 2 т. М.: Наука, 1980.
3. Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Под ред. Н. М. Шанского. М.: Просвещение, 2009.
4. Савченко Т. В., Какорина Е. В. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком // Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Сб. материалов по методике преподавания русского языка как иностранного / Московский комитет образования. Сер. «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». Вып. 8 / Отв. ред. Т. В. Савченко. М.: МИПКРО, 2001.



Н. Ю. Муравьева (Москва)

Краткий сравнительный обзор грамматических особенностей русского языка и других языков России и ближайшего зарубежья (в аспекте преподавания русского языка как неродного)

Родные языки учащихся сегодняшних московских школ могут в большей или меньшей степени отличаться от русского языка не только по набору лексических средств (слов), но и по структуре — по грамматическому устройству (в частности, по набору частей речи, грамматических категорий и способам их выражения). Так, русский язык принадлежит к славянской группе индоевропейской языковой семьи. К этой же семье и группе (и даже подгруппе — восточнославянских языков) относятся украинский и белорусский языки, что объясняет их большое сходство. Из неславянских индоевропейских языков наиболее близки к русскому (и вообще к восточнославянским) языки балтийской группы, включающей в том числе литовский и латышский языки. Также к индоевропейской семье относятся: румынский язык и его молдавский диалект, имеющий статус официального языка Молдавии (входят в романскую группу); таджикский, все памирские, курдский и осетинский языки (иранская группа); армянский язык (представляющий самостоятельную языковую группу внутри индоевропейских языков). Все индоевропейские языки демонстрируют достаточно большое сходство друг с другом.

Значительно большее различие с точки зрения внутреннего устройства обнаруживается между языками разных семей. Вот некоторые из них. Грузинский, абхазский, адыгейский, кабардинский, чеченский, ингушский, аварский и многие другие языки Дагестана относятся к семье кавказских языков. Эстонский, хантыйский, мансийский, карельский, коми-пермяцкий, коми-зырянский, удмуртский (финно-угорская группа), марийский, мордовские — мокшанский и эрзянский (волжская группа), ненецкий (самодийская группа) — к уральским языкам. Азербайджанский, туркменский, казахский, киргизский, узбекский, татарский, караимский, башкирский, хакасский, тувинский, якутский, чувашский (тюркская группа), бурятский, калмыцкий (монгольская группа), эвенский (тунгусо-маньчжурская группа) — к семье алтайских языков. Наконец, чукотский, алеутский, эскимосский и др. чукотско-камчатские языки — к палеоазиатской семье [8].

С точки зрения морфологии, семьи можно противопоставить: по способу выражения грамматических значений (фузионные или агглютинирующие языки); по набору грамматических категорий и смысловым отношениям между компонентами внутри категории; по средствам выражения этих категорий. Причем по способу выражения грамматических значений обычно характеризуется языковая семья целиком, а набор

грамматических категорий и средства их выражения могут противопоставлять разные языки внутри одной семьи.

1. Так, по важнейшей типологической характеристике — **по способу выражения грамматических значений** — индоевропейские языки, будучи фузионными, противопоставляются уральским (за исключением языков прибалтийско-финской подгруппы), алтайским и кавказским языкам, для которых характерна агглютинация.

Для агглютинирующих языков свойственно множество аффиксов в каждой форме слова: они как бы приклеиваются к основе друг за другом в определенном порядке. Каждый аффикс однозначен. Модель агглютинирующих языков можно попытаться объяснить на примере формы повелительного наклонения глагола *ид-и-те*, где *-ид-* — основа, передающая лексическое значение, *-и-* — аффикс (суффикс) повелительного наклонения, *-те-* — аффикс (окончание) множественного числа. Специфика этой формы в том, что каждый аффикс имеет только одно значение и слово легко членится на морфемы, что достаточно редко для русского языка (языка фузионного типа). В агглютинирующих языках корни практически не имеют чередований, границы на морфемных швах четкие, аффиксы не вступают в фонетическое взаимодействие ни друг с другом, ни с основой, а потому легко вычлениаются в словоформе. Кроме того, в агглютинирующих языках не только каждый аффикс имеет одно значение, но и каждое грамматическое значение имеет одно средство выражения (один конкретный аффикс), т. е. один (обычно из достаточно большого количества) падеж имеет один аффикс для всех слов языка (и нет разделений существительных на склонения).

Это значит, что для изучающих русский язык необходимо усвоить, что в русском языке к основе слова присоединяется аффикс, реже — аффиксы, имеющие сразу несколько значений: нулевое окончание в форме *дом* указывает и на падеж (именительный), и на число (единственное), а также на то, что это существительное мужского рода и 2-го склонения. Помимо многозначности аффиксов в русском языке, надо будет привыкнуть и к их возможной омонимии: нулевое окончание у существительного 2-го склонения (например, *дом*) может указывать и на именительный, и на винительный падеж единственного числа такого существительного. Кроме того, возможна и синонимия аффиксов: в русском языке есть множество разных аффиксов с одним и тем же грамматическим значением (поскольку в русском языке есть некоторое множество склонений; ведь не только начальная форма, но и все падежные формы крайне редко будут совпадать у слов разных словоизменительных типов в одном падеже; например в единственном числе в именительном падеже — окончание *-а/-я* для существительных 1-го склонения и нулевое для существительных 2-го склонения, в родительном — окончание *-ы/-и* для существительных 1-го склонения, *-а/-я* для существительных

2-го склонения и *-и* для существительных 3-го склонения и т. д.). И, пожалуй, самый сложный момент, создающий проблемы не только на уровне конструирования своей речи, но и при восприятии чужого высказывания на слух, и при усвоении русской орфографии, заключается в том, что границы между основой и аффиксом могут «стираться». Множество чередований в современном русском языке объясняется усечением, или наращением, или уподоблением, или расподобием, или другими результатами исторических фонетических взаимодействий между рядом стоящими звуками, относящимся к разным морфемам: *грузчик, детский, друзья, пень/пня* и т. п.

Индоевропейские языки, хоть и имеют один праязык, тоже не всегда оказываются близкими по своим грамматическим свойствам. Обычно различия сводятся или к количеству элементов, составляющих грамматическую категорию [например, в языках может быть разное число падежей; в литовских диалектах по сей день существует двойственное число; часто в языке более трех наклонений, больше трех времен (так, в армянском языке их девять)], или к средствам их выражения [в разных языках используются разные морфемы или составные формы; употребляются послелоги вместо предлогов (в таджикском, армянском, латышском, осетинском языках); используются разные вспомогательные глаголы (например, в молдавском языке форма будущего времени образуется с помощью глагола со значением ‘хотеть’)].

Реже различия касаются набора грамматических категорий. Так, в армянском языке нет рода, в таджикском — ни рода, ни падежа; в молдавском и таджикском языках есть категория определенности-неопределенности, выражаемая постпозитивным артиклем.

Наиболее обособленной среди всей индоевропейской семьи оказывается иранская группа: входящие в нее языки характеризуются как флективно-аналитические (т. е. грамматические значения выражаются в них не только аффиксами, но и развитой системой составных форм) с элементами агглютинации (т. е. подобны неиндоевропейским — охарактеризованным выше — языковым семьям). В западноиранских языках, как и в алтайских, есть изафет — показатель зависимого слова в словосочетании, как бы компенсирующий его (слова) неизменяемость.

Остальные упомянутые языковые семьи могут быть охарактеризованы следующим образом.

2. Сначала рассмотрим их специфику с точки зрения **набора грамматических категорий**.

Кавказские языки не имеют грамматической категории рода, однако большинство северных кавказских языков имеет категорию именного класса, объединяющую существительные по признакам типа «одушевленный — неодушевленный», «человек — не человек», «женский пол — мужской пол», «достигший половой зрелости — не достигший половой

зрелости» и другим, более сложным комбинациям этих смыслов. Например, в аварском языке есть 3 класса существительных: в I класс входят слова, обозначающие лиц мужского пола, во II класс — лиц женского пола, в III класс — животных и все неодушевленные предметы [2]. Иногда эта категория охватывает и местоимение: в абхазском языке есть 2 местоимения 2-го лица, используемые для обращения к мужчине или женщине, и 3 местоимения 3-го лица, используемые в отношении или класса вещей, или класса человека (отдельно для мужчины и отдельно для женщины) [4]. Особенно сложной в кавказских языках оказывается морфология глагола, в котором выражаются не только лицо, вид, время и наклонение, но и согласование с классом существительного, стоящего и в позиции подлежащего, и в позиции прямого или косвенного дополнений.

В **уральских языках** у имен может быть более 20 падежей (27 в языке коми; хотя в диалектах хантыйского языка встречается и трехпадежная система). В отдельных языках есть категория определенности-неопределенности (в мансийском языке она выражается артиклем, в мордовских — глагольной формой) и категория принадлежности [выражаемая особым суффиксом (бывшим личным местоимением), присоединяемым к существительному; например, форма, буквально переводимая как «книга + суффикс, обозначающий 'я'», имеет значение 'моя книга']. У глагола может быть до 10 наклонений, обычно противопоставлены 3 формы только прошедшего времени, но, как правило, нет категории залога.

В **алтайских языках** также есть категория принадлежности. Однако число не всегда является обязательным грамматическим признаком знаменательной части речи: форма существительного может не указывать на количество обозначаемых им лиц (предметов). И падеж, и число (если оно есть), и категорию принадлежности выражает только форма существительного — прилагательные в этих языках являются неизменяемыми. Грамматического рода обычно нет. Значение половой принадлежности может быть, однако, передано с помощью служебного слова (например, в турецком языке существительное со значением 'лев' может употребляться вместе со служебным словом, указывающим либо на самца, либо на самку). У прилагательного есть формы четырех степеней сравнения (в казахском языке), а не трех, как в русском. У глагола частотно желательное наклонение, может быть до 10 времен (в узбекском языке).

Большинство **кавказских языков**, а также **чукотско-камчатские языки** характеризуются эргативным строем. Русский язык, как и многие другие известные нам языковые системы, принадлежит к языкам номинативного типа, свойством которых является то, что основные падежные значения сводятся к противопоставлению субъекта и объекта (субъект имеет форму именительного падежа, объект — винительного: *Идет дождь*;

Идет Иван; Иван рубит дрова; Иван привел теленка). Причем в языках этого типа никак не разграничиваются субъект, стоящий при переходном глаголе, и субъект при непереходном глаголе. В эргативных же языках в падежной структуре важнее оказывается единство «самостоятельного» (не связанного с воздействием на кого/что-либо) субъекта и объекта (чьего-либо воздействия). Вместе они выражаются одной и той же падежной формой — абсолютивом; например, в предложениях эргативных языков, соответствующих русским предложениям *Идет дождь, Идет Иван, Иван рубит дрова, Иван привел теленка*, Теленок *пришел*, выделенные существительные передаются абсолютивной формой. Абсолютив противопоставлен эргативу, обозначающему субъекта активного (воздействующего на кого/что-либо; употребляемого только при переходном глаголе); например, эргативную форму имеют существительные, передающие те, которые выделены в русских предложениях *Иван рубит дрова, Иван привел теленка* [5; 1].

У носители ряда языков может присутствовать ожидание найти в русском языке не только не свойственные ему категории именных классов и принадлежности, но и — внутри глагольного словоизменения — категорию эвиденциальности. Эвиденциальность (иначе — засвидетельствованность) предполагает наличие в языке глагольных форм, способных указывать на то, был ли говорящий свидетелем сообщаемого. К основному смыслу ‘источник сведений’ могут добавляться и другие дополнительные значения (зрительный/слуховой или иной тип восприятия информации, неожиданность увиденного, экспрессия, быть свидетелем последствий происшедшего, получение информации от свидетеля происшедшего или сообщение об общедоступной информации и т. п.). Эвиденциальность встречается в отдельных языках разных семей, наиболее распространена в **тюркских, иранских, финно-угорских**, в некоторых **языках Дагестана**, в **латышском, болгарском** и многих других [7, с. 449–489].

3. Средства выражения грамматических категорий в уральских и в алтайских языках — это главным образом множество суффиксов, крайне редко (и в количественном отношении, и не во всех языках) используются приставки. В то же время в **кавказских языках** количественное соотношение приставок и суффиксов подобно их соотношению в русском языке.

В ряде **уральских** и особенно в **алтайских языках** очень распространено употребление послелогов и значительно реже (в отдельных языках и наравне с послелогоми) используются предлоги.

В **уральских языках** для отрицания используется не отрицательная частица (как в русском), а формы особого отрицательного глагола.

В **алтайских языках** отмечается наличие нескольких вспомогательных глаголов (к которым также могут относиться не только бытийные, но и фазисные, модальные, глаголы движения, глаголы со значением ‘брать’,

‘давать’ и др.) а также служебных слова при именах (например, для выражения родовой семантики одушевленного существительного в турецком).

В кавказских, уральских и алтайских языках (агглютинирующих) падежная парадигма склонения «более регулярна и единообразна» [3], а средства выражения грамматических значений стандартны. В слове возможны лишь позиционные (объясняемые не историей и традициями, а активным в современном языке законом сингармонизма) фонетические изменения (чередования). Это значит, что носителям этих языков достаточно запомнить лишь по одному показателю (аффиксу) для каждого падежа. Кроме того, падежные окончания часто совпадают у всех имеющих падеж частей речи, в то время как изучающим русский язык необходимо запомнить множество окончаний в каждом падеже — отдельно для единственного и множественного числа, отдельно для слов разных склонений, отдельно для существительного, прилагательного и других склоняемых частей речи.

Таким образом, трудности у изучающих русский язык могут быть связаны и с набором грамматических категорий, и со средствами их выражения, и с семантикой и набором синонимичных грамматических (формобразующих) аффиксов. А разбор конкретных грамматических категорий предполагает некоторое знакомство обучающего с грамматической системой иного языка, родного для обучаемого.

Литература

1. *Алексеев М. Е.* Аварский язык // Языки мира: Кавказские языки. М., 1999.
2. *Алексеев М., Атаев Б.* Аварский язык. М., 1997.
3. *Булыгина Т. В., Крылов С. А.* Склонение // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
4. Грамматика абхазского языка. Фонетика и морфология. Сухуми: Алашара, 1986.
5. *Климов Г. А.* Эргативный строй // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990 (<http://tapemark.narod.ru/les/456b.html>).
7. *Плунгян В. А.* Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М., 2011.
8. *Реформатский А. А.* Введение в языковедение. М., 1996.
9. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия Кругосвет // http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/



М. Г. Корнеева (Москва)

Трудности в преподавании грамматики русского языка
в классах с поликультурным компонентом

С 2008 г. в России наблюдается резкое увеличение количества классов с поликультурным компонентом. Иногда в общеобразовательном классе билингвы составляют не менее трети от общего числа учащихся. Любому педагогу понятно, что при таких условиях не получится соблюдать стандартные методические технологии, поскольку научить надо всех и независимо от первичного уровня знания русского языка. Конечно, учитель — творец на своем уроке: формы и методы, применяемые на уроке, комбинируются таким образом, чтобы успешно решить образовательные задачи при минимальной доле утилитаризма. Но все технологические приемы ведут к одной, вполне банальной цели — к подготовке учащихся к экзаменам. В поликультурном классе эта цель порой превращается в настоящую проблему, так как никаких поблажек для инофонов нет, да и учитель должен учесть все особенности методологической системы обучения инофонов.

Главная задача учителя русского языка — снизить уровень языковой интерференции у инофонов (если невозможно совсем ее ликвидировать), так как русский язык — это основное средство обучения для детей-билингвов. Уровень знания русского языка билингва определяет уровень его успешности и в освоении других учебных дисциплин.

Конечно, многое зависит от того, в каком возрасте инофон начал постигать русский язык и каков уровень знания русского языка в его семье. Но даже без учета этих условий учитель должен в своей педагогической практике сформировать такую систему обучения, чтобы постепенно ребенок-билингв смог выйти на определенный уровень успешности в постижении всех трудностей русского языка, что позволит ему чувствовать себя комфортно среди русскоговорящих учащихся.

Если инофон рано попадает в русскую языковую среду (например, в начальной школе), то учителю в первую очередь следует сформировать понятийный аспект в обучении. Билингв должен с фонетической позиции хорошо владеть словарем, так как в русском языке звук, ударение являются смыслоразличительными элементами. Для формирования понятийного уровня билингва это очень важно. На основе фонетического аспекта билингв расширяет свои познания в лексике, знакомясь с разными новыми лексическими единицами, а также углубляясь в особенности лексических значений слов, проявляющиеся в переносе смысла, и т. п. Освоить образность нашего языка билингвам помогает приобщение к произведениям русской литературы.

Но самые большие трудности ждут инофона на этапе изучения русской грамматики, так как часто из-за резкого различия между грамматическими

системами русского и родного языка билингву невозможно постичь определенную преемственность или просто сравнить элементы систем. Т. М. Балыхина выделяет ряд типичных грамматических ошибок, характерных для билингва [3] (данная классификация наиболее удачна, т. к. она отражает все трудности освоения русской грамматики инофонами): 1) ошибки в координации и согласовании; например, *Я купил новый тетрадь*; 2) ошибки в управлении; например, *Я люблю читать книга*; 3) ошибки, связанные с нарушением синтаксической связи примыкания; например, *Он читал быстрый*; *Она поехала для учиться*; 4) ошибки в видовременных отношениях; например, *Вечером я буду посмотреть новый фильм*; *Можно мне заходить к вам в гости*; 5) ошибки, связанные с искажением грамматической модели (пропуск полнозначных слов, десемантизированных глаголов, неправильное соотношение объекта и др.); например, *Он — студентам*; *Я надо много заниматься*; 6) ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов; например, *Начала война*; *Возвращал на родину*; 7) ошибки в оформлении прямой и косвенной речи; например, *Он писал я счастлив вижу этот город*; 8) нарушение в порядке расположения частей предложения (неоправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложения; например, *Она жила в городе... находился в Испании*.

Подобные ошибки устранить очень трудно, так как их искоренение зависит от общего уровня знания языка. Инофоны буквально годами постигают грамматические правила. И здесь очень важна определенная система, выработанная учителем непосредственно для каждого поликультурного класса отдельно. Можно сказать, что принцип индивидуального подхода в классе с поликультурным компонентом связан с системностью в достижении педагогических целей для инофонов.

Легко заметить, что большинство сложностей грамматики связаны с употреблением глаголов. Особые трудности связаны и с изучением спряжения глаголов. При первом обращении к любой новой грамматической теме учащихся знакомят сначала с **регулярными** (т. е. правильными) формами. Поэтому I спряжение (которое в методике преподавания РКИ принято называть е-спряжением) вводится на примере таких русских глаголов, как *петь*, а II спряжение (и-спряжение) — на примере таких глаголов, как *говорить*. У этих глаголов окончания в сильной позиции, поэтому учащимся легко увидеть различия форм. Не надо забывать, что объяснение ведется и для русскоговорящих учащихся. Но и для них спряжение — далеко не простая тема. Поэтому часто приходится встречаться с такой ситуацией, когда в 5-м классе тема «Спряжение глагола» в большей степени напоминает не закрепление ранее изученного материала, а изучение нового. Любой глагол желателно включить в минимальный контекст, чтобы создать определенную ситуативность употребления

данного глагола (это актуально только для инофонов, но это необходимо). Потом учитель должен обратить внимание учащихся на основу инфинитива и настоящего времени, а также на окончания глагола. Ведь, чтобы понять, как изменяется глагол, нужно разделить его любую форму на основу и окончание; например, *чита-ть, чита-ю, чита-ешь, чита-ет, чита-ем, чита-ете, чита-ют*. Окончание инфинитива *-ть* присоединяется к основе инфинитива, а окончание спрягаемых форм — к основе настоящего (или простого будущего) времени. Необходимо сообщить, что, к сожалению, многие русские глаголы (и все глаголы II группы) имеют разную основу в инфинитиве и в настоящем/простом будущем времени; например, *говори-ть, говор-ю, говор-ишь, говор-ит, говор-им, говор-ите, говор-ят* (в инфинитиве основа *говори-*, а в спрягаемых формах — *говор-*). Об остальных особенностях необходимо сообщать учащимся при знакомстве с каждым новым глаголом. При этом нужно обязательно обращать внимание учащихся на то, что основы инфинитива и настоящего/простого будущего времени могут отличаться существенно; например, *жи-ть, жив-у, жив-ёшь, жив-ёт, жив-ём, жив-ёте, жив-ут* (в инфинитиве основа *жи-*, а в спрягаемых формах — *жив-*). Кроме того, есть глаголы, у которых в основе настоящего/простого будущего времени происходит чередование в форме I-го лица единственного числа; например, *плати-ть, ты плат-ишь, он плат-ит, мы плат-им, вы плати-те, они плат-ят, но я плач-у*. Такие явления не поддаются систематизации, поэтому дети должны просто запоминать.

Особое внимание надо уделить самому процессу определения спряжения. Важно отталкиваться от сильной позиции в окончании и действовать пошагово: 1) поставить глагол в форму 3-го лица множественного числа и посмотреть, ударное окончание или нет. Если окончание ударное, то спряжение определяется сразу без проблем; 2) если в форме 3-го лица множественного числа окончание безударное, то только тогда поставить глагол в инфинитив и определить спряжение по глагольному суффиксу с учетом всех исключений из стандартного подхода. Такой путь определения спряжения позволяет избежать ошибок, которые учащиеся совершают просто от того, что воспринимают только зрительно какие-то аспекты. Например, многие ученики глагол *лететь* определяют как глагол I спряжения, руководствуясь чисто формальным признаком — наличием в нем суффикса *-е-*.

В обучении русскому языку надо сразу ставить перед учениками четкие ориентиры, которые позволят им правильно реализовать свои собственные образовательные задачи. Учитель не должен скрывать трудностей, с которыми придется столкнуться инофонам. Детям-билингвам надо сразу дать понять, что многое необходимо заучивать, чтобы выйти к пониманию каких-то системных процессов русской грамматики. Естественно, это сложно, но только стремление к результативности и успешности

позволит ученикам достичь желаемого в изучении чужого языка, при этом поэтапно, пошагово следуя всем правилам и закономерностям этого языка.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О. Е.* Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004.

2. *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007.

3. *Борисова Е. Г., Латышева А. Н.* Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М., 2003.



Н. С. Брусиловская (Москва)

Работа с текстом при изучении предложно-падежной системы
в курсе преподавания русского языка как иностранного

В статье предложен имеющий стихотворную форму языковой материал для изучения предложно-падежной системы русского языка. Ритм, рифма помогают легче осваивать грамматику, запоминать падежные окончания, создают приподнятый эмоциональный настрой на уроке. Как показала практика, заучивание простых, грамматически однородных коротких стихов помогает ученику усваивать материал легче, глубже понимать значение слов, новая лексика быстрее переходит из пассивного запаса в активный. Каждый стихотворный текст открывает тему для обсуждения, у учеников возникает много вопросов, в состав которых они включают новые слова и используют новое значение падежа — согласно теме урока. Кроме того, в некоторых текстах есть информация, полезная для обучения школьников по общей программе средней школы (география, биология).

Данный материал не претендует на полноту отображения всей русской предложно-падежной системы: предлагаются разработанные автором вспомогательные тексты, которыми можно дополнять уроки. Так как объем статьи ограничен, я привожу только несколько примеров речевых образцов и приложений к ним. Всего в работе задействовано около 50 разных стихов с упражнениями. Готова поделиться ими в полном объеме.

На уроке используются грамматические модели (речевые образцы), по которым путем подстановки других слов создаются предложения, одинаковые по структуре. За основу берется конструкция предложения, она наполняется необходимым лексическим и грамматическим содержанием, составляется речевой образец. Лексика в речевых образцах отобрана в соответствии с частотностью употребления слов в языке и применительно к возрасту учащихся.

Дети обучаются сразу всем видам речевой деятельности: чтению (учитель, а затем ученики читают образец вслух), аудированию и говорению (идет обсуждение темы стихотворения, введение новой лексики), письму (составляются новые фразы по образцу, формулируются вопросы к тексту, идет работа с упражнениями к тексту).

Падежи изучаются отдельно, только в одном из падежных значений, в рамках контекста, при этом учитывается определенная ситуация общения. Количество и состав значений падежей, рассматриваемых в работе, ограничены рамками I–II концентров [1, с. 218–220].

Именительный падеж

- субъект действия (*птица поёт*)
- определительное (*сестра — малышка*)

Родительный падеж

беспредложные формы

- принадлежность (*конец хвоста, ветка дерева*)

предложные формы

- **Без**
отсутствие (*без труда, без солнца*)
- **До**
пространственная, временная граница (*до забора, до утра*)
- **Для**
назначение (*корзина для малины*)
- **Из**
исходный пункт движения (*из избушки*)
- **От**
отправная точка движения (*от порога*)
- **С**
исходный пункт движения (*с лапы*)
- **У**
принадлежность (*у короля*)
местонахождение (*у леса*)

Дательный падеж

беспредложные формы

- объект — адресат (*подарок маме*)

предложные формы

- **К**
направление движения, приближение (*к дому*)
- **По**
путь, местонахождение (*по снегу, по траве*)

**Винительный падеж
беспредложные формы**

- объект действия (*держат свечу*)
- предложные формы**

- **В**
направление движения (*идти в театр*)
назначение действия (*купить в подарок*)
время действия (*в среду*)
- **На**
направление движения — на поверхность (*садиться на коня*)
- **Через**
направление движения (*плыть через океан*)

**Творительный падеж
беспредложные формы**

- инструмент, средства действия (*рисовать ручкой*)
 - предикативный признак (*быть принцессой, стать лётчиком*)
- предложные формы**

- **Под, над**
место (*под кроватью*)
- **Между**
место (*между землёй и небом*)
- **С**
участник совместного действия (*дружить с конём*)
признак, качество, свойство, принадлежащие предмету, лицу (*каша с маслом*)

Предложный падеж

- **В**
место действия, расположение (*живёт в лесу, лежит в тарелке*)
временной период (*в июле*)
- **На**
место действия, расположения (*лежать на парте*)
- **О, Об**
изъяснительное (*мечтать о небе, петь о родном доме*)

На уроках используются задания, которые могут помочь преодолеть следующие трудности в освоении русских падежей:

Падеж	Основные особенности и трудности
Им.п.	1. Имена собственные (Им. п.). 2. Одушевленные/неодушевленные
Род.п.	1. Разнообразие предлогов для обозначения значений падежа: <i>без, для, до, из, от, с(со), у.</i> 2. Разнообразие значений.
Вин.п.	1. Совпадение с Род. п (в ед. ч. — муж. род одуш. ; во мн. ч. — муж., жен., ср. род одуш.). 2. Одушевленность/неодушевленность. 3. Разнообразие предлогов для обозначения значений падежа: <i>в (во), на, по, под, с, через.</i>
Твор.п.	1. Разнообразие предлогов для обозначения значений падежа: <i>за, между, над, перед, под, с(со).</i> 2. Разброс значений.
Дат.п.	1. Разнообразие предлогов для обозначения значений падежа: <i>к, по.</i> 2. Родовые флексии в ед.ч.
Предл.п.	Формы на -с/-у.

Примеры речевых образцов и заданий к ним

Речевой образец 1 (текст для изучения)

Зимние каникулы (1)	Зимние каникулы (2)
<i>В лесу На берегу Деревья стоят В снегу. А на реке И пруду Дети играют На льду.</i>	<i>В еловом лесу На речном берегу Деревья стоят В серебристом снегу. А на реке И на круглом пруду Дети играют В салки на льду.</i>

Грамматическая тема: Предложный падеж существительных мужского рода с нулевым окончанием: окончание -у при обозначении такими существительными в единственном числе места; согласование с прилагательными; предлоги *на, в*; вопрос *где?*

Лексическая тема: природа.

Задание: 1) прочитайте текст, поставьте ударение; 2) найдите в тексте (1) ответы на вопрос *где?* 3) выпишите выделенные слова с вопросами *что?* и *где?* (не забывайте предлоги *в, на*), выделите окончания, определите род; 4) выпишите из текста (2) слова, которые отвечают на вопросы *в каком?*, *на каком?*, выделите окончания; 5) нарисуйте картинку к тексту (1) или (2), объясните свой выбор.

Грамматическая модель:

что? — лес

он

где? — в лесу

лес какой? — еловый лес

в каком лесу? — в еловом лесу

Речевой образец 2 (текст для изучения)

В Европе

В Греции растут*Оливки, апельсины.***В солнечной Испании***Зреют мандарины.***В ледяной Норвегии** —*Фьорды и вода,***В огненной Исландии** —*Вулканы среди льда.***В Дании, Голландии** —*Зелёные луга,***На севере — в Финляндии** —*Тундра и тайга.*

Грамматическая тема: Предложный падеж существительных женского рода с окончанием *-ия*: окончание *-ии* при обозначении такими существительными в единственном числе места; предлог *в*; вопрос *где?*

Лексическая тема: природа.

Задание: 1) прочитайте текст, поставьте ударение, 2) выпишите выделенные слова в именительном падеже (*что?*) и в предложном падеже (*где?*) с предлогами и прилагательными, выделите окончания, определите род, 3) скажите, что ещё есть в этих странах; какие вы знаете названия стран с окончанием *-ия?*

Грамматическая модель:

что?— *Греция*

она

где? — *в Греции*

что?— *солнечная Испания*

где? — *в солнечной Испании*

Речевой образец 3 (текст для изучения)

Кто где живёт.

Где живёт аллигатор?

В реке.

А песчаная эфа?

В песке.

Где живёт синий кит?

В океане.

Где растёт баобаб?

В саванне.

Где кузнечик живёт?

В траве?

Где идея живёт?

В голове.

Грамматическая тема: Предложный падеж существительных женского и мужского рода: окончание *-е* при обозначении такими существительными в единственном числе места; предлог *в*; вопрос *где живёт?*

Лексическая тема: природа.

Задание: 1) перепишите стихотворение, вставляя существительные в предложном падеже, выделите окончания, определите род, 2) прочитайте текст, поставьте ударение, 4) спросите друг друга *где живёт...*, ответьте *живёт в ...*

Грамматическая модель:

Где живет аллигатор? — Аллигатор живёт в реке.

Слова для справок: саванна, река, океан, песок, голова, трава (в тексте выделенные слова должны быть представлены многоточием)

Речевой образец 4 (текст для изучения)

Угадайте.

<p><i>Угадайте, куда я бегу? В каком парке увидеть могу: Зайца, тигра, койота, Моржа, бегемота, Льва, оленя, слона, Соболя, и кабана?</i></p>	<p><i>Выдру, белку, козу, Кобру, зебру, гюрзу, Утку, лошадь, сову, Пуму, рысь и лису?!</i></p>
---	--

Грамматическая тема: Винительный падеж в значении одушевленного объекта действия (*увидеть кого?*) существительных мужского рода с нулевым окончанием (в том числе оканчивающихся на согласный с *ь*), женского рода с окончанием *-а* и нулевым окончанием (на согласный с *ь*).

Лексическая тема: животные.

Задание: 1) прочитайте текст, поставьте ударение, 2) выпишите названия животных в именительном падеже (*кто?*) и в винительном падеже (*кого?*), определите род, выделите окончания, 3) есть ли различия в окончаниях? 4) ответьте на вопрос *Угадайте, куда я бегу?*, 5) расскажите, каких животных видели **вы**, где?

Им. падеж

Вин. падеж

Грамматическая модель:

кто? — слон

он

увидеть (кого?) — слона

кто? — коза

она

увидеть (кого?) — козу

В заключение предлагается задание для участников конференции: определите грамматическую тему, продумайте упражнения и грамматическую модель к тексту «Подарки»:

<p>Всем, всем, кого я так люблю, Подарки к празднику дарю. Ветру — флажок — Играй дружок! Небу — рассвет — Солнечный свет. Маме — цветок.</p>	<p>Маше — платок. Отцу — молоток, Брату — яблочный сок. Другу — конфету, Кошке — котлету. И себя не забуду — Подарю себе чудо!</p>
--	--

Литература

1. *Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В.* Русский язык: от ступени к ступени. М.: Этносфера, 2007.

2. *Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В.* Говорю и пишу по-русски: методические рекомендации к учебному пособию: Книга для учителя. М.: Русское слово, 2008.

З. Ф. Юсупова (Казань)

К проблеме учета особенностей грамматической системы
родного языка учащихся при обучении русскому языку
как неродному

Процесс обучения русскому языку как неродному складывается из обучения языковым средствам обучения и обучения речевой деятельности. Речевая деятельность базируется на языковых средствах (произносительных, лексико-грамматических), которые функционируют в речи в органической взаимосвязи, находятся в состоянии взаимообусловленности и взаимозависимости. В соответствии с этим речь может возникнуть лишь при условии сознательного овладения учащимися необходимыми для общения знаниями о языковых нормах (закономерностях), которыми они смогут оперировать в ходе ее построения. Среди этих языковых норм особую роль играют законы грамматики. Грамматическая характеристика является неотъемлемой частью каждого слова, словосочетания, предложения, текста. Целесообразно вспомнить высказывание Л. В. Щербы: «Язык <...> состоит из грамматических и лексических правил, заключающихся в соотнесенном и обобщенном языковом материале» [6, с. 75]. Это означает, что овладение языком как средством общения предполагает знание грамматических норм. Необходимо лишь решить, какие грамматические сведения целесообразно активизировать и чего нужно в этом плане требовать от школьников. «Решение этого вопроса должно носить, — пишет Л.З. Шакирова, — однозначный характер: нужна грамматическая теория, показывающая учащимся функциональные признаки языковых норм» [5, с. 217].

В процессе изучения грамматического строя русского языка при его обучении как неродному учитываются, с одной стороны, система русского языка и достижения науки о нем, с другой стороны, результаты сопоставительного анализа русского языка и родного языка учащихся. Это позволяет определить сходства в грамматических системах сопоставляемых языков и расхождения между ними. В данной статье дается лингвотехнологическая интерпретация результатов сопоставительного изучения русского и татарского языков, в частности сопоставления имен существительных и прилагательных.

О важности сопоставительно-типологического изучения грамматики разноструктурных языков писали еще в XIX в. И. А. Бодуэн де Куртэнэ, В. А. Богородицкий, К. Насыри, В. В. Радлов и др. В XX в. сопоставительное изучение грамматического строя языков проводили Л. В. Щерба, Р. С. Газизов, М. Х. Курбангалиев, Н. З. Бакеева, Н. К. Дмитриев, Э. М. Ахунзянов, З. М. Валиуллина, М. З. Закиев, Л. К. Байрамова и др. Сопоставительное описание грамматики русского и татарского языков

нашло отражение в работах В. А. Богородицкого, К. Насыри, В. В. Радлова, Р. С. Газизова, М. Х. Курбангалиева, Н. К. Дмитриева, Э. М. Ахунзянова, З. М. Валиуллиной, М. З. Закиева, А. А. Аминовой, Л. К. Байрамовой, Ф. С. Сафиуллиной, К. Р. Галиуллина, Н. Н. Фаттаховой, В. Г. Фатхутдиновой, Д. А. Салимовой и др.

В грамматическом строе русского и татарского языков наряду с общими свойствами обнаруживаются существенные расхождения. Рассмотрим некоторые из них.

В русском языке словоизменение происходит путем присоединения к основе слова различных окончаний, причем в слове может быть только одно окончание: *книг-а, книг-и, книг-е* и т. д. Окончание в русском языке тесно сливается с основой, и поэтому часто слово не может существовать без окончания как самостоятельная единица: *окн-о, книг-а, мн-ой, ид-у, снежн-ый* и т. д.

В татарском языке грамматические формы слов образуются путем присоединения к основе словоизменяющих аффиксов, близких по своей функции к окончаниям в русском языке. Однако, в отличие от русского языка, в татарском языке в одном слове может быть несколько аффиксов одновременно; они нанизываются друг на друга: *китап-лар-ны* 'книги' (где *-лар* — аффикс множественного числа, *-ны* — аффикс винительного падежа). Основа слова в татарском языке чаще всего может употребляться как самостоятельное слово: *эш* 'работа, дело' (ср. *эш-не* 'работу', *эш-л р* 'работы' и т. д.).

В русском языке окончание многозначно: одно и то же окончание может выражать несколько грамматических значений; например, в предложении *В зимнем лесу таинственно тихо* в слове *лес-у* окончание указывает на форму: 1) мужского рода; 2) единственного числа; 3) предложного падежа. В слове *зимн-ем* окончание указывает также на: 1) мужской род; 2) единственное число; 3) предложный падеж.

В татарском языке словоизменяющие аффиксы однозначны. Например, в слове *бала-лар-ы-на* 'его детям' друг за другом следуют 3 аффикса, каждый из которых имеет одно грамматическое значение: *-лар* — аффикс множественного числа; *-ы* — аффикс принадлежности; *-на* — аффикс правительного (дательного) падежа. Исключения составляют только аффиксы, выражающие одновременно 2 грамматических значения — лица и числа: *яза-сы* 'пишешь' (аффикс глагола выражает значение 2-го лица единственного числа); *яза-сыз* 'пишете' (аффикс глагола выражает значение 2-го лица множественного числа).

Для русского языка характерна омонимия флексий, чего не наблюдается в татарском языке. Русский язык располагает большим количеством окончаний. Для выражения значения одного и того же падежа употребляется несколько словоизменяющих элементов. Например, дательный падеж обозначается различными окончаниями: (кому? чему?) *сестр-е,*

матер-и, ученик-у, геро-ю и др. В татарском языке число падежных аффиксов ограничено. Для каждого падежа имеется один словоизменяющий аффикс с фонетическими вариантами. Нанимер, для назвательного падежа используются варианты аффикса *-га/-г*: *дусларг-а* ‘друзьям’ — *к ршел рг-* ‘соседям’; для винительного падежа — варианты аффикса *-ны/-не*: *ипт ин-е* ‘товарища’ — *дусн-ы* ‘друга’.

Как известно, грамматические значения выражаются различными грамматическими средствами. В русском языке грамматическими средствами могут быть: 1) окончания; 2) суффиксы; 3) приставки; 4) место ударения; 5) предлоги; 6) вспомогательные слова. В татарском языке грамматическими средствами являются: 1) словоизменяющие аффиксы; 2) послелоги; 3) вспомогательные слова.

В русском и тюркских языках части речи выражают одинаковые лексико-грамматические значения. В основном совпадает и синтаксическая роль частей речи в предложении. Что касается морфологических признаков, то они существенно различаются в русском и тюркских языках. Так, у имен существительных общими для этих языков являются категории падежа и числа, хотя выражение их грамматическими средствами совпадает лишь частично. В русском языке существительные имеют категории одушевленности-неодушевленности и рода, которые отсутствуют в тюркских языках. Имя прилагательное в русском языке изменяется по родам, числам, падежам, в зависимости от характера основы имеет варианты родовых и падежных окончаний, а в тюркских языках прилагательные, как и наречия, являются неизменяемыми словами.

Имена существительные в русском и татарском языках имеют общее лексическое значение. Расхождения касаются морфологических категорий. Для существительных в русском языке характерны категории рода, числа, падежа, одушевленности/неодушевленности. В татарском языке отсутствует категория рода, есть специфика в выражении одушевленности-неодушевленности, отличаются от русской системы типы склонения и способы выражения категории числа. Имена существительные — одна из самых распространенных, частотных и объемных частей речи. По данным «Частотного словаря русского языка», из 9 тысяч наиболее частотных слов существительных — 4 тысячи, что составляет 44%: почти каждое второе слово в нашей речи — имя существительное. В тексте имена существительные выполняют важнейшие текстообразующие и стилистические функции, создают тематическую, пространственную и временную целостность текста.

Как показывает практика, наличие общих грамматических категорий у существительных в разноструктурных языках может быть причиной интерферентных ошибок. Наличие большого количества значений и различных форм выражения каждого падежа в русском языке также вызывает затруднения у изучающих его носителей тюркских языков.

С некоторыми трудностями они овладевают предложными конструкциями, поскольку в их родных языках нет предлогов, а их значение передается разными средствами (послелогоми, аффиксами, падежной формой). Значения падежей выражаются в русском языке при помощи окончания в сочетании с предлогом и без него, а в тюркских языках (в частности, в татарском) — посредством падежного аффикса в сочетании с послелогом или без него. При этом в русском языке предлог употребляется обязательно в сочетании с падежным окончанием, в татарском языке возможно употребление послелога и без падежного аффикса: *разговариваю с друзьями — дуслар белән сөйләшәм.*

Категория рода русского языка отличается разнообразием языковых средств выражения родовых значений в различных группах существительных, логической немотивированностью рода в некоторых названиях живых существ и во всех названиях неодушевленных предметов, отсутствием единой основы для классификации существительных так называемого общего рода и существительных мужского рода, не имеющих соответствия среди существительных женского рода, и наоборот. Грамматическими показателями рода в русском языке могут быть не только окончания, но и суффиксы; например, *студент — студент-к-а, поэт — поэт-есс-а, кассир — кассир-ш-а.* На уровне синтаксиса категория рода является средством образования словосочетания и предикативной единицы, при этом имя существительное занимает господствующее положение: от его родового признака зависит родовый признак прилагательного, числительного, местоимения и др.

Категория числа в русском и татарском языках характеризуется специфическими особенностями значения и употребления форм единственного и множественного числа имен существительных. Кроме того, вызывает трудности у учащихся и наличие в русском языке имен существительных, употребляющихся только в форме единственного числа или только в форме множественного числа. В татарском языке данное явление отсутствует; ср. *брюки и чалбар — чалбарлар; деньги и акча — акчалар.* При изучении особенностей категории числа в русском языке эффективным было бы использование перевода с родного языка учащихся, при котором им надо правильно употребить числовые формы существительных.

Имена прилагательные в русском и тюркских языках обозначают признак предмета, совпадают у них и синтаксические функции. При этом в тюркских языках прилагательные относятся к неизменяемым словам, а в русском языке они изменяются по родам, числам, падежам. В русском языке качественные прилагательные имеют полную и краткую формы, в тюркских языках прилагательные имеют только одну форму. Кроме того, в тюркских языках нет притяжательных прилагательных; значение принадлежности передается соответствующими аффиксами.

Все эти расхождения являются причиной интерферентных ошибок в русской речи тюркоязычной аудитории.

Сопоставительное изучение русского и татарского языков помогает выявить сходства и расхождения грамматических форм именных частей речи в контактирующих языках. В связи с этим актуальным становится учет особенностей родного языка учащихся при изучении грамматического строя русского языка, что в процессе обучения русскому языку как неродному позволяет предупредить интерферирующее воздействие родного языка учащихся и использовать его положительное влияние, т. е. транспозицию.

Литература

1. *Ахунзянов Э. М.* Контрастивная лингвистика: морфология русского и тюркских языков. Казань: Изд-во КГУ, 1987.
2. *Валиуллина З. М.* Сопоставительная грамматика русского и татарского языков: Словообразование и морфология. Казань: Таткнигоиздат, 1983.
3. Русская грамматика: В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1980.
4. Татарская грамматика: В 3 т. Т. 2: Морфология. Казань: Таткнигоиздат, 1997.
5. *Шакирова Л. З., Сабаткоев Р. Б.* Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ). СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003.
6. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1974.



И. Д. Михайлова (Москва)

Комплексное представление активных процессов современного русского словообразования как направление повышения эффективности освоения русского языка: методические рекомендации для преподавателей русского языка как неродного

Понимание русских словообразовательных процессов, характеристика основных тенденций развития русского словопроизводства и различных способов образования русских слов, системное представление комплексных единиц словообразования всех уровней может обеспечить более эффективное освоение русского языка теми обучающимися, для кого русский язык не является родным.

Дозированное представление материала с постепенным расширением и углублением аспектной информации по теории морфемики и дериватологии, применение этой информации в учебных, специально организованных условиях и в спонтанной ситуации живого диалога, при анализе конкретных письменных источников и осознанной устной речи способствует оптимизации работы над производной лексикой и улучшает качество понимания текстов.

Любое слово в качестве обязательной части имеет корень. Знакомство с основными лексико-семантическими вариантами наиболее распространённых русских корней, относящихся к предметным областям «степени родства», «жилища», «продукты питания», «животный, растительный мир», «транспорт», «погода» и т. д., является базовым. Для конкретизации предметной сферы в представлении русской языковой картины мира мы изучаем группу непроизводных прилагательных, качественно определяющих предметы. Атрибутивные единицы, представленные относительными и притяжательными прилагательными, — это уже область словообразования. Связь между предметами, отношение к их характеристикам, собственно динамика, движение жизни определяется словами с корнями, имеющими процессуальную семантику, т. е. глаголами и отглагольными образованиями. Самая большая группа русских слов представлена именно глагольным блоком: непроизводными глаголами, причастиями и деепричастиями как глагольными формами, отглагольными образованиями различных ступеней деривации. Глаголы образуются и от существительных (*пиар* → *пиар-и-ть*, *плюс* → *плюс-ова-ть*), и от прилагательных (*белый* → *бел-е-ть*, *белый* → *бел-и-ть*), и от числительных (*двое* → *двој-и-ть*), и от слов других частей речи. Ряд корней русского происхождения с процессуальным значением с трудом вычленяется не только изучающими русский язык как неродной и как иностранный, но и носителями русского языка. Речь идет о так называемых связанных корнях или радикасоидах. Это те самые корни, которые употребляются только с суффиксами и префиксами: *об-у-ть*, *раз-у-ть*; *за-купор-и-ть*, *от-купор-и-ть*, *рас-купор-и-ть*; *за-слон-и-ть*, *от-слон-и-ть*, *при-слон-и-ть*; *о-де-ть*, *на-де-ть*, *раз-де-ть*; *при-вык-ну-ть*, *от-вык-ну-ть*; *раз-луч-и-ть*, *от-луч-и-ть*; *по-хит-и-ть*, *рас-хит-и-ть*, *хищ-ениц-е*; *при-ня-ть*, *от-ня-ть*, *пере-ня-ть*; *вы-стег-ну-ть*, *за-стег-ну-ть*, *от-стег-ну-ть*, *пере-стег-ну-ть*, *под-стег-ну-ть*, *при-стег-ну-ть*; *в-ключ-и-ть*, *вы-ключ-и-ть*, *от-ключ-и-ть*, *пере-ключ-и-ть*, *под-ключ-и-ть*, *при-ключ-и-ть*; *пред-лаг-а-ть*, *из-лаг-а-ть*, *с-лаг-а-ть* и т. п. Связанные корни имеют ряд специфических особенностей: 1) они стоят в слабой позиции, поэтому их семантизация вызывает затруднения — значение таких корней выявляется в результате вычета из лексических значений родственных глаголов словообразовательных значений префиксов, суффиксов и сопоставления остатков значений для выявления и дальнейшего

формулирования значений радикаоида; 2) такие корни обычно представлены большим количеством морфов (конкретных реализаций морфемы в потоке речи, в реальном слове), что определяет сложность в их узнавании и отождествлении (ср. 12 морфов морфемы с исконным значением ‘братъ/взять’: *-ня-/-я-/-н-/-нят-/-им-/-ым-/-ин-/-ним-/-ем-/-емл-/-ём-/-йм-*). Тем не менее демонстрация связанных корней может попутно пояснить явление чередования на морфемном шве и обосновать орфографическое правило «чередование в корнях» как компенсаторный процесс в ходе словопроизводства и словоизменения.

Апелляция к словообразовательному анализу определяет и обращение к соответствующим лексикографическим изданиям. Мы рекомендуем учителям и учащимся пользоваться следующими фундаментальными научными изданиями: 2-томным «Словообразовательным словарем русского языка» А. Н. Тихонова (1-е издание вышло в 1985 г.), а также «школьным» вариантом этого труда («Школьным Словообразовательным словарем русского языка», 1996); «Толковым словообразовательным словарем русского языка» И. А. Ширшова (1-е издание вышло в 2004 г.). Уже эти два справочника ставят перед читателями проблемный вопрос о статусе связанных корней как самостоятельных единиц, так как в словаре А. Н. Тихонова в качестве первоисточника всех словообразовательных гнезд (а именно гнездовой принцип принят в этом справочнике) берется исходное слово, и производные со связанными корнями, но разными префиксами оказываются в разных гнездах, т. е. констатируется их неродственность: А. Н. Тихонов считает слова с подобными корнями нечленимыми [9, с. 19]. И. А. Ширшов (в словаре которого также использован гнездовой принцип), вводя понятие «вершина словообразовательного гнезда», в качестве первоэлемента комплексной единицы словообразования высшего уровня использует как целое непроизводное слово, так и два родственных слова, утративших структурную связь на современном этапе, но сохранивших семантическую общность, а также связанный корень [11, с. 10, 17]. Обозначенные выше корни исконно русских слов (...*де...*, ...*бав...*, ...*ня...*, ...*у...*) превратились в радикаоиды вследствие выхода из употребления исходного непроизводного слова с процессуальной семантикой, т. е. глагола. Подобные связанные корни оказываются в центре своеобразных словообразовательных гнезд (СГ) — ансамблей, вокруг которых и группируются однокоренные слова, сохранившие на современном этапе семантическую общность за счет радикаоида. Данные СГ — ансамбли с вершинами-радикаоидами имеют гомогенную парадигму первой ступени деривации, состоящую из префиксальных глаголов, и однотипные словообразовательные цепочки. Ансамбли могут объединять несколько десятков СГ, отдельно представленных в словаре А. Н. Тихонова (например, СГ с вершиной ...*ня...* объединяет 26 СГ). Это очень разветвленные системы. С их выделением становится яснее

этимология ряда слов. Такой подход позволяет тоньше проводить компонентный, семантический анализ ряда лексических единиц.

Актуальным для практики преподавания русского языка считаем знакомство и с аффиксоидами — корнями, на шкале переходности двигающимися в сторону аффиксов в силу своей функции в слове и более абстрактной семантики. Эту группу составляют односторонне связанные корни — префиксоиды и суффиксоиды (напомним, что суффикс *-oid* имеет значение ‘похожий, подобный’) — части сложных слов, которые сохраняют статус корня, но частотность употребления которых сделала их семантику более абстрактной, приближающейся по степени обобщенности к префиксам или суффиксам, вследствие чего постепенно смывается исходное значение: *полу...*, *само...*, *...вед*, *...вод*, *...мер*, *...мёт*, *...рез*, *...ед*. Эти единицы практически выполняют функцию суффикса; например, со значением ‘лицо’ (ср. *садовод* и *садовник*) или ‘прибор, орудие’ (*солемер*, *пылемер*, *дождемер*). Потеря такими обязательными частями слов связи с основным корневым словом, выделение их из исконно русских гнезд (их сформировавших) вследствие изменения значения позволяет рассматривать подобные компоненты слов как самостоятельные, но связанные корневыми морфемами. На их базе создано огромное количество производных, которые можно представить как словообразовательный ансамбль с доминантой-ядром — аффиксоидом [9, с. 24, 25; 4].

Третья проблемная зона русской морфемики связана с наличием асемантических (т. е. ничего не значащих) отрезков, которые затрудняют выделение частей слова и осознание общей структуры того или иного слова для его лучшего запоминания или создания по модели в учебных целях, когда мы проводим работу по подбору одноструктурных слов. «В составе многих слов современного русского языка наряду со значимыми частями, морфемами, могут быть выделены структурные части, которые никакого значения в словах не выражают. Такие части слов называются асемантическими элементами слова...» [6, с. 36]. Впервые обратил внимание на существование незначимых отрезков в структуре слова Н. С. Трубецкой, который в начале XX в. выделил звуковые комплексы, не имеющие значения и выполняющие чисто строевую функцию. В лингвистике за данными единицами закрепился термин «интерфикс», предложенный А. М. Сухотиным.

Интерфиксы — это асемантические отрезки в структуре слова, которые появляются при образовании производных слов для удобства их произношения. Дериватологи определяют интерфиксы как «части слова, не имеющие самостоятельного значения и выступающие как строевые средства языка, функция которых состоит в соединении морфем в слове» [1, с. 42]. Интерфиксы помогают избежать нехарактерных для русского языка стечения гласных или согласных на стыке морфем в процессе словопроизводства: *Ялта* → *ялтинский*; *МХАТ* → *мхатовский*, *кино* → *киношник* и др.

В русистике вопрос об интерфиксах решается неоднозначно. Существует три точки зрения на то, как их квалифицировать. С точки зрения И. Г. Милославского, членение слова должно быть максимально дробным. На основании этого интерфиксы рассматриваются как самостоятельные морфемы. По мнению В. В. Лопатина, интерфиксы не могут считаться морфемами, поскольку не имеют самостоятельного значения. Они должны быть отнесены к предшествующей или последующей морфеме по признаку типизированности/нетипизированности (регулярности/нерегулярности). Если асемантический отрезок носит типизированный характер (является регулярным), то он примыкает к последующей морфеме, т. е. входит в состав суффикса: *Орел* → *орловский*. Если интерфикс носит нетипизированный характер, то он относится к предыдущей морфеме, т. е. входит в состав корня: *арго* → *арготический*. Подобные объединенные единицы В. В. Лопатин называет «протяженными суффиксами». Более последовательной в современной русистике считается точка зрения Е. А. Земской, которая отказывается интерфиксу в статусе морфемы и рассматривает его как «одно из морфологических средств, используемых для соединения морфем в слове» [2, с. 114, 115]: *невуче, будущность*. Подробнее см. [9, с. 23, 24]. В практике разбора русского слова ошибкой будет считаться выделение интерфикса как самостоятельного суффикса. Отнесение его к протяженным морфемам или собственно к интерфиксам (Е. А. Земская) считается более корректным. Здесь важно выбрать точку зрения и быть последовательным.

Кроме интерфиксов, к асемантическим отрезкам в структуре слова относятся субморфы (значение префикса *суб-* — ‘подчинение’) и квазиморфемы, которые, в свою очередь, делятся на квазипрефиксы и квазикорни (значение префикса *квази-* — ‘похожий, подобный, но не он’). Субморф — асемантический отрезок в составе морфа, который выделяется на основе сопоставления данного слова с родственными словами в современном русском языке. Субморфы совпадают по звуковому оформлению с реально существующими суффиксами и по происхождению, как правило, восходят к ним. В процессе словопроизводства субморфы подвергаются усечению. Например, в слове *бочка* субморф устанавливается на основе сопоставления с лексемами *бочонок, бочар*; в слове *скрипка* — на основе сопоставления со словом *скрипач*; субморф в слове *утка* определяется при сопоставлении со словом *утиный*; в лексеме *палец* — по соотношению со словом *беспалый*.

Квазипрефиксы — префиксоподобные асемантические отрезки, которые восходят к реальным морфемам, утратившим в ходе исторического развития языка свое значение. Они подвергаются усечению в процессе словопроизводства, не являются самостоятельными морфемами, поскольку не обладают семантикой, и входят в состав корня

(*охота, смерть*). Квазикорни — ложные корневые морфемы, выделяемые в структуре некогда сложных слов, утративших связь с исторически производящей основой и поэтому обладающих скрытой внутренней формой (*лопухий, курносый, долговязый, колченогий* и др.). Информация об асемантических отрезках позволит учителю грамотно прокомментировать строение конкретного слова или провести отбор дидактического материала, исключив из него трудные случаи.

Когда мы изучаем строение слова, мы обязательно должны учитывать наличие уникальных аффиксов (суффиксов и префиксов), которые сочетаются только с одним корнем. Наличие мотивационных отношений в парах *дуб* → *дубрава*, *комбинировать* → *комбинезон*, *клавиша* → *клавесин* позволяет нам, как отмечает Л. В. Рацибурская, считать вторые слова членимыми, производными и выделять в их структуре унификсы *-рав, -езон, -есин* [7]. Учителя и учащиеся могут познакомиться и со «Словарем уникальных морфем» Л. В. Рацибурской.

Анализируя производные слова, занимаясь учебным словообразованием, а также бытовым и профессиональным словотворчеством, учащиеся должны подходить к этому процессу сознательно и учитывать функции производных слов, актуальное отношение современной дериватологии (раздела лингвистической науки о производных словах) к форманту (средству, при помощи которого образуются новые слова и через которое выражается словообразовательное значение), расширять свое представление о словообразовательном строительном материале и творчески подходить к сдвигам в системе способов современного русского словообразования в свете новых тенденций развития всей его деривационной системы.

Так, производная лексика русского языка в начале XXI в. чаще всего пополняется словами-усечениями, суффиксальными универбатами, субстантиватами; производными, созданными путем аббревиации и сложения различных типов.

Е. А. Земская выделила 5 основных функций производных слов: номинативную, компрессивную, конструктивную, эмоционально-оценочную, стилистическую [3]. Мы считаем возможным расширить этот список дешифрующей (уточняющей) и характеризующей функциями производных. На деривационном уровне наблюдается движение многих периферийных элементов в сторону ядра языковой системы. К настоящему времени появилось много дериватов, образованных различными видами сложения (в том числе типом «ложки-вилки»), зародышевую форму которой как словные удвоения синонимической группы описал в 60-е годы XX в. Н. М. Шанский [10, с. 269]. Такие дериваты могут появиться в СГ с вершинами, имеющими значение «предметность», «признаковость», «процессуальность», если они обозначают видовой признак, предмет, действие, которые могут быть объединены тематически,

синонимически в одну группу с другими обозначениями предметов, признаков, процессов. Это очень широкий и открытый список гнезд. Первоначально разновидность сложения «ложки-вилки» характеризовала словопроизводство в области имен существительных. Но появилось много глаголов, образованных по такому же принципу [по принципу обозначения родового понятия (гиперонима) через называние в качестве одной лексической единицы серии видовых обозначений предметов, явлений], обозначающих общее действие или процесс через перечисление в одной лексической единице конкретных реализаций этого процесса или действия (данную разновидность сложения для глагольного блока можно назвать «топать-хлопать» — по аналогии с «ложки-вилки» для блока существительных). Такого рода дериваты в изобилии встречаются в произведениях Т. Н. Толстой, например, в романе «Кысь» (*попили-поели-поплясали* ‘отдохнули, провели досуговое время’, *наешься-напьешься* ‘насытишься, заполнишь желудок’, *намоем-настирает* ‘выполнит домашнюю работу’, *таскать-волочь, катались-валялись, побить-поколотить, нашьют-навертят, поют-заливаются* и т. п.). В произведениях В. Новикова, Д. Рубиной больше имен с предметным значением (модель «ложки-вилки»: *голова-хребет-хвост, запонки-манжеты-трости, комнатка-антресоль-мансарда*), хотя также встречаются и глаголы (*варила-жарила, жевать-не-выплевывать, искать-страшивать, жуужжала-гудела-булькала*), и отглагольные имена (*утрамбовка-упаковка*). Эти примеры демонстрируют включенность СГ открытого типа в активные процессы современного словообразования. Функцию подобных дериватов мы условно называем **дешифрующей**, как бы раскрывающей суть общего глагола, явления, предмета, поясняющей, что именно вкладывает в это понятие автор, показывая через гипонимы типологически дифференцирующую, аналитическую суть обобщенной идеи, как бы определяя границы понятия, смыслы, вкладываемые носителем языка в гипероним, и обозначая самые актуальные действия, явления и предметы из одной группы. В основе этого приема лежит синекдоха, т. е. целое обозначается по его частям. В большинстве своем перечень видовых обозначений непредсказуем, и этой стороной данная производная единица характеризует окказиональный пласт лексики. К узусу языка подобные единицы тем не менее также обращены, т. к. они отражают языковую картину мира и акцентируют внимание на узуальных фрагментах смысла, элементах значения родового наименования, которое часто выражено одним словом — глаголом из синонимического ряда или словосочетанием (*головные уборы, теплая одежда, близкие родственники*). Как считал А. Ф. Лосев, имя вещи — слово — есть интерпретация, выделение значимых смыслов, постижение вещи, явления, процесса, осознание [5]. Подобного рода дериваты и демонстрируют такую интерпретацию родового понятия. Тенденция создавать «длинные» слова противоположна другой тенденции — к экономии языковых

средств. Появление большого количества сокращений привело к затруднению коммуникации, выхолащиванию смыслов из лексической единицы, обеднению некогда многозначного слова. Вся подтекстовость и оттенокность русской лексики на глазах стала заменяться однозначностью или вообще формальностью, использованием лишь внешней оболочки слова. Молодое поколение зачастую не понимает смысла некогда многозначных слов, «обросших» интертекстуальными оттенками. Т. е. общий процесс опрощения коммуникации привел к недопониманию, а потому у носителей языка появилось желание в одной лексической единице глубоко, многознаково описать явление окружающей действительности, что вызвано определением новых коммуникативно-речевых компетенций, которыми участник общения должен обладать.

В области прилагательных появилось большое количество единиц, выполняющих **характеризующую** функцию, когда в одной единице дается многоаспектная, всесторонняя характеристика предмета или явления, что возможно в СГ с вершиной — прилагательным качественным или с вершиной-существительным, способным реализовать словообразовательный потенциал для создания относительного прилагательного: «... *чуть не половину мастерской занимал невероятный, **обеденно-рабоче-раскройно-чертежный** стол, на котором и за которым у обитателей этого дома была сосредоточена изрядная часть жизни* (Д. И. Рубина, «Синдром Петрушки»).

Кроме того, усилилась тенденция образовывать слова путем удвоения формантных морфов, их фрагментов, целых слов, что было описано еще Н.М. Шанским в виде цепи градуальных переходов; в учебной литературе такое явление часто называется редупликацией. Функцию подобного рода образований мы можем назвать **интенсифицирующей** (*большой-большой, белый-белый, крепко-накрепко, ждѣшь-подождешь, учёный-преученый*). Прием словного удвоения осознается как способ образования новых слов, который обладает определенной продуктивностью в лексико-грамматических классах наречия, местоимения, междометия и в некоторых группах существительных [10].

В любом случае, работая со словом, творя слово (реклама, СМИ, Интернет, sms-общение пестрят такими опытами), мы не должны забывать о проблеме лингвистического вкуса и о задаче снизить агрессивность слова, о чем в последнее время много пишут лингвисты [8].

Литература

1. Земская Е. А. Интерфиксация в современном русском словообразовании // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. М., 1964.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М., 1973.

3. *Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
4. *Козулина Н. А., Левашов Е. А., Шагалова Е. Н.* Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / Отв. ред. Е. А. Левашов. СПб.: Нестор-История, 2009.
5. *Лосев А. Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993.
6. *Немченко В. Н.* Современный русский язык. Словообразование. М., 1984.
7. *Рацибурская Л. В.* Уникальные морфемы в современном русском языке: Учебное пособие. М.: Прометей, 1998.
8. *Рацибурская Л. В.* Особенности языка современных российских СМИ: средства речевой агрессии: Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород, 2010.
9. *Тихонов А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1985.
10. *Шанский Н. М.* Очерки по русскому словообразованию. М.: Изд-во Московского университета, 1968.
11. *Ширшов И. А.* Толковый словообразовательный словарь русского языка. М.: АСТ, 2004.



А. В. Горелкина (Москва)

Особенности обучения русскому словообразованию
в полиэтнических классах основной школы

В настоящее время в связи с продолжающейся миграцией населения в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации наблюдается значительное увеличение классов с полиэтническим составом учащихся, слабо владеющих русским языком. Занимаясь по учебникам для общеобразовательных школ, дети мигрантов не всегда усваивают программный материал, особенно те из них, которые в Российскую Федерацию прибыли совсем недавно и еще слабо владеют русским языком.

Поэтому перед учителями-словесниками сегодня стоит очень сложная задача: с одной стороны, использовать все возможности для успешного обучения русскому языку детей мигрантов по программам и учебникам общеобразовательных школ, с другой стороны — дополнять программный материал новыми для учащихся языковыми фактами и явлениями, опираясь на методики обучения русскому языку как неродному и иностранному. Только в этом случае результативность уроков русского языка будет высокой.

В развитии речи учащихся-инофонов большую роль играет работа по изучению состава русского слова и русского словообразования. Знание закономерностей словообразования русского языка, умение определять значение словообразовательных морфем способствуют расширению словарного запаса ребенка, обогащению грамматического строя его речи, уяснению им грамматической системы русского языка в целом.

Один из наиболее частотных аффиксов русского языка, обладающий солидным арсеналом деривационных значений и играющий серьезную роль в процессе словопроизводства, — префикс. Однако знакомство с семантикой этого аффикса и усвоение законов его употребления в русском языке представляют серьезную трудность для учащихся-инофонов. Дело в том, что некоторые национальные языки не имеют подобного словообразовательного элемента и русские приставочные слова передаются в них описательно (значению русской приставки может соответствовать в таких языках полнзначное слово или сочетание слов), формой каузатива, целевой формой глагола и др. Кроме того, трудности изучения русских приставок связаны с присущими им (даже в большей степени, чем суффиксам) омонимичностью и многозначностью: учащийся может не различать разные значения одного и того же аффикса и поэтому неправильно понимать слово; он может не знать сочетаемости слов разных частей речи с различными приставками и поэтому практически не сможет использовать такие мотивированные слова в речи; может не маркировать стилистически слова с определенной приставкой и поэтому неадекватно использовать слово в контексте; наконец, он может не понимать текстообразующих функций мотивированных (аффиксальных) единиц и не уметь употреблять их в речи.

Поэтому начинать изучение префикса необходимо с подробного описания значений словообразовательной единицы, а выполняя упражнения на эту тему, нужно активно использовать сводные таблицы значений аффиксов разных частей речи [1; 2; 3;4].

Анализ современных УМК по русскому языку для общеобразовательных школ показывает, что в качестве основной единицы словообразования, на базе которой осуществляется анализ морфемной структуры слова, авторы учебников рассматривают главным образом **способ словообразования**; иной подход — в УМК С. И. Львовой и В. В. Львова, где основной единицей словообразования признана словообразовательная (морфемная) модель [4, с. 38]. Усвоению значения приставок, свободному моделированию мотивированных слов с помощью этих аффиксов будет способствовать рассмотрение учащимися-инофонами (и не только ими!) в качестве основной словообразовательной единицы не способа словообразования, а словообразовательного типа (словообразовательной модели). Способ словообразования — это более

крупная, чем словообразовательный тип, единица, объединяющая несколько типов, имеющих «один и тот же формант, в отвлечении от конкретных материальных воплощений этого форманта в разных типах» [8, с. 138]. Слова, объединяющиеся в один словообразовательный тип, характеризуются наличием одного и того же словообразовательного средства [тождественного и с точки зрения плана выражения (иногда — близкого), и с точки зрения плана содержания]. Например, анализ слов *отгрызть*, *отгладить*, *отдавить*, *отплатить*, *отгреть* с точки зрения способа словообразования позволит лишь определить, от каких слов и при помощи какого словообразовательного аффикса образованы все эти глаголы, но ничего не скажет о значении приставок в каждом конкретном слове, а ведь префикс *от-* в этих словах обозначает разное: в *отгрызть* — ‘отделить от чего-нибудь’, в *отгладить* — ‘тщательно, полностью совершить действие’, в *отдавить* — ‘довести до нежелательного состояния’, в *отплатить* — ‘действие совершить в ответ’ и т. д.

Умение образовывать слова по схемам, соотносить их с определенным словообразовательным типом (словообразовательной моделью) позволяет не только выделить деривационную морфему, но и определить ее значение в структуре мотивированной единицы. Преимущество этого приема обучения заключается в том, что словарь русского языка приобретает в глазах учеников структурность, системность, ими лучше осознаются механизмы появления слов в неродном языке, у них развивается способность к языковому прогнозированию, предугадыванию лексического значения слова через осмысление принадлежности его к определенному словообразовательному типу/семантической модели.

Приступая к работе над этой темой, преподавателю в первую очередь необходимо отбирать те приставки и те значения приставок, которые, с его точки зрения, целесообразно включить в конкретный курс обучения. «При отборе материала и установлении последовательности его введения преподаватель учитывает уровень общей языковой компетенции учащихся (их лексический запас, умение строить правильное русское предложение и т. п.) и методические задачи обучения данного контингента (развитие навыков чтения, продуктивных навыков речи, непосредственно навыков письменной речи и т.п.)» [4, с. 7]. В некоторых случаях он может выбрать отдельные значения приставок и активизировать именно их, опуская другие, менее актуальные для учащихся значения.

Материал по изучению приставок можно организовать следующим образом.

1. Осуществить анализ примеров с целью определения значения, которое префиксы придают изучаемым глаголам, прилагательным, существительным, наречиям, т. е. выполнить задания на наблюдение и анализ значения приставочных образований, а также анализ их лексической и синтаксической сочетаемости.

Примеры упражнений

1) Пользуясь таблицей, определите, какое значение имеют приставки в выделенных прилагательных.

Надводная часть корабля была выкрашена в белый цвет. На пришкольном участке растут красивые яблони. Для безопасности пешеходов в городах строят много подземных переходов.

2) Пользуясь таблицей, определите, какое значение имеют выделенные приставочные глаголы.

Кошка влезла на дерево и не хочет слезть оттуда. К сожалению, зуб придётся вырвать. Кто-то надкусил грушу и оставил её на тарелке: наверное, невкусная. Приблизился шторм, и корабли спешили в порт. Лейла нечаянно разбила чашку и заплакала. Ренат стёр с доски и принёс новый мел.

2. Выполнить упражнения на использование изучаемых приставочных образований в речи: распространение высказывания на основе данной информации, ответы на вопросы с использованием заданного приставочного образования, составление микротекстов с данными словами и др. Эти задания должны выполняться под контролем преподавателя.

Примеры упражнений

1) Продолжите ряд существительных, с которым могут использоваться данные ниже прилагательные.

Образец: *Беспомощный дедушка, ребёнок, раненый.*

Бесполезный совет, ... Бесшумный двигатель, ... Бесконечный спор, ...

2) Придумайте ситуации-предложения, используя глаголы, данные справа. Следите за видом глаголов. Запишите получившиеся предложения.

<i>Около нашей двери сидит чей-то маленький котёнок.</i>	<i>впускать — впустить</i>
<i>Ты, наверное, будешь последним уходить из класса.</i>	<i>выключать — выключить (свет, компьютер)</i>
<i>Я не знаю, чья это тетрадь.</i>	<i>надписывать — надписать</i>
<i>На дороге дерево. Что делать?</i>	<i>объезжать — объехать</i>

3. Выполнить упражнения, в которых нужно заменить отдельное словосочетание или целое выражение приставочным образованием, т. е. передать заданную информацию, используя приставочный глагол, прилагательное и др. Эти трансформационные задания могут быть предложены инофонам в более легких и более трудных вариантах: с выделением словосочетаний, подлежащих замене, или без указания границ замены; с указанием приставки, с которой должен быть употреблен глагол, или без такого указания.

Примеры упражнений

1) Скажите, как называются:

ковёр, который кладут **на пол**, вешают **на стену**; 2) транспорт, который перевозит людей **под землёй, на земле**; 3) прогулка, которая совершается **после грозы, после операции, после обеда**.

2) Замените выделенные словосочетания приставочными глаголами. Внесите в предложения необходимые изменения. Запишите получившиеся предложения.

Образец: *Суп невозможно есть: в нём слишком много соли (пере-).* — *Суп невозможно есть: его пересолили.*

Ты написал сочинение заново, и оно стало значительно лучше (пере-). *Я очень устал и хочу лечь на полчаса (при-).* *Я не люблю слишком горячий чай. Налейте в мою чашку немного холодной воды (под-).*

В русском языке выделяется особая группа глаголов — глаголы движения. «Это особенность русского языка, в большинстве других языков нет аналогичных языковых единиц» [7, с. 208]. Дети, изучающие русский язык, зачастую с трудом представляют себе, какие виды движения эти приставочные и приставочные глаголы обозначают, как они функционируют в речи. Кроме того, глаголы движения весьма активно используются в речи как в прямом, так и переносном значении, присутствуют в ряде распространенных поговорок, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов. Понятно, что уже в самом начале обучения русскому языку преподавателю не обойтись без объяснения этой темы: учащиеся будут встречать данные глаголы в учебниках, читаемых текстах, в бытовом общении (в транспорте, на улице) и т. д. Логично, что и сам учитель должен овладеть этим материалом так, чтобы наиболее четко и адекватно донести его до своих учеников.

Работу над префиксальными глаголами движения лучше организовать в виде творческих заданий, в которых учащиеся, опираясь на значение глагольных префиксов, должны закончить фразу, дать ответы на вопросы или использовать предложенные глаголы для создания диалогов, микротекстов на определенную тему.

Пример упражнения

1) Составьте рассказ «Как Ахмед ходил в театр» с глаголами движения. Объясните значение приставок в глаголах с помощью схем. Обращайте внимание на предлоги.

1. ... вышел из... 2. ... пошёл по улице. 3. ... перешёл на... 4. ... подошёл к... 5. ... зашёл в... 6. ... вышел из... 7. ... перешёл на ... 8. ... вышел из... 9. ... подошёл к ... 10. Вместе с ними он вышел из... 11. ... подошёл к театру в ... 12. ... обошёл вокруг ... 13. ... вошёл в... 14. ... пошёл на балкон, но ... 15. ... так не понравился спектакль, что он ушёл ... 16. ... пришёл...

2) Расскажите по схемам о том, как вы ходили в театр, используйте приставочные глаголы движения в прошедшем времени. Запишите получившийся рассказ в тетрадь.

В данной статье описаны далеко не все аспекты методики обучения русскому префиксальному словообразованию учащихся-инофонов, однако знание даже только этих методов и способов изучения словообразовательной

системы русского языка позволяет преподавателю значительно расширить пассивный и потенциальный словарь детей-билинггов, тем более что изучение основ глагольного и именного словообразования, знакомство с его нормативами раскрывают перед учащимися и коммуникативные возможности этой важной темы, вырабатывают у них языковое чутье, без которого невозможно полное овладение изучаемым языком.

Литература

1. *Барыкина А. Н., Добровольская В. В.* Как образуются прилагательные. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2002.
2. *Барыкина А. Н., Добровольская В. В.* Изучаем глагольные приставки. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2011.
3. *Богомолов А. Н., Петанова А. Ю.* Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. 3-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2009.
4. *Львова С. И., Львов В. В.* Русский язык. 5 класс: справочные материалы: Приложение к учебнику: В 3 ч. Ч. 3. 8-е изд. М.: Мнемозина, 2011.
5. *Львова С. И., Львов В. В.* Русский язык. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 3 ч. Ч. 1. 8-е изд. М.: Мнемозина, 2011.
6. *Мадиева З. З.* Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию в 5–6 классах аварской школы: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 1997.
7. *Метс Н. А.* Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. 3-е изд., испр. и доп. М.: ИКАР, 2010.
8. *Русская грамматика: научные труды: В 2 т. / Н. С. Авилова, А. В. Бондарко, Е. А. Брызгунова и др. Т. 1. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2005.*



Г. Ариунаа, А. Байтматова (Улан-Батор, Монголия)

Место грамматики в преподавании русского языка как неродного в монгольской аудитории

Грамматика русского языка сильно отличается от грамматики монгольского языка: русская грамматика намного сложнее, чем монгольская. Поэтому русский язык считается трудным для монголов.

Грамматика — основа любого языка. Одна из важнейших проблем современной методики преподавания иностранных языков — это обучение их грамматике на начальном этапе в условиях отсутствия языковой среды.

Одно время некоторые лингвисты считали, что при изучении иностранного языка не обязательно усваивать его грамматику.

Л. В. Успенский точно выразил роль грамматики в языке, состоящую не только в построении предложений, но и в создании образа, живой речи и особенностей языка в целом: «Один словарный состав без грамматики еще не составляет языка. Лишь поступив в распоряжение грамматики, он получает величайшее значение».

Значит, грамматика — основа любого языка. Грамматический строй языка служит выражению мыслей его носителей, их общению. Действительно, без знания грамматики нельзя определить структуру языка, в том числе русского.

Изучение любого иностранного языка неизбежно сопровождается его сопоставлением, сравнением с родным языком учащихся. В данной статье мы рассмотрим эту проблему на примере тех случаев, в которых монголы, изучающие русский язык, особо нуждаются в помощи со стороны русистов.

В морфологической системе монгольского языка существуют ряд особенностей, которые свидетельствуют о ее отличии от морфологической системы русского языка.

1. В монгольском языке отсутствует грамматическая категория рода. Например, слово *сайн* ‘хорошо; хороший’ имеет одну и ту же форму в словосочетаниях *сайн ном* ‘хорошая книга’, *сайн өдөр* ‘хороший день’, *сайн чанар* ‘хорошее качество’, *сайн унших* ‘хорошо читать’.

2. Имена прилагательные в монгольском языке не склоняются; ср.:

на русском	на монгольском
<i>хорошая книга</i> <i>хорошей книги</i> <i>хорошей книге</i>	<i>сайн ном</i> <i>сайн номын</i> <i>сайн номонд</i>

При этом монгольское существительное *ном* ‘книга’ является изменяемым словом.

При изучении русского склонения учащиеся больше всего путаются в окончаниях.

3. В монгольском языке нет предлогов. Их смысловыми эквивалентами в нем служат в основном формы косвенных падежей. Монгольские послелогои обычно эквивалентны русским предлогам. Их довольно много в монгольском языке, и они могут сочетаться с разными частями речи, придавать им самые различные оттенки значения. В отличие от предлогов, послелогои постпозитивны, т. е. ставятся после слова; например, *хичээл дээр* ‘на уроке’, *хичээлийн дараа* ‘после уроков’.

4. В монгольском языке имеются, как и в русском, количественные, порядковые, дробные, собирательные числительные. Слова, называющие

знаменатель и числитель дробных числительных, не склоняются, поэтому у изучающих русский язык монголов возникают сложности, т. к. они с трудом понимают, как сочетаются с существительными количественные и порядковые числительные.

5. В отличие от русского языка, в монгольском глагол не имеет категорий рода и числа; например, *бичив* имеет значения ‘писал’, ‘писала’, ‘писали’.

6. Русский вид в монгольском языке может быть выражен аффиксальным способом; например, *уничихлаа* ‘уже прочтал(-а, -и)’.

7. У монгольских глаголов нет приставок.

8. В монгольском языке порядок слов в предложении отличается от русского. Например, монгольское предложение *Манай ангийн сурагчид хичээл дээр сонирхолтой ном уншив* буквально переводится на русский язык следующим образом: *Нашего класса ученики урок(е) на интересную книгу читали*.

Монголы, изучающие русский язык, допускают наибольшее число ошибок именно на порядок слов.

Рассмотренные выше различия в языках разных систем вызывают у монголов сложности при изучении русского языка. Здесь мы приведем примеры, связанные главным образом с морфологией. (С фонетикой у монголов, конечно, также возникают трудности; но подробно мы о них говорить не будем, хотя произношение очень важно для правильного усвоения отдельного слова и языка в целом. Например, в монгольском языке звуки *к, ф, ш* встречаются только в заимствованных словах; произношение букв *з* и *ж* отличается с русского — в монгольской графике они передают соответственно звуки [дз], [дж].)

Несомненно, подробный анализ ошибок и указание на конкретные причины их возникновения при изучении русского языка как неродного позволяют качественно улучшить процесс обучения, ответить на конкретные вопросы типа «Как предупредить ошибки?», «Все ли ошибки исправлять?» и в целом оптимизировать процесс обучения. Поскольку в языках наблюдаются как универсалии, так и особенности, присущие именно тому или иному языку, в целях предупреждения ошибок, во избежание интерференции желательно учитывать эти особенности в процессе обучения.

Учет родного языка учащихся реализуется в продуманной системе упражнений по лексико-грамматическим темам. Однако опыт показывает, что постоянное сравнение родного и изучаемого языков мешает созданию автоматизированных навыков. На уроках учащиеся должны как можно больше находиться в сфере изучаемого языка и как можно меньше обращаться к родному языку.

Перед учителями всегда стоят вопросы: 1. Какая роль отводится грамматике для того, чтобы научить учащихся общаться? 2. Какова цель

обучения грамматике? 3. Как и в каком объеме необходимо отбирать материал для обучения? 4. Какие методические приемы, средства использовать для обучения грамматике? 5. Как сделать урок русского языка интересным, занимательным и любимым предметом для учащихся? 6. Как пробудить интерес к занятиям? 7. Как повысить грамотность письма?

Можно пробудить интерес к русскому языку, если отбирать методические приемы, которые помогут привлечь внимание каждого учащегося и заинтересовать его.

Думается, что для наших учащихся более эффективным является индуктивный метод, т. к. он стимулирует мыслительную активность учащихся, материал лучше понимается и запоминается. Конечно, не всегда языковой материал дает возможность ввести его индуктивным путем. Иногда более рациональным оказывается дедуктивный путь — один из приемов, который сопровождает объяснение нового понятия, речевые образцы и др.

Мы провели тест по 10 вопросам среди учеников, углубленно изучающих русский язык в школе «Монгени» г. Улан-Батор. По данным опросам, из 100 учеников классов с углубленным изучением русского языка 93 хотят изучать грамматику, 7 учеников хотят развивать устную русскую речь языка без грамматики.

Обучению грамматике отводится очень важное место. Если отобран соответствующий материал и определена оптимальная система тренировочных упражнений по грамматике, учащиеся в процессе обучения усваивают все базисные грамматические явления русского языка на практической основе. Грамматический минимум русского языка для учащихся на начальном этапе включает в себя основные понятия частей речи с соответствующими им грамматическими категориями: рода, числа, падежа имени существительного и прилагательного; степеней сравнения прилагательного; времени наклонения, вида, лица глагола и т. д. Помимо частей речи, отбирается синтаксический материал: типы простого и сложного предложения, виды и способы построения словосочетаний и др.

Ученики должны уметь выбрать структурную модель предложения, расставить слова в предложении, выбирая нужные формы в соответствии с правилами русской грамматики. Грамматически правильно построенные предложения помогают учащимся быстро и эффективно научиться выражать свои мысли на русском языке.

Окончательная автоматизация полученных навыков достигается путем выполнения большого количества упражнений. В этих случаях слова запоминаются механически.

Главным способом тренировки является, по нашему мнению, перевод с русского языка на монгольский и с монгольского на русский. В этом приеме работы мы видим большие преимущества, его использование гарантирует знание грамматической теории, расширяет лексический запас, одновременно формирует умение свободно читать и писать.

Итак, изучение грамматики играет очень важную роль в успешном овладении языком, однако оно станет эффективным лишь в том случае, если выученные грамматические правила отрабатываются учащимися на типовых фразах-моделях.

Факты языка подаются в виде речевых образцов, вопросно-ответных реплик, передающих конкретное, обусловленное ситуацией общения содержание. Единицей обучения, таким образом, является предложение. С помощью вопросов и ответов учащиеся тренируются в употреблении изучаемых форм и одновременно осознают языковые факты, как бы имитируют применение языка в реальной жизни.

Литература

1. Галсан С. Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков (фонетика и морфология). Ч. 1. Улан-Батор.
2. Изучение и преподавание русского языка во внешкольных формах: Тезисы докладов и сообщений. Улаанбаатар, 1989.
3. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов. М., 1985.
4. Русский язык в монгольской школе. 1985. № 9.



М. Е. Петухова, И. А. Симулина (Чебоксары)

Синтаксическая синонимия при обучении русскому языку
как иностранному и неродному

Формирование коммуникативной компетенции у учащихся необходимо для того, чтобы они могли легко ориентироваться в предлагаемой им обстоятельствами живой языковой ситуации, могли целенаправленно выбирать стиль, релевантный для той или иной сферы общения.

Один из методов решения этой задачи — введение материала по синтаксической синонимике, способствующей созданию у учащихся представления о богатстве выразительных возможностей русского языка и обогащению их речевого опыта.

Синтаксическая синонимия является одной из наиболее важных составляющих с точки зрения коммуникативных смыслов, которые определяют общение, так как она является как текстообразующим, так и речеобразующим фактором. Синтаксическая синонимия, являясь фактом функционально-структурного моделирования русского языка, позволяет

не только практически употреблять определенные конструкции в рамках синтаксического уровня, но и реально уяснить системный характер синтаксиса и — шире — системный характер языка в целом.

Рассмотрим наиболее трудные для иноязычных коммуникантов случаи синтаксической синонимии. Характер анализируемого материала определяется теми трудностями, которые вызывают у иностранцев, изучающих русский язык, выражение того или иного смысла. Учитывался опыт, приобретенный в результате анализа ошибок иностранных учащихся. Выводы, полученные в ходе данного анализа, могут быть распространены и на изучающих русский язык как неродной, поскольку и у них частой причиной ошибок является влияние системы родного языка (интерференционные ошибки). Наличие же русской языковой среды и русской языковой практики часто недостаточно вследствие ограниченности применения языка бытовой сферой.

Классическим примером синтаксической синонимии могут служить активные и пассивные конструкции. Большое практическое значение для преподавания русского языка в иноязычной аудитории имеет уяснение грамматической природы предложений, потому что оно связано с определением их трансформационных возможностей.

Во многих учебниках и учебных пособиях основное внимание уделяется формальным преобразованиям активных конструкций в пассивные и наоборот. Но такой подход не вскрывает специфики каждого члена соотносительной пары предложений, что ведет к появлению ошибок.

В практике преподавания языка не менее (если не более) важно отделить от рассмотренных выше конструкций предложения, которые не могут быть трансформированы в пассивные конструкции. Это предложения, которые не имеют значения реального действия. К ним относятся структуры с глаголами:

- наличия (*Это вещество имеет сложную структуру*);
- физического восприятия и ощущения (*Он любил ее улыбку*);
- эмоционального состояния (*Вы меня удивляете!*);
- движения или перемещения (*Студент несет книги в библиотеку*);
- несовершенного вида, не оканчивающиеся на *-ся* (*Преподаватель благодарил Антона за работу*);
- совершенного вида на *-нуть* (*Максим толкнул Анну*);
- обозначающими действие, переходящее на какую-то часть субъекта или на признак, свойство субъекта (*Зина удивленно вскинула ресницы*; *Художник отдал свой талант служению народу*).

Конструкции, относящиеся к последней группе предложений, имеют конверсные предложения, которые не могут быть признаны пассивными в строгом смысле. Например, *П. М. Третьяков посвятил всю свою жизнь собиранию картин. — Вся жизнь П. М. Третьякова была посвящена собиранию картин.*

Подобно рассмотренным выше конструкциям трансформируются и предложения, в которых субъект кроме основного значения 'деятель' имеет дополнительное значение 'автор'. Например, *В книге «Иван да Марья» Горбачевский раскрывает происхождение русских имен, отчеств, фамилий и псевдонимов.* — *В книге «Иван да Марья» Горбачевского раскрывается происхождение русских имен, отчеств, фамилий и псевдонимов.*

Иностранцы и те, для которых русский язык неродной, нередко воспринимают любую трехчастную структуру («существительное в именительном падеже + глагол + существительное в винительном падеже») как имеющую значение 'деятель — действие — объект действия'. Но такой формальный подход приводит к появлению ошибок при попытке выразить свою мысль другими словами: *Нашей страной расширяется сотрудничество с другими странами; Применением нового метода создаются предпосылки для ускоренного изучения иностранных языков.*

Предложения, построенные по моделям, которые формально схожи с активными и пассивными конструкциями, могут иметь самую разную семантику.

Например, широкое распространение в речи имеют конструкции, значение которых можно выразить формулой «что находится где»: *Стена покрыта резьбой.* Трудность подбора синтаксического синонима заключается в том, что при формальном подходе создается неправильное с точки зрения грамматики русского языка предложение *Резьба покрыла стену*, в то время как правильной будет конструкция *На стене — резьба.*

Большими синонимическими возможностями обладают одноставные предложения. Учащиеся, для которых русский язык не является родным, должны представлять, что в русском языке есть много типов предложений, в которых отсутствует подлежащее. Для многих языков, например, английского, наличие подлежащего в предложении обязательно.

Большинство безличных предложений финитного строя находится в синонимических отношениях с личными: *Мне хорошо работается.* — *Я работаю хорошо.* Личные предложения в подобных парах констатируют вполне осознанные факты, безличные же характеризуются неосознанностью, произвольностью.

Практика работы с иностранными учащимися показывает, что трудности вызывает выражение значения какого-либо непреднамеренного действия (например, описание явлений природы) безличными трехчастными предложениями: *Плотину снесло волной.* Для передачи этого значения можно использовать и двусоставное предложение: *Волна снесла плотину.* Но оно обнаруживает большую прикреплённость к научному стилю. В официально-деловой речи чаще используется классическая пассивная конструкция: *Плотина снесена волной.* В обычной же речевой практике наиболее адекватно ситуацию непреднамеренного действия

передают безличные предложения, имеющие следующее синтаксическое оформление: имя со значением стихийной силы (творительный падеж) + + имя со значением объекта действия этой силы (винительный падеж). Именно такие синтаксические структуры оказываются трудными для усвоения иностранными учащимися. На наш взгляд, эта тема была бы интересна и для тех, кто изучает русский язык как неродной, поскольку можно говорить о специфичности подобных русских конструкций.

Безличные предложения употребительны только при выражении ситуаций, в которых участвуют силы природы (включают слова *град, дождь, снег, лед, вода, наводнение, волна, лавина, огонь, пожар, ветер, смерч* и т. п.) или предметы (*дерево, бревно, камень, пуля* и т. п.). Они не употребляются, если речь идет о лицах или животных. Например, безличные синонимы отсутствуют у следующих двусоставных предложений: *Рыбаки ловили рыбу; Собака опрокинула миску с едой*. Нельзя сказать *Рыбаками ловило рыбу* или *Собакой опрокинуло миску с едой*.

Синонимические пары «двусоставное предложение — односоставное неопределенно-личное предложение» условно можно разделить на 2 группы: предложения, обозначающие действия лиц, известных говорящему, и предложения, в которых действующее лицо совсем неизвестно или не вполне известно. В предложениях первой группы в двусоставном члене синонимической пары субъект-подлежащее будет выражен именем существительным: *Почтальон уже принес газеты? (Газеты уже принесли?)*. В ситуации неизвестности действующего лица односоставные предложения могут быть трансформированы в предложения с подлежащим — неопределенным местоимением: *На балконе соседней дачи зажгли свет. — На балконе соседней дачи кто-то зажжег свет*.

В речевой практике иноязычные коммуниканты могут столкнуться с трудностями в понимании неопределенно-личных предложений, выражающих личные заявления: *Ну молодец! Его хвалят, а он хмурится* или *Пока я жива, знай: здесь тебя ждут, всегда ждут*. Понять семантику этих структур поможет трансформация их в двусоставные личные предложения, в которых субъект назван прямо: *Я его хвалю, а он хмурится; Я тебя жду, всегда жду*.

Инфинитивным предложениям, весьма разнообразным по семантике, соответствуют разные виды личных и безличных предложений.

Если инфинитивное предложение выражает необходимость или долженствование, то в качестве синонимичных могут быть использованы личные предложения с финитной формой глагола, а также личные и безличные предложения, в которых сказуемые выражаются конструкцией «слово с модальным значением необходимости или долженствования (*необходимо, нужно, надо, должно, следует* и т. п.) + инфинитив»: *Быть ему летчиком. — Он будет летчиком; Вам выходить на следующей*

остановке. — Вам надо выходить на следующей остановке. Необходимо обратить внимание на то, что в состав сказуемого входит глагол несовершенного вида.

Интересно сопоставить рассмотренные выше инфинитивные предложения с отрицательными предложениями типа *Тебе не понять моей тоски*, которые вступают в синонимические отношения с двусоставными предложениями типа *Ты не поймешь моей тоски* или *Ты не сможешь понять моей тоски*. Важно показать сходства и различия данных структур. Остановимся на некоторых моментах:

- в обоих синонимических рядах инфинитивные предложения характеризуются большей стилистической маркированностью и могут быть отнесены к разговорной речи;
- при трансформации инфинитивных предложений в личные в качестве сказуемого выбирается глагол будущего времени;
- в состав инфинитивных предложений со значением необходимости входят глаголы несовершенного вида, и при трансформации также чаще используется несовершенный вид глагола [*Выступить* (несов. вид) *ему на этом собрании. — Он будет выступать* (несов. вид) *на этом собрании*]; в инфинитивных предложениях с отрицанием употребляются глаголы совершенного вида, совершенный вид глагола используется и при трансформации [*Тебе не уснуть* (сов. вид) *на поезд. — Ты не успеешь* (сов. вид) *на поезд*].

Большие возможности для выбора представляет синонимия простого предложения, осложненного обособленным определением, и сложноподчиненного предложения (далее СПП) с придаточным определительным. Так как причастный оборот и придаточное определительное образуют синонимические конструкции, существует возможность взаимной их замены. Ср.: *Автор ознакомился с отзывом, написанным рецензентом. — Автор ознакомился с отзывом, который написал рецензент.*

С данными конструкциями изучающие русский как иностранный встречаются уже на первом сертификационном уровне, при знакомстве с причастиями как особой формой глагола. При изучении обособленного определения, выраженного причастным оборотом, преподаватель имеет возможность обратиться к замене осложненного предложения сложным. Однако на продвинутом этапе изучения русского языка следует исходить из целесообразности таких замен — и с точки зрения смысловой, и с позиций оценки стилистической окраски каждой конструкции. В ряде случаев использование причастных оборотов служит основным средством стилистической правки, особенно при необходимости устранения немотивированного повтора союзного слова *который* в СПП. Иноязычным учащимся следует сравнить книжность причастного оборота с нейтральным, стилистически не окрашенным, а иногда и разговорным придаточным определительным.

Но если, по условиям контекста, необходимо подчеркнуть значение действия предмета, в таком случае причастный оборот уступает в выразительности придаточной части. Например: *Отец рассказывал мне об известном человеке, который спас из пожара троих детей.*

Замена придаточного предложения на обособленное определение, выраженное причастным оборотом, вызывает трудности даже у носителей языка. Замена СПП с придаточным определительным на простое осложненное предложение с обособленным определением возможна при соблюдении следующих условий:

- если придаточное предложение включает в себя союзное слово *который* (или его синоним) в именительном или винительном падеже без предлога. Например, трансформация невозможна: *У нас есть общежитие, которому (дат. п.) только два года; Между городом и горю, на которой (с предлогом) лежат облака, мчится бурная река;*
- если глагол-сказуемое в придаточном предложении стоит в изъявительном наклонении, в прошедшем или настоящем времени. Например, трансформация невозможна: *Нет на свете человека, который хотел бы (изъявительное наклонение) болеть; Есть на свете человек, которого она полюбит (буд. время);*
- если глагол-сказуемое в придаточном предложении имеет необходимую форму причастия. Например, трансформация невозможна: *Контрольная работа, которую пишут (нет страд. причастия наст. времени) студенты, трудная;*
- если в главном предложении нет соотносительных слов *тот, та-кой*. Например, трансформация невозможна: *Заслуживают уважения лишь те люди, которые признают критику.*

Сложившаяся лингводидактическая ситуация делает необходимым формирование нового подхода к обучению синтаксису, особенно если иметь в виду его коммуникативные задачи. В качестве средства, позволяющего изучать синтаксическую систему с опорой на коммуникативную функцию ее элементов, нами предложена весьма разветвленная в русском языке категория синтаксической синонимии.

Таким образом, на наш взгляд, синтаксическая синонимия должна рассматриваться как коммуникативно-нацеленная система изучения русского языка как в национальной школе, так и при обучении русскому языку как иностранному.

Литература

1. Алиева Н. Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе: кросскультурный подход. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.

2. Анисимов Г. А. Изучение синтаксиса русского языка в чувашской школе: метод, пособие для учителей. Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1981.

3. Брицын В. М. Сопоставительное исследование синтаксических синонимов. Киев: Наукова думка, 1980.

4. Чагина О. В. Как сказать иначе? Синтаксическая синонимия в обучении иностранцев русскому языку. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.



В. А. Тубин (Тарту, Эстония)

Сопоставление в целях обучения русскому языку
как иностранному: союз **что** и его эстонские соответствия

Для эстонских учащихся освоение грамматики русского языка представляет немалые трудности на всех ее уровнях; например, четырнадцать эстонским падежам соответствует шесть русских. Это существенно также и при изучении русских союзов, т. к. один русский союз может иметь в эстонском языке несколько соответствий и наоборот.

Подчинительный союз *что*, который является одним из самых частотных в русском языке (в «Новом частотном словаре русской лексики» лемма *что* находится на 9-м месте, а среди союзов — на 2-м месте: после *и* и перед *а* [2, с. 419]), имеет в эстонском языке, по данным самого актуального русско-эстонского словаря, 4 эквивалента (*et, kas... vōi, olgu... vōi, mida... seda* [3, с. 951]), чем и определяется целесообразность лингвометодического описания данного русского союза на фоне эстонского языка.

В нашем общем исследовании, проведенном и далее проводимом на русско-эстонском материале, мы выделяем несколько этапов: 1) семантическую классификацию конструкций с союзами; 2) определение эстонских соответствий русских союзов в том или ином значении; 3) разработку теоретического учебного материала на данную тему для эстонцев, изучающих русский язык; 4) создание системы практических заданий и упражнений на основе теоретических разработок.

В сопоставительном исследовании и лингвометодическом описании союза *что* нами пройдено на данный момент 3 этапа. Во-первых, выстроена семантическая классификация конструкций с союзом *что*; во-вторых, определены эстонские эквиваленты союза в том или ином значении; в-третьих, разработаны теоретический учебный материал и методические рекомендации для учителя, обучающего эстонцев русскому языку. Кроме того, мы разработали модель введения теоретического материала на родном языке обучающихся.

На первом этапе исследования для семантической классификации материала за основу была взята система значений союза *что*, предлагаемая

в «Толковом словаре современного русского языка» В. В. и Л. Е. Лопатиных, где данный союз представлен в двух основных значениях: 1) он присоединяет придаточное предложение к главному (*Сообщил, что не сможет приехать*); 2) при своем повторении указывает на равноправие, одинаковость предметов, явлений, действий (*Что ты пойдешь, что я — все равно*) [1, с. 876].

В данной статье будут рассмотрены представленные значения на фоне эстонских эквивалентов русского союза: *et, kas... või, olgu... või*. Эстонское соответствие союза *что mida... seda* заслуживает отдельного внимания и поэтому на данном этапе рассматриваться не будет.

В русско-эстонском словаре союз *что* иллюстрируется следующими примерами: *жаль, что я опоздал — kahju, et hiljaks jäin; что в городе, что в деревне — olgu linnas või maal; что ты пойдешь, что я, все равно — kas lähed sina või mina, see on ükskõik* [3, с. 951].

Таким образом, союзу *что* в функции присоединения придаточного предложения к главному в эстонском языке соответствует союз *et* (этот союз имеет в эстонском языке 6 основных значений, которые, в свою очередь, могут иметь частные оттенки значения [4, с. 353–354], для их передачи в русском языке используются также союзы *чтобы, так как, поскольку* и др. [5, с. 520]). Повторяющемуся союзу *что* (в значении равноправия, одинаковости) соответствуют союзы *kas... või, olgu... või*.

На результатах сопоставительного анализа мы строим репрезентацию теоретического материала для обучающихся русскому языку эстонцев, на основе которого они смогут выполнять задания, связанные с союзом *что* и его основными значениями. До этого в практике обучения русскому языку эстонцев отсутствует комплексное лингводидактическое описание данного материала.

Методические рекомендации для учителя были сформулированы нами на третьем этапе исследования: 1) учителю необходимо представить имеющиеся в родном языке учащегося эквиваленты русского союза *что*; 2) необходимо объяснить, что эстонские союзы, соответствующие союзу *что*, могут в других своих значениях также соотноситься и с другими русскими союзами, которые будут постоянно встречаться при изучении языка; 3) следует указать на то, что союзы *et, kas... või, olgu... või*, передающие значение русского союза *что*, не являются в данном случае синонимами.

Кроме того, была разработана модель объяснения материала на эстонском языке: «*Vene sidesõnal что on mitu tähendust. Põhilisteks on ühendada kõrvallauset pealausega ja kordamine, mis viitab esemete, nähtuste ning tegevuste võrdõiguslikkusele ja samasusele. Esimese puhul omab nimetatud sidesõna vastena eesti sidesõna et. Teise tähenduse puhul on vasteteks kas... või, olgu... või*».

Теоретический материал для ученика (русско-эстонские функционально-семантические параллели) может быть представлен в виде таблицы,

которая в учебном пособии или поурочных разработках может предвzаться следующим заданием: ознакомься с основными значениями русского союза *что* и его эстонскими эквивалентами; постарайся их запомнить.

Союз *что* в значении присоединения и повторения, а также его эстонские соответствия (Vene sidesõna *что* ühendamise ja kordamise tähendustes ning selle eesti keelsed vasted)

Tähendus (значение)	Näide (пример)	Eesti vaste (эстонское соответствие)	Sidesõna (эстонский союз)
ühendamise	<i>Жаль, что на улице плохая погода.</i>	<i>Kahju, et väljas on halb ilm.</i>	<i>et</i>
kordamine	<i>Не важно, что я возьму книгу, что ты.</i>	<i>Pole vahet, kas võtan mina raamatu või tema.</i>	<i>kas... või</i>
	<i>Что мать, что отец — оба любят петя.</i>	<i>Olgu ema, või isa — mõlemad armastavad laulda.</i>	<i>lgu... või</i>

Представленная таблица будет дополняться в ходе дальнейшего исследования союза *что*.

Система языковых заданий и упражнений, которая будет разработана на заключительном этапе нашего исследования, будет построена с учетом показанных в таблице межъязыковых соответствий. Например, задания по переводу будут включать эстонский материал с многофункциональным союзом *et* и союзами *kas... või*, *lgu... või*: учащиеся должны будут отобрать те высказывания, где эти союзы соотносятся с русским *что*. Перевод с русского предполагает возможность выбора из ряда несинонимичных эстонских союзов.

Общая цель исследования — разработка комплексного учебного теоретического материала и практических заданий с сочинительными и подчинительными союзами для изучающих русский язык эстонцев, куда будет входить и представленный выше материал, касающийся союза *что*. Сопоставительный подтекст и открытое сопоставление русского и эстонского материала в ходе изучения союзных синтаксических конструкций позволит предупредить межъязыковую интерференцию на данном уровне языка и повысит языковую компетентность обучающихся.

Литература

1. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Толковый словарь современного русского языка. М.: Эксмо, 2011.
2. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009.
3. Kull R., Leemets H., Saari H. Vene-eesti sõnaraamat: В 4 т. Т. 4. Tallinn, 2000.

4. *Langemets M., Tiits M., Valdre T., Veskis L., Viks Ü., Voll P.* Eesti keele seletav sõnaraamat I. Tallinn, 2009.

5. *Liiv M., Laasi H., Lagle T., Pärn H., Leemets H., Romet A., Simm L., Viks Ü.* Eesti-vene sõnaraamat I. Tallinn, 1997.



Л. А. Завьялова (Иваново)

Некоторые проблемы обучения продуктивной письменной речи иностранных студентов (из опыта работы над созданием учебного пособия для учащихся-инофонов)

Преподаватели русского языка как иностранного в процессе обучения иностранных граждан грамматике и практике русской речи задаются многочисленными вопросами. Например, надо ли учить писать письменные буквы? (Многие и на родном языке пишут печатными буквами.) Что могут писать учащиеся на иностранном языке в реальной жизни? Какие жанры письма нужны на разных этапах обучения? Какие требования к письму как виду письменной речевой деятельности надо предъявлять? Как оценивать и контролировать письменные работы? Ответы на все эти вопросы не так просты, как кажется на первый взгляд, несмотря на существование вполне конкретных целей и задач обучения письму, регламентированных Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному.

В свою очередь, пишущему на иностранном языке для успешного достижения цели коммуникации необходимо научиться выполнять определенные задачи: 1) определять жанр текста, адресованного читателю; 2) убеждать читателя, аргументировать свою позицию; 3) воздействовать на читателя с целью вызвать у него нужную реакцию.

Эти задачи невыполнимы без развития технических (правильное написание букв и слов, расстановка знаков препинания), а также речевых, языковых и коммуникативных умений.

Знание лексики русского языка, особенностей словообразования, умение правильно использовать речевые модели, типичные для письменных видов текста, и отбирать языковые средства, соответствующие цели написания, — все это необходимо для освоения письма как продуктивного вида речевой деятельности. Мы разработали учебное пособие, которое помогает освоить данные навыки и умения. Оно предназначено для обучения иностранных студентов письму как виду речевой деятельности. Его адресат — иностранный студент, который хочет не только

научиться адекватно воспринимать русскоязычный текст, но и создавать свой собственный. В нашем пособии, состоящем из 10 уроков, представлена поэтапная работа над созданием текстов разных жанров (личное письмо, заявление, резюме, сочинение и т. п.). В каждом уроке даются образцы текстов и теоретические сведения, связанные с их характеристикой.

Достаточно распространенным является мнение, что выполнение письменных заданий по грамматике формирует навыки письма. Но нельзя забывать о том, что в процессе работы над письменным заданием у учащегося задействованы зрительная и моторная память, внимание, логическое мышление, воображение и даже прогнозирование. Вот почему мы говорим о письме как о виде речевой деятельности, требующей самостоятельной творческой деятельности учащегося.

Цель преподавателя — приблизить учебное письмо к потребностям реальной жизни. Именно поэтому учебное задание должно быть коммуникативным. Учащийся должен четко представлять себе адресата и цель письменного текста, который ему предстоит создать.

В нашем пособии мы использовали разнообразные виды работы со звучащим и письменным текстом. На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному особую роль играет обучение графически правильному письму и собственно письму как виду речевой деятельности. При обучении графически правильному письму учащиеся должны не только переписывать буквы, буквенные сочетания, слова и предложения с готовых образцов, но и воспроизводить их по памяти. Здесь важно не забывать о работе по устранению интерферирующего влияния как латинского алфавита, так и сходных между собой по начертанию русских букв. Мы не ставим перед собой в качестве самостоятельной цели обучение иностранных учащихся орфографии и пунктуации. Тем не менее процесс усвоения правописания, как показывает практика, происходит у учащегося непроизвольно в ходе обучения чтению и письму. Этому способствуют упражнения, связанные с отдельными наиболее значимыми для осуществления коммуникации явлениями орфографии (например, с употреблением прописных букв) и пунктуации (например, с постановкой знаков препинания в конце предложения) [1, с. 10]. Целесообразно, на наш взгляд, иностранным студентам уровнем А-1, А-2 предложить работу по созданию микротемы, начиная с одного предложения, потом ряда предложений, которые учащиеся затем соединяют в абзацы. Именно поэтому тема 1-го урока пособия — «Текст. Смысловый анализ предложения и части текста». Далее можно предложить образцы письменных текстов (работа по моделям), затем отдельные предложения, из которых учащимся следует сделать абзац с включением необходимых по смыслу или с исключением ненужных предложений. Приоритетные жанры в этот период обучения — анкеты, записки, записи в дневнике и записной книжке.

На продвинутом этапе (уровни В-1, В-2) работа по обучению письму может проводиться на уровне текста (написание монологического высказывания с опорой на диалог, на текст-модель). При этом особое внимание нужно уделить использованию средств межфразовой связи (союзов, местоимений и некоторых других) [1, с. 16, 17]. Параллельно идет обучение членению текста на крупные смысловые части, в состав которых входят отрезки, раскрывающие отдельные микротексты. Студентам уровней В-1, В-2 мы предназначаем те уроки в пособии, в которых знакомим с жанрами творческого письма (с автобиографией, изложением, сочинением, личным письмом, содержащим совет или рекомендацию). Здесь, на наш взгляд, полезно использовать такие приемы, как: 1) трансформация текста (замена предложений синонимическими конструкциями, расширение или сокращение абзаца); 2) трансформация одних видов речи в другие (перевод прямой речи в косвенную с выражением собственного мнения по поводу услышанного или прочитанного); 3) составление текстов различной модальности (*Если бы...*).

В процессе письменного пересказа содержания прочитанного (прослушанного) текста учащиеся используют в качестве опор план текста, фразы, вводящие микротемы, отдельные слова и словосочетания.

Прогресс в овладении навыками и умениями письменного пересказа или самостоятельного монологического высказывания достигается разными путями: 1) работой по готовым опорам; 2) изложением по опорам, подготовленным самостоятельно; 3) сокращением опор; 4) усложнением текстов.

В наше пособие включены также тексты для аудирования. Среди них художественные произведения русских классиков и статьи из современных СМИ, представляющие лингвокультурологический интерес для учащихся, попавших в чужую языковую среду. При обучении собственно письму в качестве одной из важнейших задач также нами выделяется выработка навыков записи со слуха как форма подготовки к записи лекций. Работая со звучащим текстом, иностранцы учатся воспринимать информацию на слух, фиксировать ее, а также восстанавливать в нужном объеме, опираясь на сделанные записи. Это необходимо для обучения компрессии текста, составлению конспекта, резюме и различных видов плана текста. В ходе занятий иностранные студенты учатся писать пересказы текстов и продуцировать собственные письменные высказывания по проработанной на занятиях тематике. Навыки работы такого рода, как показывает практика, оказывают учащимся неоценимую помощь на лекционных и семинарских занятиях, коллоквиумах.

В приложении к пособию даются контрольные вопросы для повторения и осмысления пройденного материала [1, с. 110–113], таблицы с печатными и письменными русскими буквами и их транскрипцией [1, с. 107, 108], а также таблица, которая поможет иностранным учащимся в освоении графически правильного русского письма [1, с. 109].

Система практических занятий, представленная в предлагаемом пособии, разработана в полном соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта. Практика показывает, что данное учебное пособие способствует формированию у иностранных учащихся необходимых навыков и умений, которые помогают им успешно включиться в учебный процесс, осваивать специальные предметы и, самое главное, быть понятыми в любой коммуникативной ситуации.

Литература

1. *Завьялова Л. А.* Обучение письменной речи иностранных студентов: Учебное пособие для студентов-иностранцев. Иваново, 2011.



Б. Нармандах (Улан-Батор, Монголия)

Роль и место работы над категорией рода
в практическом курсе русского языка

Изучение русского языка — одного из самых распространенных языков в мире — на протяжении последних 70 лет привлекало и привлекает внимание многих граждан в Монголии, желающих практически владеть русским языком — говорить и читать по-русски.

Методика преподавания русского как иностранного в Монголии в теоретическом и практическом планах разработаны достаточно полно, но некоторые специфические особенности русского языка как предмета обучения, например категория рода, исследуются по сей день.

Род — особая грамматическая категория. Под категорией понимается «обобщенное значение, имеющее формальное выражение и охватывающее весь класс слов» [3].

Особенность этой категории, отмечаемая всеми лингвистам, заключается в том, что она не имеет семантической основы, т. е. не отражает какие-либо стороны реальной действительности, это чисто классифицирующая категория.

В современном русском языке, в отличие от многих других языков, все существительные делятся на 3 группы (класса, разряда), традиционно называемые терминам, включающими слово «род»: мужской род, женский род, средний род.

Формальными показателями рода служат окончания. Так существительные с основой на твердый согласный и с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа относятся к классу слов мужского

рода, существительные с окончанием *-а* (*-я*) воспринимаются главным образом как слова женского рода, существительные на *-о* (*-е*) образуют класс слов среднего рода.

Перед тем как приступать к ознакомлению учащихся с русскими родовыми формами, следует предварительно создать у них запас имен существительных разного рода в разных вариантах, например существительных мужского рода с тремя разновидностями основ: а) с основой на твердый согласный и нулевым окончанием — типа *стол*; б) с основой на мягкий согласный и с нулевым окончанием — типа *словарь*; в) с основой на *ј* и с нулевым окончанием — типа *трамвай*.

При знакомстве с формами женского рода нужно обратить внимание на наличие специфических окончаний (или их отсутствие) в следующих вариантах: *комнат-а*, *деревн-я*, *аудитори-я*, *тетрадь*. Далее, как в предыдущем случае, указывается признак, различающий выделенные варианты, а именно качество основы существительных: *комната* — существительные с твердой основой и окончанием *-а*; *деревня* — существительные с мягкой основой и с орфографическим окончанием *-я*; *аудитория* — существительные с основой на *ј* и с орфографическим окончанием *-я*; *тетрадь* — существительные с мягкой основой без окончания.

Тут же необходимо обратить внимание на сходство существительных мужского рода типа *словарь* и женского рода типа *тетрадь*, указав учащимся, что существительные этих вариантов заслуживают особого внимания. Трудности усвоения рода существительных на *-ь* связаны с необходимостью различать существительные, оканчивающиеся на мягкий согласный (на мягкий знак), т. к. одна часть таких слов относится к мужского роду (*день*, *словарь*, *гость*), другая часть слов — к женскому роду (*ночь*, *часть*). Такие существительные усваиваются не сразу, а постепенно, по мере изучения русского языка. Рекомендуется, во-первых, каждое существительное на *-ь* заучивать, запоминая его род, а во-вторых, по мере накопления таких слов регулярно повторять их, группируя, объединяя в 2 списка, добавляя к уже знакомым новые слова: *путь*, *конь*, *рубли*, *календарь*, *корень* — мужского рода, *площадь*, *мебель*, *цель*, *роль*, *любовь* — женского рода.

Заметим, что показателем рода подобных существительных могут служить и некоторые словообразовательные признаки. Так, суффиксы *-ость*, *-знь* и некоторые другие свидетельствуют о принадлежности включающих их слов к женскому роду (*юность*, *радость*, *независимость*, *скорость*; *жизнь*, *болезнь*, *боязнь*, *казнь*), а суффиксы *-тель*, *-арь*, *-ач* — к мужскому роду (*читатель*, *житель*, *строитель*; *букварь*, *календарь*, *секретарь*; *силач*, *богач* и др.).

Варианты родовых форм среднего рода могут быть представлены в таком виде: *окн-о*, *пол-е*, *задани-е*. Из анализа вариативности форм среднего рода учащиеся должны прийти к выводу, что показателем среднего

рода может служить окончание *-o* для существительных с твердой основой, *-e* — для существительных с мягкой основой и на *j*.

В лексический запас учащихся постепенно входят слова, заимствованные русским языком из других языков. В частности, большое количество существительных, оканчивающихся на *-o* (*-e*), учащиеся автоматически относят к среднему роду: (*московское*) метро, (*модное*) пальто, (*справочное*) бюро, (*небольшое*) кафе, (*краткое*) резюме и др.

Существительные-образцы должны быть заучены учащимися до полного автоматизма, с тем чтобы каждое новое существительное соотносилось с одним из этих образцов.

Четкое знание родовых форм существительных положительно влияет не только на чистоту и правильность речи учащихся, но и на ее темп, так как припоминание, колебания в выборе рода замедляют акт говорения.

В речи существительные разных родов заменяются личными местоимениями *он, она, оно*, которые являются своеобразными указателями того, к какому роду принадлежат существительные. Отметим, что в монгольском языке нет категории рода, замена осуществляется одним общим местоимением *тэр*.

У большинства русских имен существительных отнесенность к тому или иному роду, с точки зрения современного русского языка, не мотивирована. И действительно, невозможно объяснить иностранному учащемуся, почему *город, проспект* — мужского рода, *страна, столица* — женского, *село, государство* — среднего.

С точки зрения современного русского языка, грамматический род существительных, не обозначающих людей или животных, лишен какого-либо конкретного содержания. Род — это чисто формальный разряд, не подсказываемый языковым мышлением. Некоторые методисты полагают, что знакомство учащихся с категорией рода целесообразно начинать с одушевленных существительных со значением лица, род которых мотивирован различиями по биологическому полу: *отец* — *мать*, *муж* — *жена*, *брат* — *сестра*, *сын* — *дочь*, *внук* — *внучка*.

Четко противопоставлены по роду некоторые существительные, называющие лиц мужского и женского пола с точки зрения их статуса или рода деятельности (*студент* — *студентка*, *аспирант* — *аспирантка*, *спортсмен* — *спортсменка*, *официант* — *официантка*, *артист* — *артистка*, *сосед* — *соседка*; *ученик* — *ученица*, *учитель* — *учительница*, *преподаватель* — *преподавательница*, *воспитатель* — *воспитательница*; *переводчик* — *переводчица*, *летчик* — *летчица*, *заказчик* — *заказчица*), а также национальности (*испанец* — *испанка*, *швед* — *шведка*, *монгол* — *монголка* и др.).

При работе над данной лексикой следует обратить внимание учащихся на то, что существительные женского рода имеют ту же основу, что и существительные мужского рода, и образуются от последних с помощью продуктивных суффиксов *-к(а)*, *-иц(а)*, *-ниц(а)*, *-чиц(а)*: *сосед* — *соседка*,

ученик — ученица, школьник — школьница, отличник — отличница, помощник — помощница, защитник — защитница, сотрудник — сотрудница, летчик — летчица и др.

Род имен существительных — это категория, с которой в иностранной аудитории начинается систематическое изучение грамматики русского языка и которая пронизывает всю систему существительных, в объеме всех падежных форм.

С этой категорией связано усвоение прилагательных, местоимений, имеющих такие же формы изменения, как прилагательные, глаголов, причастий прошедшего времени. Владение этими грамматическими классами и разрядами слов и правильное построение предложений с ними будет проходить тем успешнее, чем более будет автоматизирован навык пользования родовыми формами имен существительных. Именно поэтому важно ввести с самого начала обучения понятие рода и научить определять род существительных. Вся дальнейшая работа грамматического плана с неизбежностью опирается на родовую классификацию существительных, которая проявляется в таких типах связи между словами, как согласование и координация.

Согласование принято называть такую подчинительную связь, при которой отношение зависимого компонента словосочетания к главному выражается его уподоблением главному в одноименных категориях в роде, числе и падеже [2]. Определяющим моментом является род существительного: *мой стол, моя книга, мое окно; каждый год, каждая неделя, каждое время (года); интересный рассказ, интересная работа, интересное дело; молодой человек, молодая девушка, молодое поколение*

Согласование охватывает все падежные формы: *родному брату — родной сестре; дорогого друга — дорогую подругу; с новым журналом — с новой книгой; о сильном спортсмене — о сильной спортсменке* и т. д.

Координация — особый вид связи главных членов предложения — подлежащего, выраженного существительным или местоимением, и сказуемого, выраженного глаголом или кратким прилагательным (причастием). Характер координации определяется способом выражения подлежащего — существительного определенного рода, с которым соотносятся глагол (*Ученик говорил; Ученица говорила; Радио говорило*), а также глагол-связка и краткое прилагательное (причастие) (*Роман был написан; Повесть была написана; Письмо было написано*).

Трудности иностранных учащихся связаны с необходимостью сочетать зависимые словоформы с главным словом — существительным. Именно поэтому, чтобы не было ошибок в употреблении рода, учащимся нужна постоянная тренировка — как на начальном этапе обучения, так и в виде коррекции в течение всего его периода.

Таким образом, род представляет собой важнейшую грамматическую категорию, охватывающую всю систему имен, а также касающуюся

глагола. Это определяет роль и место категории рода в практическом курсе русского языка для иностранцев.

Категория рода в разных аудиториях вызывает различные трудности, зависящие прежде всего от строя родного языка учащихся или языка-посредника, через который ведется преподавание русского языка. Наибольшие трудности эта категория вызывает, несомненно, в аудитории с таким родным языком, в котором категория рода отсутствует, например с монгольским языком. Известно, что ошибки в употреблении рода в речи монголов являются частыми и трудно искоренимыми.

Так как в монгольском языке деление существительных по родам отсутствует¹, с позиций теории языковых контактов в данном случае имеет место так называемая свёрхдифференциация, т. е. необходимость различать в изучаемом языке то, что не различается в родном.

Приступая к изучению рода существительных или любой другой грамматической категории, преподаватель должен иметь в виду, как представлена эта категория в родном языке, и делать из этого практические выводы.

Для выработки навыка определения рода русских существительных используются упражнения следующих типов: 1) распределение данных существительных по группам; 2) добавление к данным существительным притяжательных местоимений *мой, твой, наш, ваш* (а) *это... учебник*; б) *это... книга*; в) *это... место*); 3) указание форм единственного числа существительных, употребленных во множественном числе (а) *здесь лежат мои учебники*; б) *где твои словари?*); 4) задание написать в прошедшем времени (а) *студент читает текст*; б) *студентка учит стихи*; в) *письмо лежит в книге*).

Следует помнить, что ошибки в определении рода из-за недостаточной тренировки на начальном этапе обучения могут быть причиной трудностей употребления падежных и глагольных форм (согласование и координация), бороться с которыми на продвинутом этапе, когда будет накоплен большой запас лексики, окажется практически невозможно. Поэтому ежедневная тренировка русских родовых форм существительных должна стать обязательной частью работы над языком.

Литература

1. *Баярсайхан Б.* Монгол бичгийн зов бичгийн зов бичихзүйн толь, 2011
2. *Белошапкина В. А.* Современный русский язык: Учебник для филологических специальностей университетов. М., 1989.
3. *Виноградов В. В.* Русский язык. (Грамматическое учение о слове). М., 1972.

¹ Заметим, есть понятия «мужской гласный», «женский гласный», «средний гласный», они соотносятся к звуковой / графической стороне языка, не соотносятся с морфологией или синтаксисом и не способствует пониманию терминов « мужской, женский, средний рода» в русском языке.

4. Дамдинсурен Ц., Лувсандэндэв А. Русско-монгольский словарь / Под ред. Ш. Лувсанвандана. Улан-Батор, 1982
5. Русская грамматика: В 2 т. М.: Наука, 1980.



Яо Цзяжу (Пекин, Китай)

Трудности усвоения китайскими учащимися способов выражения направленного движения

Глаголы движения занимают важное место в курсе русского языка. Они представляют трудности для иностранцев, в том числе и для китайских учащихся. Трудности объясняются большим объемом глагольного материала, его грамматической сложностью, а также существенными расхождениями между грамматическими системами русского и китайского языков.

Русские приставочные глаголы движения и их китайские эквиваленты различаются особенностями выражения семантических признаков: направления движения; способа передвижения; характера ориентации. Для русских глаголов движения релевантным являются семантические признаки однонаправленность/неоднонаправленность, некрatность/кратность, а для китайского языка, напротив, не характерно такое противопоставление, эти признаки заключены в контексте.

У русских приставочных глаголов движения более конкретное понятие [способ передвижения — пешком (*ходить*), на транспорте (*ездить*); среда перемещения — по воздуху (*летать*), по воде (*плавать*)] заключено в корне (*ходить, ездить, летать, плавать*), а более абстрактное понятие — направление — обычно выражается префиксом (*уходить, подбегать, прибежать, залетать, выплывать*). Только объединение двух основных компонентов (направление движения и способ передвижения) делает значение приставочного глагола движения полноценным.

В китайском языке русским приставочным глаголам движения соответствуют главным образом глагольные сочетания: 1) «глагольно-направительные» конструкции, состоящие из полнозначного глагола, обозначающего способ передвижения [*zou*] (буквально — идти), и вспомогательного глагола пути [*chu*] (буквально — движение наружу) в качестве направительного дополнительного члена; например, *выйти из дома* — [*zou chu fang zi*]; 2) «сериально-глагольные» конструкции, состоящие из глагольно-дополнительного сочетания со значением образа действия второго глагола [*cheng che*] (буквально — ехать) и полнозначного

направительного глагола [lai] (глагол, буквально обозначающий движение к говорящему лицу); например, *приехать в университет* — [cheng che lai xue xiao] [2, с. 16–17].

Одной из особенностей русских глаголов движения является их способность присоединять разнообразные префиксы (приставки) и образовывать глагольные единицы с дополнительным лексическим значением. Присоединяемые приставки придают глаголам главным образом пространственное значение. Русским глаголам с пространственными приставками соответствуют следующие китайские эквиваленты:

1) приставка *в-* (*во-*) со значением ‘движение в замкнутое пространство’ в китайском языке передается соответствующей лексической единицей *jin*; например, *войти в комнату* — [zou jin fang jian], *въехать в город* — [cheng che jin cheng];

2) префиксу *вы-* со значением ‘перемещение из более закрытого пространства в более открытое, направляемое как на исходную, так и на конечную точку движения’, соответствует *chu*; например, *выйти из дома* — [zou chu fang zi], *выехать из села* — [cheng che chu cun];

3) префикс *от-* (*ото-*) со значением ‘удаление откуда-нибудь на большое расстояние’ передается устойчивым глагольно-направительным сочетанием *li kai*; например, *отойти от двери* — [li kai men kou], *отъехать от города* — [cheng che li kai cheng shi];

4) приставке *у-* со значением ‘удаление откуда-нибудь до исчезновения’ соответствует устойчивое глагольно-направительное сочетание *qu*; например, *уйти на работу* — [zou qu shang ban], *уехать на работу* — [cheng che qu shang ban];

5) приставка *при-* со значением ‘появление в конечном пункте движения’ передается лексической единицей *lai*; например, *прийти в школу* — [zou lai xue xiao], *приехать на вокзал* — [cheng che lai huo che zhan];

6) глаголам с приставкой *с-* (*со-*) со значением ‘движение сверху вниз’ в китайском языке эквивалентен глагол *xia*; например, *спуститься с горы* — [xia shan].

Русский и китайский языки различным образом концептуализируют движение в пространстве, свидетельством чего является использование одного и того же русского глагола движения для описания различных (с точки зрения китайского языка) ситуаций движения в пространстве. Как видим, в русском языке эти различия обозначаются пространственными префиксами *в-*, *вы-*, *при-*, *у-*, *от-* и др., присоединяемыми к глаголу, например к глаголу *идти*. В китайском языке эти значения передаются основным глаголом *zou* и дополнительными «направительными» глаголами. Возможна и обратная картина: разные русские глаголы движения используются для описания одной и той же (с точки зрения китайского языка) ситуации движения в пространстве.

Как указывалось выше, данная тема представляет для китайских учащихся значительные трудности, которые вызваны, во-первых, сложностью самого явления — разнообразием форм, значений и функций языковых единиц, выражающих направление движения в русском языке; во-вторых, существенными расхождениями в способах и средствах выражения направления движения в изучаемом (русском) и родном (китайском) языках.

Трудности состоят в том, что китайцам в речи на русском языке, во-первых, необходимо выбирать тот или иной префикс из ряда префиксов. Здесь имеет место так называемая сверхдифференциация: носителю китайского языка приходится различать в речи на русском языке то, что не различается в китайском. Многозначность китайских глаголов осложняет учащимся выбор правильного русского глагола. Во-вторых, необходимо корректно оформлять существительное, называющее направление движения, употребив единственно правильную в каждом случае падежную форму, также выбрав ее из ряда форм.

Чтобы научить китайских студентов правильно употреблять глаголы с префиксами, следует прежде всего научить их соотносить каждую конструкцию с ее исходным значением — т. е. с семантикой. Задача преподавателя состоит в том, чтобы облегчить этот процесс, для чего прежде всего необходимо сформулировать четкие правила употребления глаголов и падежей, затем организовать обильную тренировочную работу по закреплению глаголов с префиксами. С этой целью используются такие синтаксические единицы, как словосочетание и предложение. При подаче нового грамматического явления полезны указания на различия в изучаемом и родном языках, предупреждающие нежелательную интерференцию.

Литература

1. *Балыхина Т. М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М., 2010.
2. *Ду Хунцзюнь.* Сопоставление глаголов движения в русском и китайском языках // Тезисы докладов III Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». Варшава, 2006.
3. *Словарь современного китайского языка / Под ред. отдела лексикографии Института языкознания Академии наук КНР. Пекин, 2005.*



Л. Ю. Громова (Москва)

О понимании учащимися фразеологических единиц

Фразеологические единицы — это устойчивые образные выражения, имеющие скрытый смысл, а также устойчивые сочетания слов. Учащиеся, для которых изучаемый язык является родным, понимают значение фразеологизмов, а для иностранцев их смысл часто остается загадкой. Именно понимание устойчивых выражений является наиболее трудным для иностранцев, изучающих русский язык. А чтение текстов, включающих фразеологические единицы, всегда вызывает много проблем.

В словарном составе каждого языка существуют не только простые слова и словосочетания, но и устойчивые выражения. По степени спаянности компонентов выделяются **фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения** [4].

Фразеологическая единица (фразеологизм, фразеологический оборот) — это «лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [1].

Фразеологические сочетания — «устойчивые в своем составе обороты, семантически делимые и состоящие полностью из слов со свободными значениями (что сближает их со свободными словосочетаниями), но в процессе общения воспроизводимые как готовые речевые единицы (что сближает их с фразеологическими единицами)» [1].

Фразеологические единицы по форме похожи на простые сочетания слов, которые используются в своем прямом значении. Когда иностранные учащиеся встречаются в тексте фразеологическое сочетание, они часто думают, что это слова в прямом значении. В этом случае только контекст, а также знания о существовании такой фразеологической единицы, понимание информации предложения или текста помогают определить, что перед нами устойчивое выражение. Так, фразеологизмы *Если враг не сдастся, его уничтожат; Нужно есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть; Быть или не быть: вот в чем вопрос; Как волка ни корми — все равно в лес смотрит* иностранные учащиеся понимают, зная лексическое значение слов, входящих в них.

Фразеологические единицы тесно связаны с историей, культурой народа, его традициями. Они хранят в себе информацию о жизни народа. Рассмотрим это утверждение на примере фразеологизмов русского и китайского языков.

В китайском и русском языках существуют одинаковые образные модели, положенные в основу фразеологизма. В таком случае учащиеся сразу узнают и понимают прочитанный текст. Однако большое

количество фразеологических единиц иностранному учащемуся трудно понять, потому что для их понимания необходимо хорошо знать историю и культуру народа.

Например, и в русском, и в китайском языке есть фразеологические единицы *с лица воду не пить* ‘нужно быть снисходительным к недостаточно привлекательной внешности, так как внешность — это не самое главное (кит. 言不由衷 yánbùyóuzhōng); *кривить душой* ‘обманывать, лгать’ (кит. 言不由衷 yánbùyóuzhōng); *одеваться с иголки* ‘одеваться красиво и изящно’ (кит. 衣冠楚楚); *кожа да кости* ‘очень худой’ (кит. 皮包骨头); *в поте лица, из последних сил, засучив рукава* ‘усердно (что-то делать, трудиться)’ (кит. 孜孜不倦 zīzībújuàn); *видеть насквозь* ‘распознавать сущность (человека)’ (кит. 知人之明 zhīrénzhīmíng); *золотые руки* ‘умелый, способный’ (кит. 精明强干 jīngmíngqiánggàn или 足智多谋 zúzhìduōmóu) и др. [2]. Представленные фразеологизмы практически дословно повторяются при переводе в русском и китайском языках.

Подобные сходства указывают на одинаковое мышление русского и китайского народов. И понимание этих сходств помогает учащимся терпимо относиться к особенностям другой культуры, к ее традициям. При изучении русского языка китайцы не только постигают другую культуру, но и сравнивают ее со своей культурой, находят сходства и различия. Другими словами, особенно важным является социокультурный компонент, так как повышается роль изучения русского языка как источника знаний о своей стране и о стране изучаемого языка.

Однако не все фразеологические единицы учащиеся могут понять, определив лексические значения каждого слова. Чтобы полностью постичь значение таких фразеологических единиц, необходимо хорошо знать обычаи и культуру народа, которому эти единицы принадлежат.

Так, русские фразеологизмы *вывести на чистую воду* или *как в воду опущенный* основаны на обычае древних славян наказывать провинившихся в преступлении. У них это ассоциировалось с Божьим судом. Если человека подозревали в преступлении, он должен был пройти испытание водой: его бросали в реку. Утонувшие в воде считались виновными, а всех, кому удавалось спастись, оправдывали. Без знания исторической основы понять эти фразеологические единицы было бы невозможным. А чтобы определить значение фразеологической единицы *от аза до ижицы* ‘от самого начала до самого конца’, необходимо знать, какие буквы входили в древний славянский алфавит [3].

А китайский фразеологизм *коу сюэ вэй гань* ‘Кровь не высохла на губах, а человек клятву уже нарушил’ трудно понять русским учащимся, которые не знают о существовавшей в Древнем Китае традиции давать обещание. В Китае был обычай красить рот кровью животных, когда дается клятва. Это считалось знаком верности своему слову.

Фразеологическая единица китайского языка 得陇望蜀 *délǒng wàngshǔ* обозначает ‘быть ненасытным, не иметь границ в своих желаниях’ (ср. русское *Дай палец — по локоть откусит*). Буквально это китайское выражение можно перевести следующим образом: «Овладев областью Лун (Ганьсу), нельзя зариться на Шу» [2]. Оно дошло до нас со времен междоусобных войн эпохи Южных и Северных династий (V–VI вв. н. э.). В этом чэньюе иероглифы 陇 и 蜀 обозначают исторические название территорий в районе современных провинций Ганьсу и Сычуань.

Многие китайские фразеологические единицы основаны на легендах; например, 东食西宿 *dōngshíxī sù* ‘быть ненасытно жадным’ [буквально — у одного питаться, у другого ночевать (по легенде о девушке, которая соглашалась кормиться у жениха-богача, а ночевать у жениха-красавца)] [2]. Учась, не зная историю, традиции и культуру Китая, трудно понять смысл подобных фразеологизмов.

Безусловно, знание истории и культуры народа необходимо для понимания фразеологических единиц, однако главные ценности у всех народов остаются неизменными. Так, важными чертами характера любого человека можно считать смелость, храбрость, мужество. В русском языке эти качества восхваляются в пословице *Волков бояться — в лес не ходить*. В китайском же языке есть фразеологизм 虎不怕山高, 鱼不怕水 深 который имеет значение ‘Тигр не боится высоких гор, рыба не боится глубокого озера’ [2].

Фразеология каждой нации имеет свою специфику с точки зрения культуры и языка. Это позволяет обнаружить в семантике фразеологизмов информацию, отражающую ключевые для данного общества стереотипы. В связи с этим в русской и китайской фразеологии выделяются фразеологизмы, имеющие сходные значения, и фразеологизмы, которые имеют разные значения.

Важную роль играет также понимание характера, менталитета, свойственных народу. Китайской культуре, например, присуще неодобрительное отношение к слишком бурному выражению эмоций, тогда как русская культура видит в вербальном выражении эмоций одну из важнейших функций речи (*рвать на себе волосы, хоть кол на голове теши* и др.).

Таким образом, обратившись к особенностям понимания фразеологических единиц русского и китайского языков, нельзя не согласиться с необходимостью учитывать лингвокультурологический критерий при изучении фразеологических единиц. Традиции, культура и менталитет народа неизбежно отражаются в русском и китайском языках, в том числе и в их фразеологии. Фразеологический состав двух языков непрерывно пополняется за счет живой речи и устного народного творчества. С фольклором связаны и вышли из его границ

многие эмоционально-экспрессивные выражения, которые впоследствии стали фразеологическими единицами.

Литература

1. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/linguistics/Frazeologicheskie-vrazhenija-852/> (дата обращения: 12.12.14).
2. Фразеологический словарь китайского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://hanyu.iciba.com/chengyu> (дата обращения: 20.12.14).
3. Фразеологический словарь русского литературного языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/rusphrase/Ot-aza-do-izhic-5985.html> (дата обращения: 10.12.14).
4. *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка. 6-е изд. — М., 2012. С. 272.



М. В. Боровикова, Н. С Шиженская (Москва)

Терминологическая лексика и ее роль в формировании коммуникативной компетенции студентов, обучающихся в поликультурной группе среднего специального учебного заведения

Вследствие интенсивного развития новейших технологий, открытия новых направлений во всех областях науки (в естественных, точных и гуманитарных науках) продолжает активно пополняться терминами лексика русского языка, и в связи с этим развивается наука терминология. С процессом глобализации усилились интеграционные тенденции в науке, культуре и образовании, что дало возможность черпать новые слова из общей лексической копилки (чаще из европейских языков) и использовать данную лексику как термины. Интеграционные тенденции вызвали мощный поток новой терминологической лексики, ставшей необходимой и проникающей во все сферы деятельности человека. Среди ученых проблема интеграции лексики вызывает бурные дискуссии, также возникает и недовольство среди лингвистов, ратующих за чистоту русского языка. Интегрирование в большинстве случаев неизбежно и правомерно, так как в науке, культуре, образовании тоже усиливаются интеграционные тенденции. Лексический запас языка расширяется, расширяется и запас терминологической лексики.

Остановимся кратко на истории термина и терминологии как науки

Термины возникли раньше, чем наука о них. Они существуют с древних времен. Все новое, что возникало в какой бы то ни было области, со временем обретало свое название, т. е. термин. Ученые обратили серьезное внимание на этот аспект лексики уже в XIX в. О времени же возникновения первых терминов можно спорить бесконечно. Каждая эпоха в жизни человечества рождала термины. В основу термина закладывалось близкое лексическое значение слова, существующее в родном языке, а иногда в создании термина принимал участие иностранный язык (латинский, немецкий, английский и т. д.) Были и такие термины, которые почти одновременно возникали в разных языках, т. к. понятие, обозначающееся термином, становилось актуальным в жизни народа. Например, этимологически термины *этика*, *мораль* и *нравственность* возникли в разных языках и в разное время, но означают единое понятие — «обычай», «нрав». У многих терминов есть свой конкретный автор. Например, слово *влияние* калькированием «поморфемно» перевел с французского языка Н.М. Карамзин. Многие слова-термины со временем «рассыпались» как термины, приобретая дополнительные значения. С расширением информационного поля у некоторых терминов появляются омонимы. Чтобы глубже проникнуть в этот аспект языка, и возникает на рубеже XIX–XX вв. новая лингвистическая наука — терминология, появляются лингвисты-терминологи.

Если раньше о термине говорили как о неологизме, имеющем только одно единственное значение в рамках одной конкретной области науки, то теперь определение термина становится более сложным. В многочисленных энциклопедических, лингвистических словарях и словарях иностранных слов определение термину дается приблизительно одинаковое, но чаще емкое и многословное; например: «**Термин** (от лат. *terminus* — предел, граница) — слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и т. п.» (Википедия); «**Термин** (лат. *terminus*), 1) принятое условное выражение, название, свойственное какой-либо науке, ремеслу; 2) срок; 3) у римлян: бог границ, которому было установлено празднество — терминалия; 4) пограничный столб, колонна; 5) в логике: название понятия, как части суждения» (А. Н. Чудинов, «Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка», 1910); «**Термин**: 1) принятое всеми в области науки, искусства или ремесла название предмета или действия или целое выражение, коротко и ясно передающее известную мысль; различают юридические, философские, медицинские термины, военные, морские, музыкальные и многие другие; 2) срок» (М. Попов, «Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке», 1907).

Термины постепенно возникали во все периоды жизни, во все эпохи. Особенно интенсивное образование новых слов-терминов в России началось в конце XVIII — начале XIX вв. Как уже говорилось, терминология как наука сложилась гораздо позже, позже даже составления словарей, в которые включались термины разных областей науки, культуры, образования. Термины выполняют определенную коммуникативную функцию в среде специалистов.

Язык воплощает единство процессов общения, познания, становления личности. В этих условиях цели и задачи изучения языка сближаются с целями и задачами допрофессиональной и профессиональной подготовки учащихся-билингвов. Именно термин *учащиеся-билингвы* наиболее удачен, когда речь идет о студентах из бывших республик СССР, которые в данное время обучаются в средних специальных учебных заведениях (ССУЗах) России.

Учащиеся ССУЗов, осваивая будущую профессию, должны не только хорошо владеть русским языком, но и уметь решать целый ряд специфических задач. И в первую очередь студентам необходимо овладеть специальной терминологией, т. к. коммуникативная функция терминологической лексики заключается в обеспечении взаимопонимания между специалистами в рамках соответствующих разделов знаний и, конечно, в рамках производственно-профессиональной деятельности. Точность, гибкость, выразительность речи будущих специалистов зависит от качественного владения профессиональной терминологией: от глубины проникновения в систему значений профессиональных терминов, от умения свободно комбинировать термины на основе знания их системных связей.

Если же студент путается в терминологии, то это может привести к коммуникативной ошибке — к непониманию высказывания партнером по коммуникации. Это особенно важно для выпускников, т. к. они уже с получением диплома становятся полноправными специалистами.

Проблемой успешного вхождения студентов-билингвов в учебный процесс и профессиональную деятельность становится противоречие между уровнем коммуникативной, профессионально-терминологической компетентности студентов при восприятии учебной информации и требованиями ССУЗа и будущей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает постоянная необходимость обогащения словарного запаса студентов-билингвов новыми терминами.

Пополнение словарного запаса студентов профессиональной терминологией в современной методике русского языка выделяется в особую область развития речи, где есть свой объект, свои методы исследования, свои содержание и методы обучения. Методика обучения терминологии органично связана с обучением чтению литературы по специальности. О такой методике писали Л. В. Александровская, Л. М. Андренко, А. В. Казаков, Г. П. Клепикова, И. С. Кучерова, Н. Л. Сердюкова, Л. П. Цыбина и др.

Методику обучения терминологии надо рассматривать в условиях обучения всем языковым аспектам (произношению, лексике, грамматике), а также всем видам речевой деятельности (говорению, чтению, аудированию и письму).

При этом обогащение словарного запаса студентов подразумевает следующие цели.

1. Обогащение личного словаря студента новыми терминами, т. е. нужно добиваться количественного увеличения лексического запаса каждого студента-билингва.

2. Пополнение словарного запаса, при котором осуществляется выяснение и уточнение лексического значения новых терминов, усвоение их специфической сочетаемости, особенностей употребления.

3. Помощь студентам самостоятельно находить место терминов в словообразовательном гнезде, в синонимическом ряду, в антонимической паре.

Термин должен вызывать в сознании студента-билингва целый ряд ассоциаций с другими терминами. Именно это является базой для правильного словоупотребления. Задача преподавателя, работающего в поликультурных группах, заключается в том, чтобы активизировать системные ассоциативные связи терминов и на основе этого создать активный словарный запас и сделать его более гибким, подвижным и функциональным.

4. Вовлечение студентов-билингвов в активную речевую деятельность с использованием факторов мотивационного воздействия.

5. Овладение нормами орфографически правильного написания термина, свободного пользования этими терминами в соответствии с конкретной речевой ситуацией.

6. Выработка у студентов-билингвов потребности в расширении словарного запаса, а также в постоянном внимании к профессиональным терминам; активизация желания студента-билингва самостоятельно пополнить словарный запас.

Овладение профессиональной терминологической лексикой не ограничивается: а) нахождением слов в специальном словаре, б) простым заучиванием списка необходимых терминов.

Выполнение этой сложной и комплексной задачи сопряжено со многими трудностями как языкового, так и экстралингвистического характера. Все это требует от будущего профессионала серьезной языковой подготовки.

Как показал теоретический и практический анализ проблемы исследования, именно отбор и построение содержания учебного материала на основе предметной направленности и профессиональной значимости, а также коммуникативно-речевая ситуация развивают все компоненты коммуникативной и профессионально-терминологической компетентности

студента-билингва. Лингвисты отмечают, что при отборе языкового материала необходимо учитывать восприятие языковой картины мира иностранцами. Так, например, итальянское слово *statista* ‘политический деятель’ совпадает по написанию и звучанию с пришедшим в русский язык через посредство немецкого языка словом *statuist*, которое осталось в русском языке, но имеет совершенно другое лексическое значение. Интересно в этом отношении английское слово *composer*. «Это вовсе не то, что мы привыкли слышать. Типографский работник — это не сочинитель музыки. Поэтому и звучит немного странно в переводе фраза из знаменитого детектива о Шерлоке Холмсе, смысл которой свелся к тому, что “знаменитый сыщик, увидев у кого-то выпачканные типографской краской руки, сразу же решил, что преступление совершил композитор”» (М. Аксенова).

Не менее интересные примеры приводят и другие лингвисты. Например, *spring* в английском языке стал термином для обозначения пшеницы и зеленого лука, так как эти растения высаживают по весне. В русском же языке различают лук зеленый (по цвету) и репчатый (по форме), а пшеницу называют яровой (по древнему названию божества плодородия. Таких примеров множество.

Совпадающие по звучанию русские и иностранные слова не означают одно и то же. Даже такие города, как Москва и Санкт-Петербург, в лексике частично расходятся; например, *булка* в языке жителей Санкт-Петербурга обозначает то, что в Москве назовут батоном, а с болгарского языка это слово вообще переводится на русский как *невеста*). При переводе дословно, мы можем получить совершенно искаженную картину мира другого народа. Язык народа тесно связан с бытом самого народа. Обратившись к итальянскому и немецкому языкам, мы обнаружим, что итальянцы оценку не ставят, а кладут, а немцы поздравляют не с днём рождения или с каким-либо праздником, а употребляют в таких ситуациях предлог *zum* ‘к’ (*zum Geburtstag*). Еще серьезнее дело обстоит с переводом идиоматических выражений — фразеологизмов.

Слова, которые не совпадают по своему основному лексическому значению, а также слова, в которых основное лексическое значение совпадает, могут служить для образования новых терминов.

Методические приемы обучения учащихся русскому языку как неродному или второму неродному должны рассматриваться в связи с обучением чтению специальной (связанной с будущей специальностью) литературы.

Для обогащения словарного запаса новыми терминами особенно важна словарная работа, развивающая внимание к профессиональной терминологической лексике, к написанию и правильному употреблению слов-терминов. Такая методика призвана воспитывать умение

и желание студентов-билингвов совершенствовать свои знания, расширять и пополнять свой словарный запас и обращаться к специальным словарям и справочникам.

Проанализировав и изучив все особенности коммуникативной компетентности, специфику содержания компетентности, мы выделили базовый комплекс упражнений: а) языковые упражнения; б) условно-речевые упражнения; в) речевые/коммуникативные упражнения. Все они призваны развивать умение понимать и создавать профессионально значимые высказывания; контролировать речевое поведение, т. е. не только оценивать речевую ситуацию, но и составлять «прогноз» предстоящего сообщения, а для этого выбирать нужную, соответствующую данной коммуникации форму изложения и определенные языковые средства, адекватные цели сообщения.

Осуществление языковой (в рамках профессии) коммуникации общения предполагает наличие умений понимать и употреблять специфический язык (подязык), важнейшей лексической составляющей которого является терминология.

Овладение специальной терминологией на втором неродном языке представляет собой сложный и многосторонний процесс, который не может быть подробно рассмотрен в рамках данной статьи. Овладение же терминологией отвечает потребности общения на втором неродном языке и способствует формированию и совершенствованию иноязычной профессионально-ориентированной, коммуникативной и профессионально-терминологической компетентности.

Можно наметить дальнейшие перспективы исследований в данной области. Это научное обоснование и экспериментальная проверка условий, которые могут обеспечить технологическую сторону процесса — овладение профессиональной терминологией студентов-билингвов. Необходимо и разработать модель формирования коммуникативной компетентности студентов-билингвов, которая обеспечивает целенаправленное управление процессом формирования личности студента и реализует основные факторы этого процесса посредством диагностики уровня исследованной компетентности, использования содержания материалов для формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов.

Литература

1. *Авербух К. Я.* Стандартизация терминологии: некоторые итоги и перспективы. // НТИ. Сер. 1. 1985. № 3.
2. *Апресян Ю. Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики. М., 1966.
3. *Ахманова О. С.* О стилистической дифференциации слов // Сб. статей по языкознанию. Профессору МГУ акад. Виноградову. М.: МГУ, 1958.

4. *Ахманова О. С.* Научное определение как лингвистическая и семиотическая проблема // Проблематика определений в словарях разных типов. М., 1976.

5. *Баранов А. Н., Кобозева И. М.* Семантические метаязыки для описания смысла предложения // Лингвистическое обеспечение информационных систем. М.: ИНИОН, 1989.

6. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. Пер. с франц. / Под ред. Ю. С. Степанова. 2-е изд. М.: УРСС, 2002.



А. В. Оконешникова (Якутск)

Обогащение и уточнение словарного запаса студентов
на материале фразеологизмов

Знание значений слов и фразеологизмов необходимо каждому человеку, поэтому практический курс русского языка, включающий в том числе фразеологию, вводится в дисциплины подготовки по многим педагогическим специальностям.

Мы, преподаватели Педагогического института Северо-Восточного федерального университета, стараемся выяснить значения фразеологизмов по словарю, приводим предложения, в которых употребляются фразеологизмы. Выполняются различные упражнения с фразеологическими единицами (ФЕ), напр., распространение предложений фразеологизмами, замена свободных словосочетаний ФЕ, подбор к фразеологизмам слов-синонимов, слов-антонимов, фразеологических синонимов и антонимов. Проводятся диктанты, содержащие ФЕ, практикуются редактирование текста с неверным использованием фразеологизмов, сочинения по опорным фразеологизмам на темы, сформулированные самими студентами. Предлагаются также тестовые задания.

Примеры тестовых заданий

1. Отметьте фразеологизмы, имеющие значение ‘бездельничать’:

- а) *не показывать носа;*
- б) *мозолить глаза;*
- в) *бить баклуши;*
- г) *сидеть сложа руки;*
- д) *скалить зубы.*

2. Отметьте фразеологизмы, имеющие значение ‘заниматься бесполезным, пустым, безрезультатным делом’:

- а) *толочь воду в ступе;*
- б) *заблудиться в трёх соснах;*

- в) как с гуся вода;
 г) переливать из пустого в порожнее;
 д) играть в бирюльки.

3. Укажите словосочетания, которые могут быть как свободными, так и фразеологизмами:

- а) намылить шею;
 б) прочитать слово;
 в) махнуть рукой;
 г) с легким сердцем;
 д) мутить воду;
 е) водить за нос.

На всех занятиях осуществляется языковой анализ фразеологических единиц (морфологический, фонетический, лексико-фразеологический).

Работа по установлению значений фразеологических оборотов проводится всегда. В случае возникновения затруднений студентам рекомендуется использовать фразеологические словари.

Например, работа с ФЕ, содержащими в своем составе компонент «черный», осуществляется следующим образом. Используются таблицы.

Задание

Установите соответствие фразеологизма (1-я колонка) и его значения (2-я колонка), соединив их стрелками [1].

1.	<i>А Васька слушает да ест.</i>	А.	Слишком громкий, оглушающий голос.
2.	<i>Авгиевы конюшни.</i>	Б.	Символ богатства.
3.	<i>Великий зверь на малые дела.</i>	В.	Символ счастья.
4.	<i>Колесо Фортуны.</i>	Г.	Свирепый, бдительный страж, а также злая собака.
5.	<i>Посыпать пеплом главу.</i>	Д.	Бесконечное повторение одного и того же.
6.	<i>При царе Горохе.</i>	Е.	Удачен или неудачен исход дела.
7.	<i>Рог изобилия.</i>	Ж.	Случай, слепое счастье.
8.	<i>Синяя птица.</i>	З.	Один говорит, а другой не обращает на него никакого внимания.
9.	<i>Сказка про белого бычка.</i>	И.	Очень давно, в древности.
10.	<i>Со щитом иль на щите.</i>	К.	Глубоко скорбеть по поводу какого-нибудь бедствия, утраты чего-нибудь ценного.
11.	<i>Труба иерихонская.</i>	Л.	Крайняя запущенность, загрязнённость.
12.	<i>Цербер.</i>	М.	Люди, которые прилагают много старания и изобретательности для выполнения пустячных дел, не стоящих затраченных на них усилий, а на большие дела не способны.

Покажем образец работы со значениями фразеологизмов. Выясняет-ся значение слова *черный*. Работа проводится только с его переносными значениями: 'мрачный', 'тяжелый' (*черные мысли, черные дни; видеть все в черном свете, отложить деньги на черный день*); 'преступный, злостный' (*черная измена, черные силы*).

Даются задания по подбору интересных упражнений на употребление фразеологизмов. В качестве примера приведем работу Марины Г.

1. Подберите слова-синонимы к следующим фразеологическим единицам: *мозолить глаза; держать язык за зубами; спустя рукава; сломя голову; из кожи <вон>/из кожи лезть вон; себе на уме; след простыл*.

Слова для справок: *с хитрецей; надоедать; молчать; быстро; стараться; небрежно; пропал*.

2. К данным фразеологизмам подберите пояснения:

водой не разольешь; слово в слово; дать слово; давать задний ход; в двух шагах; бросаться словами; засучив рукава; как свои пять пальцев; как дважды два четыре.

Материал для справок: *всегда вместе; дословно; обещать; знать очень хорошо; отступить от сказанного, сделанного, от убеждений; очень дружны; безответственно говорить, обещать; старательно, усердно; ясно, бесспорно; близко*.

3. Какие это фразеологизмы?

хвост — пистолет [держать хвост пистолетом];

муха — слон [делать из мухи слона];

плыть — течение [плыть против течения];

земля — провалиться [как сквозь землю провалиться]

Всегда составляются предложения с фразеологизмами.

Примерная программа самостоятельной работы студентов с фразеологическими единицами состоит в следующем.

1. Штудирование литературы; например, работ В. В. Виноградова «Фразеология. Семасиология» (опубликована в его книге «Лексикология и лексикография. Избранные труды», 1977), В. П. Жукова «Русская фразеология» (2006), В. Н. Телии «Что такое фразеология?» (1966), Н. М. Шанского «Фразеология современного русского языка» (3-е изд., 1985), Н. М. Шанского, В. И. Зимина, А.В. Филиппова «Опыт этимологического словаря русской фразеологии» (1987).

2. Составление примерного списка фразеологизмов, содержание которых мы выбираем для активного и пассивного усвоения студентами во внеаудиторное время.

3. Обогащение лексико-фразеологического запаса студентов, отработка умений и навыков их употребления (установление значений фразеологизмов, выработка умения оперировать ими, добавлять в предложения разные их компоненты, составлять предложения и т. д.).

4. Выработка умения писать сочинения, сказки по заданным темам; напр., «Дым отчества нам сладок и приятен», «Без труда не вынешь и рыбку из пруда» (студенты в курсе, что при широком рассмотрении крылатые слова, пословицы и поговорки относятся к ФЕ).

5. Привите навыков написания докладов и рефератов по заданным темам, связанным с фразеологией.

6. Выработка умения выступать на конференциях, готовить их. Это умение пригодится будущим учителям.

13 февраля каждого года отмечается День родных языков в Республике Саха (Якутия) в Педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета. К этому празднику выпускаются газеты, среди них проводятся конкурсы. К этому дню можно было бы приурочить конкурсы сочинений, их переводов, рукописных журналов по фразеологизмам и т. д.

Фрагмент из сочинения Маши Б.

В народе говорят: «Жизнь прожить — не поле перейти». В этой поговорке скрыт мудрый смысл. Как прожить жизнь? Это зависит от самого человека. Можно прожить долго, но никто о тебе не вспомнит, если никому добра не сделал. Можно прожить совсем недолго, но оставить о себе долгую память.

В городе Якутске есть улица имени Володи Губина. И нам рассказали о нем. Володя приехал в Якутск из Петербурга работать. Однажды осенью он шел с работы мимо озера и вдруг услышал крики. Тонул мальчик. Володя бросился его спасать. Спас, но сам утонул. Вот почему эта маленькая улица вдоль озера, в котором утонул Володя, спасая ребенка, носит теперь его имя...

А вот другой пример. Бродят по улицам молодые люди, но уже дошедшие до черты. Им ничего не нужно в жизни, только поесть и выпить. В чем смысл их жизни?..

Работа над ФЕ позволяет обеспечить связь между аудиторной и внеаудиторной работой, дифференцировать самостоятельную работу студентов (СРС), осуществлять индивидуальный подход к обучающимся.

Литература

1. Захаров И. <http://yandex.ru/click/jsredir?from>.



Н. Д. Каджая (Кутаиси, Грузия)

Преподавание курса истории русского языка
в нерусской аудитории

Курс истории русского языка имеет особое значение, т. к. является введением в цикл дисциплин по русскому и другим славянским языкам.

Практика механического заучивания исторических форм русского языка не достигает своей цели, поэтому важно выработать такие методы преподавания этого курса, которые способствовали бы сознательному восприятию причинно-следственных отношений. Одним из способов достижения этой цели — создание таких методических руководств, которые учитывали бы потребности конкретной лингвистической ситуации в инонациональной аудитории. Такие разработки, в частности, должны быть адресованы студентам нерусских национальностей, обучающимся в вузах Грузии.

Дело в том, что в наших вузах из-за перегрузки учебного плана, в связи с новыми учебными программами, а также по другим объективным и субъективным причинам курс истории русского языка изучается по сокращенной программе. В силу этого студенты нуждаются в методической помощи. Эта помощь может быть оказана как путем рационального отбора материала, так и выявления в родном языке студентов сходных явлений, образующих с историческими фактами русского языка параллели и сопоставления универсального (общезыкового) характера.

Вторым путем пользовался профессор Л. П. Якубинский в «Истории древнерусского языка» [4]. Опыт показывает, что введение в учебный материал анализа таких параллелей и некоторых фактов, явившихся результатом языкового взаимодействия, языкового противопоставления, вырабатывает у студентов элементы творческого отношения к изучению лингвистических дисциплин исторического цикла.

Значение работы с такими сопоставлениями имеет два аспекта: с одной стороны, это «оживляет» исторические факты языка, с другой — дает ключ к пониманию и истолкованию явлений языка. Так, например, рассматривая среди слов с историческими неполногласными сочетаниями форму *краль*, восходящую к имени германского императора Карла Великого и имевшую значение ‘король, монарх’, можно заметить, что это же слово в значении ‘страна, государство’ проникло (скорее всего через посредство древнерусской формы *король*) и в некоторые языки Кавказа. Сам факт фонетического освоения (так называемой фонетической кальки) иностранных слов в заимствовавших их языках может быть проиллюстрирован на примерах, подобных истории германского слова *karl* (ср. грузинское имя *Карло*).

Многолетний опыт преподавания курса истории русского языка показывает, что необходимо учесть наиболее трудные для усвоения вопросы, а также предупредить некоторые распространенные ошибки в ответах студентов на практических занятиях и коллоквиумах.

Фактический материал, используемый для этого должен быть, по возможности, минимальным и должен служить лишь для иллюстрации тех или иных языковых моментов. Методические рекомендации не должны претендовать на отношение ко всему курсу истории русского языка, а быть направленными к некоторым, более важным и сложным для студентов нерусских национальностей вопросам из разделов курса (введения, фонетики и морфологии). Эти разделы должны сопровождаться ключевыми вопросами и заданиями для подведения итогов самостоятельной работы. В конце можно также дать задания в виде контрольной работы, тестов, образцы древних текстов для анализа (лексического, фонетического и морфологического).

Весь материал может иметь вид рабочей тетради по курсу истории русского языка для более продуктивной работы студентов как в аудитории, так и вне ее. В последней студенты явно испытывают нужду. Такая работа дает им возможность поэтапно усваивать и сдавать материал курса и подходить к сдаче зачета или экзамена более подготовленными.

В качестве примера приведем рассмотрение вопросов из введения в курс истории русского языка (старославянского языка и исторической грамматики). Из них особого внимания заслуживают следующие:

- 1) возникновение древней славянской (старославянской) письменности и ее культурно-историческое значение;
- 2) место старославянского языка в кругу родственных языков и вопрос о его народной основе;
- 3) древние славянские азбуки; звуковое значение букв кирилловской азбуки, которые или отсутствуют в современной русской графике, или утратили звуковое значение.

При работе над первым из этих вопросов важно подчеркнуть значение того факта, что древнейшее письмо славян опиралось на устную славянскую речь. Новая для славян религия — христианство — в IX в. вводилась на славянском языке (моравская миссия славянских просветителей Кирилла и Мефодия).

Говоря о месте старославянского языка в кругу родственных языков, важно показать студентам, что этот язык, с одной стороны, родственен другим славянским языкам, а с другой — индоевропейским, т. е. указать на различную степень родства (близкородственные и более отдаленные по родству языки). Это можно продемонстрировать на примерах взаимоотношений старославянского — древнеболгарского — древнерусского языков и старославянского — осетинского — немецкого языков.

Из двух древнеславянских азбук (глаголической и кирилловской) при изучении курса истории русского языка используется кирилловская. Эта азбука лежит в основе письма ряда славянских народов. На ней основано как русское письмо, так и письмо тех младописьменных народов, которые обрели письменность значительно позже, в послеоктябрьский период.

Звуковое значение большинства букв кирилловской азбуки понятно: оно близко к звуковому значению букв современного русского алфавита или совпадает с ним. На первом же практическом занятии следует переписать таблицу кириллицы, в которой приведены графические написания букв, их звуковые и числовые значения, а также сравнить кириллицу с глаголицей, отметить различие и сходство между ними. Особого внимания требует звуковое значение некоторых букв кириллицы, как то: зело, ижеи, ук, ща, шта, ер, ерь, ять, юс малый, юс большой, он и от. Необходимо остановиться особо и на таких заимствованных из греческого алфавита буквах, как, например, кси, пси, фита, ижица. Здесь акцент делаем на особенностях произношения буквы, на том, какими знаками она пишется, с чем совпадает в современной русской графике и современном произношении, имеет ли звуковое значение в современном русском языке, произносится ли как сочетание двух звуков (согласных), как произносится перед следующим согласным или следующим гласным и т. д. Сравнить буквы кириллицы и глаголицы удобно с помощью таблиц.

После усвоения и проверки знаний по вопросам к введению (которые даются в конце каждого раздела, а также после главных, ключевых тем) переходим к фонетике, а затем к морфологии.

Чтение курса истории русского языка происходит по «линейному» принципу: от праславянского к старославянскому периоду, а от него — к фактам древнерусского и современного русского языков.

Изучая фонетику по линейному принципу, следует четко разграничивать явления праславянского и старославянского периодов. Например, особого внимания потребуют 2 фактора праславянского периода, которые легли в основу фонетической системы старославянского языка: закон открытого слога и тенденция к палатализации исконно твердых согласных.

Первый из этих факторов следует иметь в виду при изучении таких важных разделов фонетики, как: монофтонгизация дифтонгов; происхождение и употребление носовых гласных; сочетания с плавными согласными гласных полного образования и редуцированных гласных и др.

Второй фактор проявляется в законах смягчения заднеязычных согласных; в изменениях отдельных согласных и групп согласных, сочетавшихся с *j*.

На этих и многих других вопросах (в том числе и из области морфологии) следует сосредоточить основное внимание при изучении курса истории русского языка. Рассмотрение всей специфики исследования данных вопросов в пределах данной статьи, к сожалению, не представляется возможным.

Литература

1. Актуальные проблемы изучения и преподавания старославянского языка. М.: Изд-во Московского университета, 1984.
2. Горшкова О. В., Хмелевская Т. А. Сб. упражнений по старославянскому языку. М., 1985.
3. Дементьев А. А. Сб. задач и упражнений по старославянскому языку. М., 1975.
4. Якубинский Л. П. История древнерусского языка. М., 1953.



Раздел 3. Культуроведческие и лингвострановедческие основы преподавания русского языка как неродного и как иностранного

Л. И. Богданова (Москва)

Русские культурные ценности в аспекте преподавания русского языка как неродного

Необходимость ценностного аспекта в преподавании русского языка как родного и как неродного, по-видимому, ни у кого не вызывает возражений, однако феномен культурных ценностей и его реализация в практике преподавания к настоящему моменту изучены еще недостаточно. Отношения между миром языка и миром ценностей далеко не однозначны. К аспектам этих отношений относятся в том числе следующие.

1. Язык является инструментом оценки, т. е. служит для выражения оценки, содержит средства для обозначения ценностей.

2. Язык информирует о ценностях. Ценности определенным образом «складированы» в языке, связаны со значениями слов и языковых конструкций, что и обеспечивает трансляцию ценностей.

3. Наконец, язык является носителем ценностей, объектом реализации ценностей, своего рода субстратом для проявления этих ценностей. Более того, эти ценности могут применяться и к языку как к их носителю: *красивый язык, богатый язык, великий и могучий язык* и т. п. Язык и сам воспринимается как культурная ценность [1].

Каждый из аспектов рассматриваемого соотношения представляет интерес для изучения. При этом отношения между познавательным и оценочным компонентами значения слова находятся в состоянии неустойчивого равновесия. Активной стороной в конфликте являются оценочно-аксиологические компоненты, а компоненты познавательные легко утрачиваются; особенно это заметно в сфере политики, идеологии (ср. *буржуазный, капиталистический, коммунистический, бизнесмен* и др.).

В эпоху глобализации особенно необходимо историческое осмысление всех типов рассмотренных отношений, в частности требуется осмысление культурной и когнитивной роли русского языка как орудия постижения окружающего мира, носителя русской ментальности и культурных ценностей и средства трансляции, распространения русской культуры в мире.

При обучении русскому языку как неродному особенно важными оказываются ценностно-познавательная и информирующая о ценностях функции.

Одной из задач обучения русскому языку как неродному принято считать усвоение учащимися основных ценностей и норм национальной культуры изучаемого языка. Нельзя обучать языку в отрыве от культуры и ее ценностных приоритетов [9]. От того, насколько привлекательным будет образ народа — носителя данной культуры, во многом зависит и успех обучения. Известно, что успешность и результативность обучения не в последнюю очередь определяются позитивным интересом к стране изучаемого языка. В связи с этим актуальным является вопрос, какой образ России и русских людей создается в учебниках и учебных пособиях по русскому языку (нередко независимо от воли авторов учебников).

Среди учебных пособий по русскому языку обращает на себя внимание книга А. В. Сергеевой «Какие мы, русские?». В аннотации к этому учебному пособию сказано: «Перед вами, по замыслу автора, своеобразное пособие для тех, кого интересует Россия и ее обитатели, их традиции, взгляды на жизненные ценности, восприятие внешнего мира и других народов. <...> В книге приводится много разнообразных фактов и делается попытка разбить традиционные стереотипы в отношении русских» [5, с. 337].

Вопреки ожидаемому, стереотипы в этой книге нередко не только не разрушаются, но и подкрепляются своеобразными «фактами». Так, например, в разделе «Можно ли определить русского человека по внешним признакам?» (уже «сама постановка вопроса вызывает некоторое недоумение) автор предлагает иностранцам следующий способ идентификации русских людей на улицах европейских или североамериканских городов (абзац приводится полностью, без купюр): «Люди *среднего достатка* долго копят деньги на тур и путешествуют в группе. И здесь можно отметить характерные русские черты: высокие скулы, “восточный” разрез глаз, не очень ухоженные крашенные (часто самостоятельно) волосы отличают их от европейских женщин, предпочитающих сохранять природную седину. Порой не очень хорошие зубы (пока что это дорогое удовольствие), редкая улыбка, серьезный и “острый” взгляд, особенно если что-то вызывает их интерес. У пожилых женщин часто усталое лицо в контрасте с ярким макияжем. Главное, пожалуй, — это *выражение лица и глаз*, где все написано “открытым текстом”: усталость, раздражение, восхищение, любопытство и т. п. Русские не владеют умением европейцев смотреть “сквозь тебя”, сохраняя равнодушное, холодное выражение лица, их лица подвижны и выразительны» [5, с. 154].

Оставим на совести автора советы определять национальную принадлежность людей по зубам (так же, как возраст лошадей). В анализируемой книге, безусловно, есть удачно написанные разделы, например

о дружбе, любви и т. д. Тем более досадны явные промахи автора, выражающиеся, кроме упомянутых случаев, еще и в том, что некоторые названия разделов 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?» [5, с. 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?».

Не секрет, что человек многое воспринимает через призму существующих стереотипов. Стереотипные образы русских людей, далеко не положительные, известны, например, по голливудским фильмам. Учебники русского языка, изданные за рубежом, также иногда, вольно или невольно, эксплуатируют этот стереотипный образ «плохого» русского человека. Думается, что в наших силах развенчивать те или иные устоявшиеся представления, если они не только наносят урон имиджу нашей страны, но и лишают студентов мотивации при изучении русского языка. Примечательно, что односторонняя информация о русских ценностях, «положительные» стереотипы, использованные в процессе обучения, также могут привести учащихся к коммуникативным сбоям. Сведения о стране и людях не должны быть односторонними.

При изучении информирующей ценностной функции языка в условиях контакта культур можно заметить, что оценочный знак ценности нередко меняется в зависимости от того, какой взгляд фиксирует ценность — взгляд изнутри или взгляд извне. Рассмотрим несколько примеров.

Удаль воспринимается как качество, присущее русским (ср. *русская удаль*) и определяется изнутри, с позиций русской культуры как бесспорно положительное качество. Ср. толкования данного слова в словарях русского языка: «**Удаль** — безудержная, лихая смелость: *удаль молодецкая* [2]; **Удаль** — молодечество, безудержная, лихая смелость, соединенная с бойкостью: *промчатся с удалю по селу, любить кого-л. за удаль*» («Большой толковый словарь русского языка» под ред. С. Н. Кузнецова, 2000). Ср. также поговорку *мал, да удал*.

Н.С. Трубецкой отмечал, что «удаль, ценимая русским народом в его героях, есть добродетель чисто степная, понятная тюркам, но непонятная ни романогерманцам, ни славянам». Он подчёркивал: «Целый ряд черт, которые русский народ в себе особенно ценит, не имеет никакого эквивалента в славянском моральном облике. Наклонность к созерцательности и приверженность к обряду, характеризующие русское благочестие, формально базируются на византийских традициях, но, тем

не менее, совершенно чужды другим православным славянам и скорее связывают Россию с неправославным Востоком» [10, с. 102].

Такие качества, как **русская прямота** (в отличие от прямолинейности) и **откровенность**, в рамках русской культуры также ценятся высоко. В словарях *прямой* толкуется как ‘правдивый, откровенный, нелицемерный’ [2]. Однако с позиций иной культуры эти качества могут быть не всегда привлекательными.

Примером может служить реакция журналиста британской газеты «Daily Mail» Мартина Самуэла на обстоятельное интервью, данное ему футболистом Андреем Аршавиным. Английский журналист был удивлен нестандартными прямыми и честными ответами российского нападающего и восклицает: «Этот Аршавин — неисправимый русский!» («Daily Mail», 2009). Газета «Советский спорт» приводит это интервью лидера «канониров», вызвавшее огромный интерес у английских болельщиков: «Андрей неплохо говорит по-английски, многое понимает и пользуется услугами переводчицы Кати, только когда ответ требует развернутого объяснения, — рассказывает Мартин Самуэл. — Манерой общения Аршавин ни на кого не похож. Он настоящий неисправимый русский! Не важно, о чем вы его спрашиваете — о будущем “Арсенала”, о лучшем футболисте мира или о его ожиданиях от финального матча Лиги чемпионов, он, не стесняясь, высказет свою собственную точку зрения» [6].

Из восприятия интервью английским журналистом следует, несмотря на положительный контекст в целом, что русские все же нуждаются в исправлении.

Известны и многие другие примеры конфликта культур. Отрицательно оцениваются (в частности японцами) герои некоторых русских сказок, например, Иванушка-дурачок, Емеля и другие персонажи, воспринимаемые русскими как положительные. Причина несовпадения оценок состоит в том, что в характере одних и тех же героев представители разных культур выделяют различные доминантные черты.

Иностранцам крайне трудно понять смысл русской сказки «Морозко». Отрицательную оценку вызывает у многих из них тот факт, что в сказке одна девушка говорит неправду, обманывает старика и получает богатство, а другая говорит правду, что ей холодно, и за это ее наказывают. Фильм «Морозко», показанный в США (в переводе), оказался в числе 100 худших фильмов; он был охарактеризован американцами как «ужасный, отвратительный фильм» [3, с. 29–30]. Такие русские ценности, как **терпение**, **смирение**, **кротость**, **скромность**, остались вне поля зрения американцев, однако в славянском мире эти качества являются любимыми, в частности фильм «Морозко» много лет с успехом идет в Чехии в канун новогодних праздников.

Национальные ценности хорошо высвечиваются при сопоставлении одного и того же сюжета. Так, в частности, в сказке «Метелица» (немецком

аналоге «Морозко») находим другие ценности: на первый план выходит труд как мерило ценностей. «Хорошая девочка в немецком варианте трудолюбива и чистоплотна, она проходит испытание трудом (в русском варианте — испытание холодом на терпение и скромность). А плохая девочка — лентяйка и грязнуля, ничего не может и не хочет делать, за что и наказывается» [3, с. 30].

В русских сказках **красота** как ценность предстает менее значимой, чем ум и хороший характер. Специальные исследования показали, что в китайской языковой картине мира также при восприятии красоты происходит сдвиг от эстетики к этике, поскольку *mei* ‘красота’ и *hao* ‘добродетель’ синонимичны не только в лексическом, но и в психологическом плане. В китайской картине мира человек, с одной стороны, не может оставаться только наблюдателем, поклонником или обладателем эстетической ценности — совершенной красоты. Красота становится частью добродетели. Но, с другой стороны, эстетическое наслаждение не может быть только для души. «Оно непременно вызывает утилитарную, гедонистическую или мотивную оценку — эстет и аскет редко уживаются в одном человеке» [8, с. 187–188]. Именно поэтому в буквальном переводе **красивым** может быть имя, если оно доброе, намерение, если оно хорошее, но **красивой** может оказаться и пища, если она вкусная, и работа, если она выгодная. При сравнении вербализации концепта «красота» в китайском и русском языках нетрудно обнаружить, что в русском языке **красота** лишена утилитарности, но она не столь однозначно связана с нравственной основой, т. е. **красота** может быть как божественной, так и дьявольской.

Русские ценности нуждаются в дальнейшем изучении, и это связано с рядом проблем. Наиболее значимые из них: критерии выявления ценностей и способы их описания; лексикографическое представление ценностей (ср. проект словаря польских ценностей) [1]; проблема прагматического подхода к ценностям; практическая реализация ценностного подхода в практике преподавания русского языка как неродного. Эти вопросы требуют коллективного обсуждения.

Литература

1. Бартминьский Е. Языковой образ мира: Очерки по этнолингвистике. М.: Индрик, 2005.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1970.
3. Павловская А. В. Русский мир. Характер, быт и нравы: В 2 т. Т. 1. М., 2009.
4. Святая Русь. Энциклопедический словарь русской цивилизации / Сост. О. А. Платонов. М.: Энциклопедия русской цивилизации, 2000.
5. Сергеева А. В. Какие мы, русские? Книга для чтения о русском национальном характере. М.: Русский язык. Курсы, 2006.

6. Советский спорт. 20.05.2009.
7. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001.
8. *Тань Аошуан.* Китайская картина мира. М., 2004.
9. *Тер-Минасова С. Г.* Язык как орудие культуры. М.: МГУ, 1999.
10. *Трубецкой Н. С.* Верхи и низы русской культуры: (Этническая основа русской культуры) // Исход к Востоку. София, 1921.



А. Б. Бушев (Тверь)

Мозаичная культура реципиента и продуцента текстов культуры

Представляется необходимым дать в настоящей статье интерпретации картины мира нового читателя (автора), показать особенности его формирования (в том числе не без участия института массмедиа), показать влияние фрагментаризации сознания на язык, на журналистский дискурс и (самое главное!) наметить пути системной работы по образованию читателя (автора) в новых условиях. Материалом для статьи явились как наблюдения над речью и языковым сознанием носителей русского языка, так и над дискурсом СМИ, языковыми феноменами в российских массмедиа последнего десятилетия.

Риторическому построению текста массмедиа в теории словесности традиционно уделяется наибольшее внимание и время, а самому субъекту речевой деятельности и аудитории уделяется намного меньшее внимание. Размышляя над проблемой «СМИ и общественное сознание» в ключе, заданном Е.П. Прохоровым, мы можем сказать, что грандиозные информационные и социальные изменения конца XX в. привели к тому, что сменился тип мышления современника. Философы говорят о наступлении типа культуры, связанного с **постнеклассической рациональностью**. Проблематика готовности создавать и понимать текст разрабатывается и риторикой, и дидактикой, и герменевтикой. Какими компетенциями должна обладать языковая личность (т. е. носитель языка, автор, реципиент), чтобы успешно строить тексты и понимать их?! Этим озабочена и педагогика. Очевидно одно: эти компетенции выходят далеко за пределы собственно лингвистических. Уже классическая риторика предупреждает о пустоцвете речи без философских, правовых, этических, логических, политических, культурных ее оснований.

Сегодня в **условиях массового общества** мы имеем дело с **мозаичной культурой**, суть которой хорошо выражает русская пословица

Полуграмотный хуже неграмотного. На фоне развития глобальной культуры отмечается и феномен **фрагментаризации картины мира**. Современная языковая личность далека от идеала. В связи с этим нами давно изучается феномен «**новой неграмотности**» — сочетание глобального и локального, невежественности в фундаментальных вопросах и осведомленности в узких вопросах, отсутствие панорамно-исторического подхода в преподавании, аксиологии, декларация приоритетности вкуса и впечатлений, отсутствие познавательной мотивации. С аналогичной неграмотностью столкнулись США в середине 60-х гг. XX в., на пороге перехода к информационному обществу. Тогда там пристально изучали советскую систему образования, создали экспозицию о ней под названием «Как запускают спутник?». Известна фраза о том, что победы наций одерживают школьные учителя. Так, например, в США был ревизован арсенал дидактики, намечена риторизация программ обучения. Была разработана теория минимальной культурной компетентности (Д. Хирш): что должен знать каждый американец об истории, культуре, географии США.

Фрагментаризации соответствует сегодня **мультикультурализм** разных миров, сосуществующих в обществе, трагически разделенных культурой, ценностным взглядом на мир. Это не только этнокультуры и культуры наций-государств, но и высокая и массовая культуры, культуры мегаполиса и провинции, городская и сельская культуры, культуры социальных страт, восточная и западная культуры, европейская, американская и азиатская культуры, различные профессиональные, возрастные субкультуры. Эти стратификации отвечают новой интерпретации термина «культура» в новое время. Известны социологический, исторический, нормативный, психологический, дидактический, антропологический подходы к характеристике культуры. Социологи связывают проблемы культурной грамотности с проблемами элитарности и отмечают, что целый ряд факторов (типовое преподавание, плохое комплектование библиотек, провинциализация образования и т. д.) не обеспечивают воспроизводство интеллигенции, способствуют пассивности, конформизму, консерватизму, не обеспечивают воспроизводства национальной культуры и существования самых сложных и рафинированных форм знания, науки, коммуникаций [10]. Возникают новый читатель [3] и новый автор, у которых нет цельной картины мира, нет исторического сознания, есть опасная тенденция соглашательской всеядности, которых характеризует элементарное незнание ключевых вещей и здоровый цинизм к любой пропаганде, наличествует установка на дешевое развлечение, отсутствует пиетет перед классикой. «Специфический персонаж, главный герой XX века — массовый человек <...> — оказался не героем, не великаном, не борцом, а “средним” человеком <...> — он пошловат, приземлен и узко практичен в своих интересах. Он технически грамотен, освоил

бытовую технику, автомобиль <...> значительно повлиял на все процессы, от системы ценностей и социальной мифологии до спорта и досуга» [12]. При этом социологи предупреждают о связи деградации образованного слоя со все более отчетливой проблемой институциональных рамок культурной консерватизации, инерции самовопроизводства и самоидентификации массы [8]. На фоне массового сознания общепринятым тоном оказываются услужливость, подражательность, цинизм, эпигонство и апатия [8].

Штрихи к портрету реципиента

Сбылось пророчество гениального В. В. Набокова: он писал, что люди XXI в. будут еще гадать, в честь какой Лены назван город на Неве (Ленинград). Известный литератор И. Л. Волгин рассказывал недавно про свои беседы со студентами МГУ им. М.В. Ломоносова. Их ответы на экзамене анекдотичны: «В каком году умер Толстой? — Году в восемнадцатом... — Да?! И как же он относился к советской власти? — Он ее... принял». Или вот: «Отчего умер Пушкин? — Ну, его задушило самодержавие. — Когда? — При Николае...Третьем».

Профессор-юрист рассказывал мне, что подготовившаяся по конспектам студентка бодро лопочет: «Черныш сказал, Черныш отметил». Стоп. Кто это? Как выясняется, Н. Г. Чернышевский. Записала сокращенно: *Черныш*. Ну а потом он и стал Чернышом. Все равно же. Какие там идеологические расхождения с революционными демократами!

Высоцкому — семьдесят. Разговариваю со школьниками об авторской песне. Они говорят: «О, это нас не интересует». Достойный ответ на вопрос об актуальности его творчества. То ли дело Дима Билан! И, конечно, это не телепередача «Комеди Клуб», не Ксения Собчак, не Иван Ургант.

Литературу вытесняют экранные искусства. Спрашиваю студентов про вкусы в области самого важного из искусств — кино. Они называют фильмы «Ультрафиолет», «Робот», в лучшем случае «Гарри Потер». Эрзац порождает эрзац. Кино авторское, история кино — где-то за горизонтом понимания. Смотрим не самый плохой фильм «Анна и король». По сюжету учительница отказывается принять богатый дар короля Сиамы — отца ее ученика. Следует реакция: «Ну и дура. Продала бы в Англии. — Да что ты. У нее (через губу, презрительно) принципы». Речь студентов полна клише из второсортных американских фильмов: *Я в порядке; У вас проблемы; Не понятно; Детей я беру себе; Я не о том, дорогая*.

Студент-экономист спрашивает меня: «А у нас есть в городе английский музей?» — «Это что такое?» — осторожно говорю в ответ. — «Ну, где-нибудь, где картины висят, всяких Шекспиров великих...» В титрах фильмов 1-го канала телевидения появляются анекдотические ошибки этих вчерашних студентов: *в роли Нины Чавчавадзевои; в ролях Юрий Визборг*.

Грустны размышления о культурном горизонте классов (похоже, они опять объявились в нашем обществе). Вырос человек, не слышавший о Феллини и Шекспире, исключивший их из своего обихода. «Я слушаю мюзиклы, да и только. Мне нравятся “Танцы со звездами”, я читаю журнал “Лиза”, мои вкусы сверхценны и свободны, мой выбор суверенен», — может сказать вам иной читатель-современник. «Я бардов не больно», — так начинается и заканчивается разговор о поэтах Высоцком, Окуджаве, Галиче. Секретом для большинства остается, что они — национальные гении.

В России реализуется кампания окультуривания: 2014 г. объявлен годом культуры. О культурной деградации вопиют дачи на Бородинском поле, многоэтажные дома, заслонившие Новоиерусалимский монастырь, запустение исторических городов. Смущает, что культуре отводится только год, ведь серьезная значимая культурная политика требует десятилетий. Кстати, хорошо, что с годом культуры совпадает 700-летие Сергея Радонежского.

В современных условиях культурная работа не обязательно связана с классическим искусством. Городские школьники лишены связи с природой. Школьники говорят, что березовый сок собирают летом, не могут сказать, что такое конек крыши, подлесок, болото. Не знают сказок.

Год культуры — это и работа по ликвидации исторической неграмотности. На вопрос «Кого знаете из маршалов Советского Союза?» студенты дают ответ: «Георгия Жукова и Василия Теркина». Вообще, данные социологов по историческому сознанию молодого поколения россиян дают пищу для раздумий.

Провинциальные французы, например, ничего не смыслят в нашей жизни. Если им сказать, что Берия была женщиной, вам безоговорочно поверят. Скажут: «Надо же, какая Берия красивая была...». Не знают Пастера, говорят что Париж — серый город. Ну вот, мы стали похожи на провинциальных французов.

Вызывает опасения и наше понимание социальной ситуации. Существенными характеристиками современного сознания масс Б. А. Грушин считает полное непонимание происходящего в стране, потерю базовых ориентиров в жизни, нестабильность реакций и оценок, беспримерную дифференцированность в отношении образов и стилей жизни, утрату доверия к власти, внутреннюю противоречивость и беспрецедентную мозаичность сознания, резкое оскудение и порчу языковых средств выражения имеющегося у масс рационального сознания [7].

Школа — фабрика мозаичной культуры

Недавно я случайно оказался в гостях — в кабинете русского языка и литературы вечерней школы. Будучи человеком любознательным, я окунулся в прошлое, в декорации фильма С. И. Росточкого «Доживем

до понедельника». Рука учеников-переростков выводила в тетрадках: «За кем правда? За Лукой» (изучали при этом революционеров в пьесе А. П. Чехова «Вишневый сад»). Повсюду взор наталкивался на старые плакаты «Красуйся, град Петров», «Пушкинское кольцо Верхневолжья», «Писатели в нашем крае». «Хотелось бы видеть среди писателей Ахматову, Гумилева, — мечтательно протянула коллега. — А все остальное — все это было, было и прошло». Кстати, школа великой русской классики помахала рукой и ушла. Современному школьнику некогда и незачем читать.

Проглядываю тетради и ужасаюсь: *Фанвизин, Орзамас, Бальмонд, изучают ямп, корей и дантель, Кранитат...* Глухой угол российской империи?! Еду в троллейбусе и на стенах в Твери читаю надписи-граффити: «Сериков — лавелас (кабель)». Гуляю возле Суворовского училища в Твери и на стене читаю: «Макаров. Ты лудший». Конечно, писать грамотно важно. Уровень грамотности катастрофически упал. Впрочем, в американском учебнике по психологии написано: «Проблемы с орфографией не мешают жизненному успеху». Человека создает средняя школа. Высшая — лишь дает специальность. Все это происходит на фоне потрясающего невежества современных студентов. Математик объясняет студентам теорему Колмогорова. «Холомогорова?» — переспрашивают студенты 2-го курса. Спрашиваю у студентов про итальянское Возрождение — студенты не могут назвать ни одного имени. Говорю про Рафаэля. «Ах, да, мы мультик смотрели...».

Полистал лекции школьников-вечерников про Раневскую — «женщину, стоящую над пропастью», про Есенина, который «хочет наверстать упущенное за границей после Эйсидоры Дункан». Про профессию актера в пьесе М. Горького «На дне» в составленной таблице было сказано: «пьет». Однако перестройка образования дошла до Богом забытой вечерней школы: в записях школьников уже фигурировали и «Окаянные дни» И. А. Бунина, и акмеизм, и Ф. К. Сологуб... Доступны ли Сологуб и «Окаянные дни» оболтусу, пишущему «дантель»?!

Каково методическое оснащение такого мощного образовательного процесса? На полках этого кабинета литературы красовались книга «Механизмы торможения», справочник агитатора-пропагандиста 1986 г., живописавший преступления акул империализма, пыльные журналы «Преподавание истории в школе», книга «Ленин и Тверской край», пыльный сборник Л. Н. Толстого без обложки, пара старых учебников Л. С. Бархударова и С. Е. Крючкова, книга «Мир гуманизма», пособие для подготовки к ЕГЭ, почему-то книга «Приколы». Был плакат «Матерь человеческая» с цитатами из лирики Р. И. Рождественского. Висел портрет А. С. Пушкина. Ситуацию венчал портфолио (sic!) Веры Васильевны Троицкой — учителя-отличника народного просвещения, выпуска 1969 г. Калининского пединститута. Как явствовало из портфолио, нигде,

кроме областного института повышения квалификации учителей, эта трудовая женщина не повышала своей квалификации. Графа «научно-методическая работа педагога» красноречиво зияла белизной. И тогда мне подумалось: как это все абсолютно неадекватно современной ситуации. В тихой агонии советская школьная Атлантида медленно погружается на дно, шелестя желтыми листочками тетрадок и книжек, полных вечных мыслей даже не вчерашнего, а позавчерашнего дня. Где же новые педагогические технологии, не говоря об информационных?! Где внимание к тому, что за окном?!

Очевидно одно: мир усложнился и предъявляет к сегодняшней школе новые требования. Ее выпускники должны быть современны, должны быть адекватны реальности. Для школьников открыт мир политики, телевидения, моды, спорта, кино, фитнеса... Они рассуждают о Тэйт Модерн и Гарри Поттере, о ночных клубах и футболе в Лондоне... Они в курсе позывных глобализованной англосаксонской культуры: Мэг Райан, Том Хэнкс, Джулия Робертс, Джим Кэрри, Леонардо ди Каприо, Брэд Питт и Том Круз знакомы любому школьнику в мире.

Не будем забывать, что мы обучаем поколение, живущее в сети Интернет, понимающее, что за него идет борьба «на рынке образовательных услуг». Школьникам доступна любая информация, они, кажется, рождены компьютерно грамотными. Изучая социальные последствия компьютеризации, ученые говорят об особом электронном письме (наряду с письменной и устной речью) и коммуникативной среде, которую оно обслуживает. Качественно меняются условия труда современности и будущего. Футурологи утверждают, что в жизнь вступает поколение, у которого не будет постоянного дела и постоянной работы в течение всей жизни. Мобильный телефон и ноутбук стирают границы между личным и рабочим временем. Все большее число людей в мире занято производством услуг. Если вы рассчитываете получить хорошую работу, вы должны знать компьютер, Интернет, иметь хорошие коммуникационные навыки. Важное значение приобретают языки, и не только английский. Это мнение высказано Ли Ланкастером в книге «Futurework» (2003), аналогично мнение автора бестселлера последних десятилетий «Эпоха неразума» Чарльза Хэнди (1997).

Бурные изменения затрагивают прежде всего гуманитарную составляющую обучения. Мы, кажется, начали понимать, что инвестиции в гуманитарное образование — это инвестиции в человеческий капитал, столь необходимые сегодня, ибо никакой технократии не решить проблем XXI в.

Налицо осмысление драматического опыта XX в. Трудно преподавать историю. Как рассказать про «крупнейшую геополитическую катастрофу XX в.» (так оценил В. В. Путин распад СССР)? Почему учителя говорят одно, а родители дома другое?! Девяностые — это «время надежд»

или «лихие девяностые», революция или истоки социальных бедствий?! У нового поколения историков опять вызывает затруднения оценка сталинизма. А драматическая история конца века? Взять хотя бы поражение СССР в холодной войне (каковым считают ее исход многие). Надо ли рассказывать про общественный проект диссидентов? Про наследие А. Д. Сахарова, А. И. Солженицына и В. Т. Шаламова?

В советской школе не обсуждался национальный вопрос. Ведь уже почти выковалась «новая общность людей» — советский народ. И вдруг все надели национальные тюрбейки и стали суверенными. Разговор о национальном сегодня приобретает пожароопасный оттенок.

Очевидны проблемы с преподаванием мировой художественной культуры. Современные студенты смело путешествуют по миру. Они были в Лувре, в Прадо, в Национальной галерее, в Пинакотеке, в Палатинской галерее и в Уффици. Мировая художественная культура и ныне по старинке преподается как культура высоких классических образцов, но сегодняшняя демократическая культура глобализации — и сама динамичная жизнь общества — вносят существенные поправки в ее преподавание.

Обратимся к вопросам социальных ценностей. Все школьники страны Советов готовились строить коммунизм. Сегодняшняя Конституция России прямо провозглашает отсутствие единой государственной идеологии. И те, кто вроде бы учили нас его строить, были нашими знаменосцами, резко развернулись: «Я голосую против величайшего зла на земле. Имя ему — коммунизм». Так, например, сказала на пороге своей смерти лауреат Государственной премии России Б. А. Ахмадулина по случаю парламентских выборов.

Что делать?

Традиционным в педагогике было понимание культуры как культуры классической литературы, высокого изобразительного искусства, высокой музыки. Сегодня с этими медиумами высокой культуры спорят кино, поп-культура. Как организовать рациональный отбор материала? Техника понимания сложных текстов связана с занимающей нас проблемой понимания объектов дизайна, городов, лиц и т. д. как текстов. Развитие способностей понимания связано с риторикой. Попросим студентов импровизировать на темы о лучшем публицисте, о старых традициях горожан, о традиции выращивать кофе, создавать сады, о квинтэссенции стиля модерн, о чтении городов как книг и т. д. — сразу выявим их речевую и культурную компетенцию.

Актуален баланс знания и понимания. Одинаково бесперспективны абсолютизация знания и абсолютизация понимания и творчества. Важен исторический метод в преподавание гуманитарной культуры, а не фрагментарный [4].

Борьбой с американизацией речи должен, по нашему убеждению, явиться полилингвизм нового поколения. Никуда не деться и от экстенсивного чтения.

Как это ни банально, но необходимо воспитывать понимание и внимание к ценностям культуры. «О вкусах не спорят» — изречение, прости-тельное в устах провинциальной школьной учительницы, доведенной учениками и нищетой до отчаяния. Вкусы все же воспитывают. Иначе бывает вот что: «публика-с требует» (как у В. А. Гиляровского). Иначе можно обойтись двумя десятками слов, как героиня И. Ильфа и Е. Петрова или герой Ю. М. Полякова в «Не вари козленка в молоке матери его». Здесь опять вспоминается идея Д. С. Лихачева о культуре, занимающей место идеологии. При такой работе происходят и интериоризация социокультурных норм, и освоение ценностей.

При этом важно собственно филологическое знание. Язык понимается как специфический способ существования культуры, средство ее функционирования, как отражение и выражение опосредованной культурой действительности и основной фактор формирования культурных кодов. Культурный код представляет собой ценности, концепты, типы дискурсов, типы ключевых коммуникаторов. Риторика, безосновательно маргинализированная еще в конце XIX в., переживает в послевоенное время возрождение в трудах Ю. В. Рождественского [13] и его учеников А. А. Волкова [5] и В. И. Аннушкина [1]. Риторические исследования находят применения в самых различных областях: в политическом дебатировании, в педагогике, аргументологии, в организационной коммуникации, в исследовании текстов массмедиа и т. д.

Категория языковой личности, описание которой начато в науке трудами В. В. Виноградова, Г. И. Богина, Ю. Н. Караулова, многих современных исследователей, — это то, что позволяет говорить о речедееателе во всем многообразии его текстовой деятельности. Категория современной языковой личности россиянина в силу многих причин не исчерпывается фольклорной языковой личностью и русской языковой личностью. Источников мультикультурализма и искусственной социальности несколько, их влияние на русскую языковую личность и русский язык нуждается в пристальном изучении.

Итак, нами намечены лишь отдельные шаги, продемонстрированы лишь отдельные техники, помогающие интерпретации целого — текста. Эта проблематика представляется краеугольной для развития индивидуальных и коллективных способностей интерпретации и понимания. В виду важности последних представляются нелогичными их недоисследованность и недопредставленность среди арсенала дидактических методов и автодидактических способностей обучаемых. Перед обществом, перед педагогикой ставится задача «сохранить высоты культуры перед лицом торжествующей бюрократии и полубразованности массы» [2].

Литература

1. *Аннушкин В. И.* Язык и жизнь. М.: Русская школа, 2009.
2. *Богин Г. И.* Обретение способности понимать. Тверь, 2000. (<http://www.fondgp.ru/gp/personalia/1970/6>)
3. *Бушев А. Б.* Потребление беллетристики: литературный канон // Потребление как коммуникация — 2007: Научная конференция. 29–30 июня 2007 г. Материалы конференции / Под ред. В. И. Ильина, В. В. Козловского. СПб.: Интерсоцис, 2007.
4. *Бушев А. Б.* Русская литература XX века: изменение канона// Русская литература в мировом культурном и образовательном пространстве. Материалы конгресса. Т. 2. Ч. 2. СПб., 2008.
5. *Волков А. А.* Курс русской риторики. М.: Изд-во храма св. муч. Татианы, 2001.
6. *Горшков М. К., Шереги Ф. Э.* Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010.
7. *Грушин Б.А.* Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения. Очерки массового сознания россиян времен Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина. Жизнь 1-я. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
8. *Гудков Л. Д.* Негативная идентичность. М.: НЛЮ, «ВЦИОМ-А», 2004.
9. *Гудков Л. Д.* Абортивная модернизация. М: РОССПЭН, 2011.
10. *Гудков Л. Д., Дубин Б. В., Левада Ю. А.* Проблема «элиты» в современной России. Размышления над результатами социологического исследования. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2007.
11. *Левада Ю. А.* Статьи по социологии. М.: Фонд Дж. и К. Макарутуров, 1993.
12. *Левада Ю. А.* Ищем человека. Социологические очерки 2000–2005. М.: Новое издательство, 2006.
13. *Рождественский Ю. В.* Теория риторики. М.: Добросвет, 1997.



Г. М. Нуруллина (Казань)

Реализация подхода «диалог культур» при обучении
у учащихся-билингвов категории рода имен существительных

Современный период развития методики преподавания русского языка как неродного характеризуется особым интересом к диалогу языков и культур; обучение языку воспринимается не только как обучение средству общения, познания мира, но и как обучение средству приобщения к национальным культурам, к духовным ценностям контактирующих народов. Через язык происходит приобщение

к национально-культурным ценностям, к достижениям мировой науки и культуры [3, с. 85]. В процессе обучения, развития и воспитания школьника неоспорима роль русского языка как мировоззренческого предмета, обеспечивающего единство и взаимодействие языка, культуры, личности. Лингвокультурологический подход в современном языковом образовании означает, что в процессе обучения русскому языку «реалии социума и культуры (как духовной, так и материальной) должны быть осмыслены личностью посредством языка как ценности бытия» [1, с. 34].

В лингвокультурологии выделяется много **подходов к рассмотрению культурных явлений**: герменевтический, описательный, ценностный, деятельностный, функционалистский, нормативный, духовный, диалогический, информационный, символический, типологический [2]. Каждый из подходов, которые используются при рассмотрении культурного явления, считается важным в процессе формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, в том числе при обучении категории рода как лингвокультурному явлению. Мы считаем необходимым условием формирования лингвокультурологической компетенции учащихся реализацию всех этих подходов. Именно они в системе принципов обучения [общедидактических (принципов научности и доступности, систематичности и последовательности, преемственности и перспективности и др.), общеметодических (экстралингвистического, функционального, структурно-семантического, нормативно-стилистического, исторического принципов, принципа межуровневых и внутриуровневых связей)] будут составлять обязательный корпус частнометодических принципов обучения.

Среди перечисленных подходов особый интерес представляет **диалогический подход**, согласно которому культура — это «диалог культур» (В. Библер). Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами, нациями. Чем более развита национальная культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами, становясь от этих контактов богаче, ибо впитывает в себя их достижения, но при этом унифицируется и стандартизуется.

В современной методике **диалог культур** провозглашается как один из важнейших компонентов лингвокультурологического подхода к обучению билингов. Здесь особая роль отводится **сопоставительно-контрастивному описанию** на уровне языковых картин мира русского и родного (например, татарского) языков как языков разного строя (флективного и агглютинативного) и обусловленных этим специфических лексико-грамматических явлений. В частности, это касается **категории рода**, которая есть в русском языке и отсутствует в татарском. Диалог культур в обучении учащихся-билингвов категории рода

русского имени существительного реализуется на основе развития межкультурной коммуникации, диалога родной и русской культур.

Культура разных языков (русского и татарского) создает разную языковую картину мира, а значит, и разные ассоциации. Так, например, **солнце** в русском языке чаще всего ассоциируется с лицом мужского пола (*солнце-дедушка, солнце-бабочка*), а в татарском языке *кояш* ассоциируется с лицом женского пола. Об этом свидетельствует женское имя собственное *Кояш*. Хотя в ряде случаев наблюдаются отступления от данной закономерности. Так, у Н. А. Некрасова «*солнце красное, как девка*», а у татарского писателя Г. Тукая «*кояш агай*» (*солнце-брат*).

Познание языковой картины мира означает проникновение в миропонимание народа — ее носителя. Каждый язык по-разному членит мир, поэтому некоторые понятия могут отсутствовать в том или ином языке. Так, например, русские слова *дядя* (мужского рода) и *тетя* (женского рода) переводятся на татарский соответственно как *абый* и *апа*. Эти татарские слова имеют широкий спектр аналогий — обращений уважительного, вежливого, ласкового характера. К ним относятся такие пары по родовому признаку, как, например: *дэу абый* — *дэу апа* (обращения к самым взрослым родным дяде и тете в семье; дословный перевод соответственно — *старший дядя* — *старшая тетя*); *нэни абый* — *нэни апа* (дословно соответственно — *младший дядя* — *младшая тетя*); *кечкенэ абый* — *кечкенэ апа* (дословно соответственно — *младший дядя* — *младшая тетя*); *тэти абый* — *тэти апа* (дословно соответственно — *хороший дядя* — *хорошая тетя*). Таким образом, если в татарском языке при обращении мы характеризуем дядю или тетю прилагательными *кечкенэ, дэу*, то в русском языке при обращении мы не используем подобные слова.

Следующее отличие между наименованиями лиц по полу в русском и татарском языках мы находим при анализе слов *абый* и *эне*, которые не являются точными эквивалентами к русскому *брат*. По сравнению с русским *брат* слова *абый, эне* приобретают дополнительный семантический компонент «возраст»: *абый* — ‘старший брат’, *эне* — ‘младший брат’. Аналогично ведут себя и татарские слова *апа* и *сенел*, имеющие в русском языке неточный эквивалент *сестра*: в их значении тоже есть дополнительная сема «возраст». [В русском языке для указания возраста к словам *брат* и *сестра* прибавляются прилагательные *старший(ая)* или *младший(ая)*.]

Таким образом, одному понятию в русском языке соответствуют два в татарском, что и отражается в способе наименования: в татарском имеются две разные лексические единицы, в русском — одна, но присоединяющая к себе лексические конкретизаторы со значением возраста (т. е. аналогичное значение в русском языке выражается синтаксически — словосочетанием).

Диалогический подход при обучении билингвов категории рода может быть реализован также путем сопоставления пословиц и поговорок в родном и русском языках, поскольку произведения устно-народного творчества составляют кладезь культуры.

Для сравнения целесообразно использовать русские и татарские пословицы с компонентами «лицо мужского пола» и «лицо женского пола». Например:

В русском языке	В татарском языке
<p><i>Хорошая жена — каменная стена. Дочь — светильник для чужого дома. Сын — хозяин, а девица — гостья в доме, где родится. Родная сторона — мать, чужая — мачеха. Сношенька у свекра — госпоженька. Муж с женой — что мука с водой: сболтаешь, да не разболтать.</i></p>	<p><i>Ана - шэфкатъ диңгезе. Алтын канат атаң бар. Көмеш садак анаң бар. Ата - беләк, ана - йөрәк. Ата - җәзизә, ана — казна. Ата — йортның матчасы, ана — йор- тның өрлеге, балалар — стенасы. Өткэй - шикәр, әнкэй — бал. Ай - йөрүеннән, кыз көлүеннән беленә</i></p>

Учащимся в качестве задания можно предложить ответить на следующие вопросы: Какие качества людей отражают эти пословицы?; Есть ли в русском и татарском языках аналогичные пословицы?; Чем, на ваш взгляд, отличаются пословицы с компонентами «лицо мужского пола» и «лицо женского пола» в русском и татарском языках?

Таким образом, обучение категории рода мы рекомендуем реализовывать через диалогический подход, который, на наш взгляд, активно функционирует в системе работы по формированию лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов.

Литература

1. *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Вербум-М, 2004.
2. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004.
3. *Фаттахова Н. Н., Юсупова З. Ф.* К вопросу о сопоставительно-типологическом изучении русского и тюркских языков и культур // *Филология и культура. Philology and Culture.* 2012. № 3(29).



С. К. Семенина (Москва)

Методика создания интегративных учебных хрестоматий
по литературе для школ с этнокомпонентом
на основе диалога культур

В требованиях ФГОС к предметным результатам освоения базового курса русского языка и литературы, а также родного (нерусского) языка и родной литературы, в частности, указано развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции.

Учитывая сложившуюся ситуацию с национальным составом школ московского мегаполиса, большинство из которых практически являются многонациональными, поликультурными и разноуровневыми с точки зрения подготовки учащихся, владения ими языком обучения, которым является государственный русский язык, мы считаем особенно актуальной идею преподавания литературы на основе реализации диалога культур. Именно диалог в условиях поликультурного мегаполиса приобретает особое значение как средство гармонизации межнациональных отношений, решения нравственных проблем, создания и функционирования единого образовательного пространства. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ» (представляющей методологическую основу ФГОС), отмечается в качестве одной из важнейших характеристик образовательной системы ее поликультурность, проистекающая из закрепленного в Конституции РФ многонационального состава российского общества. В этих условиях литературе как учебному предмету принадлежит особая роль, ведь именно литература отражает ментальные особенности того или иного народа, его представления о нравственности, достижения его культуры, способность к утверждению толерантного общения с культурами других народов.

Учитывая это, для реализации воспитательных, познавательных, коммуникативных задач литературного образования и соответствующих им компетенций мы поставили перед собой задачу создать для уроков внеклассного чтения учебную хрестоматию, интегрирующую в своем содержании произведения русской и иноязычных литератур на основе диалога культур.

При **определении содержания** хрестоматии и **отборе текстов** для нее мы руководствовались следующими общими принципами: 1) системности; 2) тематического единства; 3) ассоциативных связей и параллелей; 4) повторяемости (один и тот же материал может использоваться в различных классах, на разных ступенях обучения, но в каждом классе — в новом аспекте); 5) «от простого к сложному»; 6) воспитательного воздействия; 7) учета единства и многообразия мирового культурного процесса,

при котором сопрягаются материалы мировой, русской, национальной культуры; 8) типологической общности и национального своеобразия культур, способствующим более глубокому и осознанному усвоению материала.

Далее более подробно рассматривается реализация некоторых из этих принципов.

Принцип системности. К основным признакам любой системы относятся: 1) наличие единой идеи, находящей воплощение в ее (системы) составных частях; 2) соотношенность составных частей системы, их синтез; 3) ее бинарность, предполагающая наличие не менее двух взаимодействующих, дополняющих друг друга элементов; 4) наличие у системы ядра (центра) и периферии (обслуживающих его компонентов). Центром, ядром разрабатываемой нами системы является личность в многообразии ее связей, общественных и личностных отношений в постоянно трансформирующемся мире, адаптирующаяся к этим трансформациям. Личность — это ядро, центр системы литературного образования, а все атрибуты проявления ее (личности) цельности, психологических, социальных, интеллектуальных и духовных особенностей относятся к периферии.

Принцип тематического единства. Авторы работ, посвященных методике преподавания литературы в национальной школе, считают наиболее целесообразным сопоставление однотемных произведений или произведений, ставящих одинаковую проблему. Подбор и параллельный анализ произведений, соответствующих этому требованию, способствуют более глубокому усвоению сопрягаемых явлений двух или нескольких культур, делают диалог между ними более продуктивным.

В хрестоматии мы акцентируем внимание на так называемых сквозных темах, наиболее актуальных, ведущих, полнее всего соответствующих идее гуманизации. На наш взгляд, это такие темы, как «Мир» — «Общество» — «Личность» — «Я». Вокруг них сосредоточивается материал литературы (русской, родной, мировой) и смежных учебных предметов. При этом важно учитывать духовный аспект, который реализуется через произведения религиозной, нравственной, эстетической, философской, этической тематики.

Принцип ассоциативных связей и параллелей. Основной курс литературы и других предметов гуманитарного цикла строится на хронологической основе, и это оправданно. Однако чтобы создать в представлении детей целостную картину мира, может быть использован также принцип ассоциативных связей и параллелей, позволяющий сделать эту целостность более прочной в каждый хронологически определенный момент.

В сознании каждого зрелого человека получаемая им информация синтезируется на основе ассоциативных связей, что позволяет ему хранить необходимые знания о мире в определенной системе, а актуализировать их на основе ассоциаций, независимо от хронологических привязок.

Именно это позволяет личности полнее использовать свой творческий потенциал, ибо основу творческого мышления составляют богатство и многообразие ассоциативных связей, благодаря которым в сознании личности одновременно сосуществуют все исторические этапы человеческой цивилизации и сегодняшний день.

Принцип воспитательного воздействия. Принцип воспитательного воздействия материала реализуется путем постановки и решения воспитательных задач. На первый план выдвигается нравственное, эстетическое, экологическое (в широком смысле, включая экологию природы, культуры, человека, духовности) воспитание, что соответствует главному направлению работы по гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Воспитательные задачи ставятся и решаются комплексно с учетом возрастных и психологических особенностей детей.

Линии воспитательного воздействия могут быть представлены в следующей системе.

5-й класс: а) воспитание любви к книге, к чтению; б) воспитание любви к природе, бережного отношения к ней; в) формирование героических начал личности; г) выработка объективного отношения к информационной цивилизации, осознания своего места в ней.

6-й класс: а) формирование религиозных представлений и нравственных чувств; б) эстетические представления о красоте человека; в) формирование навыков самоанализа (самовоспитания); г) воспитание любви и бережного отношения к человеку (на основе понятия «другодоминантность» А. А. Ухтомского); д) воспитание уважения к личности.

7-й класс: а) воспитание любви и уважения к своему и другим народам на основе разграничения понятий «чужой» и «другой» с предпочтением второго; б) самовоспитание, осознание равной значимости своего «я» и «я» других участников диалогического общения; в) формирование нравственных критериев, понятия «совесть» как категории нравственности; г) расширение духовных религиозных понятий и представлений — осознание своего духовного единства с миром, воспитание терпимости и уважения к религиям и верованиям других народов.

8-й класс: а) воспитание чуткого, бережного отношения к языку (своему и чужому), к слову как одной из форм существования и выражения личности; б) воспитание любви и уважения к национальной культуре, обычаям, традициям при безусловном уважении к культуре, традициям и обычаям других народов; в) воспитание чувства ответственности как нравственной составляющей личности; г) углубление понятия о героических основах личности.

9-й класс: а) воспитание на примере выдающихся личностей мировой истории; б) формирование представления о «ренессансной» личности; в) формирование осмысленного представления о цели жизни и назначении человека; г) воспитание стремления к знанию как интеллектуальной составляющей личности, усвоение деятельностного характера знания.

10-й класс: а) воспитание любви и уважения к национальной культуре; б) воспитание стремления к полезной деятельности на благо людей; в) воспитание

нравственного отношения к чувству любви; г) формирование представления о целостности, единстве, многообразии и красоте мира; д) воспитание стремления жить по общечеловеческим нравственным нормам и законам.

11-й класс: а) воспитание уважительного отношения к отечественной и мировой истории; б) формирование представления о единстве и гармонии мира, о многообразии путей развития человеческих сообществ, об интеграции как одном из важных направлений развития и существования человечества; в) воспитание гражданственности, патриотизма, стремления стать достойным человеком, личностью.

Все направления воспитательного воздействия в той или иной степени актуализируются на всех уровнях обучения. Здесь мы отметили акцентуруемость этих направлений в зависимости от возраста учащихся.

Все эти направления формируют у школьников представление о значимости собственной и других личностей, о целостности мира и многообразии его культурного и психологического наполнения.

Принцип учета единства и многообразия мирового культурного процесса. Представить культуру как единый и непрерывный процесс — задача курсов и русской, и родной литературы.

П. А. Флоренский отмечал, что рассмотрение произведения искусства в контексте культуры — непреломное условие его адекватной интерпретации. М. М. Бахтин указывал, что произведение художественной литературы сложно взаимодействует с различными сферами материальной и духовной культуры, функционируя в идеологической среде. Известно, что культура — это система ценностей, определяющая мировоззрение личности. И именно личность, в свою очередь, является центром системы ценностей: ориентация на идеал, формируемый искусством, культурой в целом, определяет образ поведения человека. Вводя культурологический аспект в интегративный блок курса, мы тем самым: 1) помогаем включить учащихся в разные культурные пласты (национальный, мировой), обеспечивая поддержание и функционирование единого комплекса общечеловеческих ценностей, усваиваемых, прежде всего, как духовные национальные ценности; 2) создаем условия, необходимые для формирования представления о целостности и гармонии мира и человеческой культуры, адекватной этой целостности; 3) осуществляем отбор произведений различных видов искусства на основе общности концепций мира и человека, художественного пафоса, метода, стиля, образных систем, сюжетно-тематических связей; 4) усиливаем мотивацию восприятия каждого из взаимодействующих видов искусства, повышая тем самым психологический эффект усвоения чувственной информации в сочетании с интеллектуальной.

С целью реализации этих подходов в интегрированном блоке хрестоматии формулируются ключевые темы, отбор которых осуществляется в соответствии с задачами обучения, воспитания и развития.

Вопросы теории литературы рассматриваются в системе и традициях, принятых в основной программе литературного образования. Особое внимание уделяется понятию «диалог культур», которое становится сквозным и адаптируется к возрастным особенностям учащихся.

Учитывая разный уровень владения учащимися русским языком, мы предполагаем, что содержание хрестоматии может осваиваться выборочно, по мере адаптации читателей к текстам. Это допустимо с учетом того, что хрестоматия предлагается для уроков внеклассного чтения.

Содержание 1-го выпуска хрестоматии включает ряд разделов. В первых, вступление, в котором дается понятие о диалоге культур.

Фрагмент вступления

Культура России — это содружество культур всех народов, ее населяющих, больших и малых. Это наше общее богатство. Но культура России — это и часть мировой культуры.

Огромный мир лежит за ее пределами. Все его богатства принадлежат и тебе. Все, что накопило человечество, станет и твоим достоянием. И поможет тебе в этом **диалог культур**.

Ты знаешь, что **диалог** — это разговор двух или нескольких лиц.

Диалог культур — это дружеская беседа, переключка писателей, поэтов, художников, создающих культурные ценности разных народов. Каждый из них говорит и пишет на своем языке, в соответствии с культурными традициями своего народа, но если мы познакомимся с их произведениями, то увидим, как много у них общего: в жанрах, темах, идеях, художественных приемах. Например, если мы обратимся к фольклору, то убедимся, что у любого народа есть сказки, легенды, предания, басни, пословицы и поговорки. Сюжеты многих сказок тоже очень похожи, только у героев разные имена и действуют они в разных, но порой очень похожих ситуациях. Сказки с родственными сюжетами различаются порой только деталями, придающими им особый **колорит, национальное своеобразие**. Вот, например, известная тебе русская сказка «Морозко» и осетинская сказка, похожая по содержанию, — «Мачеха и падчерица». Судьбы героинь этих сказок имеют много общего: у обеих умирает родная мать, и в семью приходит мачеха, у которой есть своя, любимая дочь. Обе девочки терпят большую нужду и издевательства, обе страдают. Только характеры у них разные: если Настенька переносит все испытания стойко и терпеливо, подкупая своей добротой, мягкостью, трудолюбием, то ее осетинская подруга смела и настойчива, она борется за себя и одерживает победу над врагами.

У большинства народов общие **идеалы (Добро, Справедливость, Красота)**, хотя форма выражения этих идеалов может быть разной. Все это и многое другое объединяет создателей культурных ценностей разных народов, а значит — и сами народы. А вот различия — это то, что делает нас интересными друг для друга, привлекает новизной впечатлений, своеобразием форм прекрасного. Нужно только открыть свое сердце, попытаться понять и принять новое, считая его не **чужим**, а просто **другим**, которое важно и интересно так же, как свое, родное.

Писатель, художник обращается своими произведениями к тебе как к доброму собеседнику, к твоей душе и памяти, вступает в **диалог** с тобой, читатель. Откликнись на его призыв, и добрее станет твое сердце, щедрее — душа, счастливой — жизнь.

А теперь продолжим разговор о **диалоге**. Чтобы он действительно состоялся, необходимо, во-первых, желание вступить в него, во-вторых, — желание услышать собеседника, в-третьих, — желание ответить ему. Эти **три волшебных желания** помогут тебе стать настоящим читателем, добрым собеседником писателя, путешественником в мире литературы и в своем собственном внутреннем мире тоже, потому что, читая книги, ты познаешь и самого себя, изменяешься, становишься умнее, взрослее и, надеемся, лучше.

Все выделенные шрифтом слова объясняются учителем, выясняется понимание этих слов учащимися.

Хрестоматия содержит следующие тематические разделы.

1. Человек начинается с детства. В это раздел включены русские колыбельные песни и колыбельные разных народов. Описываются обычаи, связанные с детством, включен материал о народных куклах.

2. В мире народной фантазии. Здесь представлены в сопоставлении сказки разных народов.

3. Тема и ее художественное воплощение. Предлагается творческий анализ поэтического текста.

4. Народные истоки литературного творчества. Предполагается знакомство с обычаями, отраженными в эпосе. Героические песни сопоставляются с русскими былинами об Илье Муромце.

5. Автор и его герой. Выясняется отношение авторов к их героям.

6. Человек в мире живой природы. В данном разделе актуализируется природоохранная, экологическая тематика.

7. Басня. Раскрываются особенности моральных установок разных народов, отраженные в баснях, устанавливаются сходство и различия.

8. Человек и его судьба. В раздел включены произведения военной тематики, в которых наиболее ярко раскрываются человеческие судьбы, проявление героизма и патриотизма, свойственные лучшим представителям разных народов.

Методический аппарат интегративной хрестоматии строится таким образом, чтобы способствовать максимальному всестороннему развитию личности обучаемых. Одним из ведущих методов является сравнительно-сопоставительный метод (сопоставительное изучение произведений различных культур с целью выявления их сходства и различия). Активно используются ассоциативный метод, метод решения творческих задач.

Система вопросов и заданий предполагает совместную работу учащихся и учителя (автора). Она включает следующее: «Рассуждаем вместе» (предлагается образец рассуждения над текстом); «Выберите наиболее близкий для вас вариант ответа из предложенных»; «Подумай и сравни».

С целью лучшего понимания учащимися содержания произведения и авторской позиции непосредственно в текст включены вопросы на понимание и рассуждение о прочитанном фрагменте (абзаце).

Сведения об авторах даются или в виде интервью с автором, или в виде небольшой справки.

В работе над текстом важно выявить восприятие учебного материала учащимися на основе рефлексии; например, при анализе поэтического текста выясняется, какая мысль, какое слово является главным для детей и почему.

В конце учебного года предлагается следующая **анкета**.

1. Подумай, что в тебе изменилось под влиянием прочитанных произведений.
2. Что нового ты узнал?
3. Появился ли у тебя любимый герой?
4. Какие уроки жизни ты извлек из уроков литературы?
5. О чем бы ты хотел прочитать в следующем учебном году?

Литература

1. *Бабаков В. Г., Матюнина Е. В., Семенов В. М.* Национальные культуры в общественном развитии России// Социально-политический журнал. 1995. № 5.
2. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.
3. *Библер В. С.* Нравственность. Культура. Современность. Вып. 4. М.: Знание, 1990.
4. *Богданова О. Ю.* Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1980.
5. *Герцуцкий Б. С.* Менталитет и образование. М., 1996.
6. *Гусинский Э. Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.
7. Диалог культур. Материалы научно-практической конференции «Виперовские чтения-1992». Вып. 25 / Под ред. И. Е. Даниловой. М., 1994.
8. *Дюришин Д.* Теория сравнительного изучения литературы. М.: Прогресс, 1979.
9. *Семенина С. К.* Координация и интеграция в преподавании русской и осетинской литературы на основе диалога культур в национальной школе: Дисс. ... д-ра пед. наук. М.; 1999.



О. А. Ярцева (Воронеж)

Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного

«Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее».

В. А. Маслова

Изучение иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, заключается не только в развитии фонетических, грамматических, лексических навыков, но и в формировании культурологической компетенции, которая способствует лучшему пониманию носителей другого языка. Изучая иностранный язык, мы одновременно познаем культуру народа, знакомимся с традициями, обычаями и бытом страны, которую он населяет. Главная цель работы на уроках РКИ состоит в преодолении трудностей восприятия учащимися специфических для русской культуры явлений и в формировании у них способности использовать полученные знания на практике.

При включении национально-культурного компонента в содержание обучения иностранному языку средствами для его усвоения могут быть, прежде всего, аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде.

Самым непосредственным образом культура отражается в художественной литературе, где слова даже широкой сферы употребления могут приобретать дополнительное значение. Своеобразие описываемой культуры создается не только за счет слов-реалий как самых очевидных носителей национального колорита, а скорее, благодаря тем ассоциациям и образам, которые вызывают у читателя слова, обладающие дополнительной фоновой информацией, фразеологические обороты, описания нравов и обычаев. В работах русских классиков содержится много примеров описания особенностей быта, культуры, других явлений, характерных только для России, ее обычаев и верований.

Национально-культурная семантика присуща, прежде всего, безэквивалентной лексике, выражающей реалии, специфичные для данной национальной культуры. Мы рассматриваем группу слов, включающую в себя наименования предметов традиционного русского быта. Мы разделяем ее, в свою очередь, на 2 лексико-семантические подгруппы — предметы домашнего обихода и пищи.

Например, **русский самовар** — металлический прибор для кипячения воды с топкой внутри, наполняемой угольями. Многие русские поэты

и писатели посвятили немало прекрасных строк самовару. А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, В. Г. Белинский, А. Н. Островский, Ф. М. Достоевский и Н. С. Лесков, описывая русский уклад жизни, не раз обращались к теме чаепития, с которой неразрывно связано понятие о самоваре как неотъемлемой части чаепития. А. С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» пишет: «Смеркалось, на столе блистая / Шипел вечерний самовар, / Китайский чайник нагревая, / Под ним клубился легкий пар. / Разлитый Ольгиной рукою, / По чашкам темною струею / Уже душистый чай бежал, / И сливки мальчик подавал...».

На полотнах русских живописцев самовар является также неизменным атрибутом.



Купчиха за чаем, 1918 г.
(Кустодиев Б. М.)



Купчиха на балконе, 1920 г.
(Кустодиев Б. М.)

Русские блины — очень тонкая круглая лепешка из жидкого теста, испеченная на сковородке. А. С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» замечает: «У них на масленице жирной / Водились **русские блины**...». А вот отрывок из произведения А. П. Чехова «О брэнности»: «Но вот, наконец, показалась кухарка с **блинами**... Семен Петрович, рискуя ожечь пальцы, схватил два верхних, **самых горячих блина** и аппетитно шлепнул их на свою тарелку. **Блины были поджаристые, пористые, пухлые, как плечо купеческой дочки**... Подтыкин приятно улыбнулся, икнул от восторга и облил их горячим маслом. Засим, как бы разжигая свой аппетит и наслаждаясь предвкушением, он медленно, с расстановкой обмазал их икрой. Места, на которые не попала икра, он облил сметаной... Оставалось теперь только есть, не правда ли? Но нет!.. Подтыкин взглянул на дела рук своих и не удовлетворился... Подумав немного, он положил на блины самый жирный кусок семги, кильку и сардинку, потом уж, млея и задыхаясь, свернул оба блина в трубку, с чувством выпил рюмку водки...». Такие русские лексические

единицы не имеют словарных эквивалентов в других языках из-за отсутствия у их носителей соответствующих реалий и в самих языках — лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия.

Не меньшего внимания заслуживает способность таких слов (через их лексический фон) раскрывать функции предметов русского быта и предоставлять дополнительную информацию о специфике этих предметов, а также явлений русского быта:

поставить самовар 'начать кипятить воду в самоваре': «**Поставь самовар**, слышишь, да вот возьми ключ да отдай Мавре, чтобы пошла в кладовую: там на полке есть сухарь...» (Н. В. Гоголь, «Мертвые души»); «Тут же и печурка, где **ставят самовары**, и ход в кухню, откуда пахнет грибным и рыбным...» (Н. С. Лесков, «Полунощники»); «Варька, **ставь самовар**, — кричит хозяйка...» (А. П. Чехов, «Спать хочется»);

самовар кипит (дымит, пыхтит, шипит) 'кипит вода в самоваре': «...Накрыт в красном углу стол, на столе **кипит самовар**, а за столом — благодушный мужик, подпоясанный детским розовым пояском, и с бородой во всю грудь...» (И. А. Бунин, «Слава»); «И видно нам сверху, как в соседнем саду, у крыльца, **дымит трубой самовар**...» (А. П. Гайдар, «Голубая чашка»); «За стойкой **пыхтел толстый**, ростом с Чука, **самовар**...» (А. П. Гайдар, «Чук и Гек»); «...на столе, под лампой, **шипит самовар**, на тарелках разложены — яйца, масло, соль, черный хлеб...» (Б. А. Пильняк, «Волки»);

подать самовар 'поставить вскипевший самовар на стол': «**Самовар подавать**, али уходите куда? Хозяйка говорила ворчливо, а смотрела ласково. Глаза у нее были маленькие, но живые...» (М. Горький, «Ошибка»);

позвать к самовару, сидеть за самоваром (о чаепитии): «**Зовут соседа к самовару**, а Дуня разливает чай...» (А. С. Пушкин, «Евгений Онегин»); «Поскорей бы **к самовару!**...» (Н. А. Некрасов, «Ночлеги»).

Слова с культурным компонентом «еда» во фразеологическом употреблении также раскрывают специфику национального быта и традиции русского народа:

звать на блины кого-либо 'угощать блинами': «В пятницу на масленице у губернатора были **званные блины**. <...> и незаметно вышел с правителем в кабинет, а через четверть часа и меня туда позвали...» (Н. С. Лесков, «Язвительный»); «Но, бывало, **позовет на именины, на блины**: “Иван Степанович, еще рюмочку, Иван Степанович, еще блинков со сметком”. И сам сидит, занимает половину стола, усы в сметане, так весь в дыму, в чаду и плавает. Навертит на вилку блинов и — в рот, запивает квасом с хреном. Закармливал гостей до полного несварения желудка» (А. Н. Толстой, «На рыбной ловле»).

Фразеологизмы, включающие национально-культурный компонент «еда», выражают важные понятия в сознании человека:

печь как блины (разг. экспрес.) 'создавать, производить что-либо быстро и в большом количестве': «Он одет франгом, болтает по-французски и хвастает, что состоит в переписке с Сарду. Талант у него необычайный, **печет драмы, как блины**...» (А. П. Чехов, «Ряженые»); «— Вот я — полицию реформирую, а коллега мой — по части юстиции **реформы как блины печет**...» (М. Е. Салтыков-Щедрин, «Пестрые письма»).

Различная фоновая информация, стоящая за словом, подчеркивает различие культур. Поэтому к лексическому фону слов языка, который тесно связан с совокупностью всех ценностей духовной культуры общества, следует относиться очень внимательно. Знание фоновой информации слова — важное условие его адекватного употребления в речи, так как фон отвечает за сочетаемость слова и за его тематические связи. Незнание лексического фона приводит к многочисленным нарушениям языковой нормы, к неверному построению фразы [2, с. 11]

Культурологическое начало в обучении иностранному языку дает возможность познавать посредством языковых реалий культурные традиции, обычаи, различные стороны жизни общества, значимые культурные ценности, закрепленные в памяти народа. Художественные тексты, произведения искусства являются истинными хранителями культуры и отражают исторический, материальный и духовный опыт, накопленный обществом за период своего развития.

Изучение и анализ лексики в текстах, используемых при обучении иностранному языку, приобщают учащихся к иноязычной культуре, знакомят с новой для них действительностью, а также дают возможность дальнейшего поддержания мотивации обучения.

Литература

1. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2007.
2. *Осиянова О. М.* Национально-культурная семантика слова и речевое общение // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 11.
3. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1: А—К. М., 1935. Т. 4: С — Я. М., 1940.
4. *Федоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд. М.: Астрель: АСТ. 2008.



С. В. Валиулина (Иркутск)

Страноведческий компонент как элемент диалога культур
в процессе обучения русскому языку как иностранному

Изучение русского языка как иностранного — это деятельность, связанная с проникновением в русскую культуру. С помощью языка человек приобщается к иной культуре, в результате чего происходит диалог культур в общем формате межкультурного общения. В связи с этим актуальным становится развитие у иностранного студента не только

межкультурной компетенции, но и социокультурной, и лингвострановедческой компетенций, т. е. он должен быть готов и способен к ведению диалога культур. Это предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, в нашем случае — культуры России. Социокультурная направленность, способствующая включению обучающейся личности в диалог культур, — один из важных приоритетов в современном обучении. Общеизвестным стал вывод о необходимости глубоко знать специфику страны изучаемого языка и, тем самым, о необходимости страноведческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам.

Лингвострановедческий материал имеет большое значение для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков, служит опорой для сохранения мотивации, т. к. иностранные студенты не только изучают русский язык, но и узнают определенные сведения о России. Благодаря страноведческому материалу, студенты знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, истории, культуры, литературы, музыки, образования и других дисциплин.

По мнению А. Н. Щукина, страноведение — это «базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведческая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции» [2, с. 32]. Страноведческая информация предлагается иностранцам, изучающим русский язык по программе довузовской подготовки, в рамках нескольких дисциплин: «Практический курс русского языка», «Страноведение», «Литература», «Культурология», «История», «Речевой этикет» и др. Данные дисциплины могут варьироваться в зависимости от утвержденной программы. При усвоении лингвострановедческого материала у иностранных студентов формируется лингвострановедческая компетенция, под которой понимается «целостная система представлений о национальных обычаях, традициях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющая извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации» [1, с. 7].

Таким образом, нет сомнений в необходимости обновлять и создавать новые учебные пособия, направленные на вовлечение иностранных студентов в русскую культуру. Таковым является учебное пособие С. В. Валиулиной и А. А. Купцовой «Знакомимся с Россией» (вышло в Иркутске в 2013 г.). Оно содержит материал по истории и культуре России, начиная со времен первого государства восточных славян и заканчивая современными реалиями нашей страны. Несмотря на то что в пособии акцент сделан на исторические темы, в нем представлен

и культурологический материал (христианство и язычество на Руси; влияние Запада и Востока на русскую культуру и т. д.). В рамках каждой темы выделяется задание «Это интересно узнать», раскрывающее интересные моменты истории и культуры России; например, тексты о том, как Петр I велел обрезать бороды боярам, о том, как празднуют в России День Победы.

Культура страны познается через язык, поэтому авторы пособия «Знакомимся с Россией» вводят тематический материал на семантико-синтаксической основе: через слова, словосочетания, речевые образцы. Это обеспечивает комплексность в подаче языкового материала и его коммуникативность. Книга относится не к сугубо страноведческим пособиям, а к лингвострановедческим, поскольку в центре ее находятся язык и его закономерности. Предтекстовые и притекстовые задания направлены не только на усвоение фоновой лексики, но и на овладение студентами словообразовательными элементами, их значением и употреблением.

Примеры заданий

1. Обратите внимание на образование прилагательных от существительных, обозначающих части света. Скажите, с помощью какого суффикса образованы данные прилагательные:

юг — южный, север — северный, запад — западный, восток — восточный

2. Скажите, от каких слов образованы новые слова. Выделите корни слов. Найдите однокоренные слова.

Образец: *земледелие — делать, земля — земляной, возделывать, земледелец.*

Скотоводство — ... Рыболовство — ...

3. Обратите внимание на образование существительных с помощью суффикса *-ость-*, образуйте подобные существительные и запишите их.

Образец: *раздробить — раздробленный — раздробленность.*

Разрушать — разрушенный — ...; разделить — разделённый — ...

4. Обратите внимание на образование существительных от глаголов с помощью суффиксов *-ение/-ание-*, образуйте подобные существительные.

Образец: *укреплять — укрепление; царствовать — царствование.*

Использовать — ...; подчинять — ...; увеличивать — ...

Синтаксические модели, данные в притекстовых заданиях, позволяют иностранным студентам понимать предложения в целом и продуцировать собственные высказывания.

Пример задания

Обратите внимание на модели предложений с глаголами. Составьте свои примеры по данным моделям и запишите их.

Кто/что (Им. п.) *принимает участие* в чем (Пр. п.); например: *Иностранные специалисты принимали участие в строительстве Кремля.*

Кто/что (Им. п.) *вошел в состав* чего (Род. п.); например: *Эти земли вошли в состав русского государства.*

Кто/что (Им. п.) *начал свою деятельность* с чего (Род. п.) когда; например: *Царь начал свою деятельность с реформ в XVI веке.*

Что (Им. п.) *было/является результатом* чего (Род. п.); например: *Разорение страны было результатом его политики.*

Послетекстовые задания направлены на понимание прочитанного текста, выработку умения анализировать его содержание, выделять смысловые части, главную и второстепенную информацию, продуцировать собственные монологические высказывания. Например: «Ответьте на вопросы по тексту»; «Вставьте пропущенные слова. Предложения запишите»; «Соедините части А и Б. Предложения запишите»; «Замените выделенные слова и словосочетания синонимами или синонимичными конструкциями из текста»; «Составьте назывной план текста и запишите его»; «Составьте конспект текста по плану и запишите его»; «Подготовьте рассказ на основе конспекта»; «Ваша страна принимала участие во Второй мировой войне? Подготовьте рассказ об этом».

Таким образом, данное пособие не только расширяет фоновые знания и приобщает иностранных студентов к русской культуре, но и дает лингвистический материал. Без понимания иностранными студентами основ морфологии, словообразования и синтаксиса невозможно адекватно понимать язык и создавать собственные тексты. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного позволяет глубже понять и воспринять культуру России, поведение и язык русского человека. Учебные пособия по страноведению, в свою очередь, должны располагать не только тематическим, но и лингвистическим материалом.

Литература

1. Баскова Ю. С. Лингвострановедение как важный компонент формирования лингвокультурной компетенции // Экономика. Право. Печать. Вестник Кубанского социально-экономического института. 2013. №1–2 (57–58).
2. Шукин А. Н. Методика и преподавание русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.



С. В. Файн (Москва)

Обучение языку как средство интеграции в культурное пространство страны проживания на примере анализа работы Школы итальянского языка Общины святого Эгидия в Италии

Структура российского и, в частности, московского общества за последние годы значительно изменилась. Изменилась и миграционная составляющая общества. Москва как столица СССР всегда была многонациональным городом, привлекавшим жителей с разных концов большой многонациональной страны. При этом большинство приезжавших, какой бы национальности они ни были, в любом случае принадлежало к «советскому народу», то есть имели общие культурные и социально-психологические черты, а главное — являлись носителями русского языка, выступавшим в качестве средства межнационального общения. И в первые постсоветские годы большинство продолжало говорить по-русски. Ситуация кардинально изменилась в последние годы, когда на постсоветском пространстве выросло новое поколение, родившееся после распада Советского Союза.

Поэтому вопрос о сплоченности городской человеческой среды нашего общества, о том, как в нем жить вместе людям разного происхождения, разных народов неразрывно связан с обучением языку, которое становится составной частью построения единства.

Именно поэтому может оказаться полезным для России более чем тридцатилетний опыт Школы итальянского языка Общины святого Эгидия в Италии.

Община святого Эгидия родилась в Риме в 1968 году и сегодня объединяет христиан 70 стран мира на всех континентах, которые на добровольной основе посвящают себя помощи бедным: пожилым людям, бездомным, инвалидам, детям, заключенным и другим людям в трудной жизненной ситуации.

Дружба Общины с мигрантами началась в 1979 году с трагического эпизода, побудившего Общину к размышлению о присутствии иммигрантов в Италии и об отношении к ним. 22 мая того года неизвестные подожгли сомалийского беженца Али Джама, спавшего на своих картонках возле церкви. Община совершила панихиду по Али Джама и по ее просьбе Иоанн Павел II молился о нем и обо всех мигрантах во время богослужения на площади св. Петра.

С того времени Община подружилась со многими мигрантами, и постепенно начала оказывать им самую разнообразную помощь: продуктами питания, одеждой, юридическим сопровождением, медицинским обслуживанием, гигиеническую (душ, парикмахерская), культурную (библиотека). Но недостаточно было относиться к мигрантам как к адресатам помощи, нужно было дать им «ключ», позволяющий действитель-

но войти в итальянское общество. Как ответ на эту потребность многих иммигрантов из разных стран в интеграции через изучение языка и родилась в 1982 году Школа итальянского языка.

Первый учебный класс состоял из десятка женщин, из Латинской Америки и из Кабо-Верде, приехавших в Италию работать и нуждавшихся в языке, чтобы понимать и объясняться. С годами Школа открылась в различных районах Рима, в других городах Италии: в Милане, Генуе, Флоренции, Новаре, Ливорно, Неаполе. Языковая школа Общины святого Эгидия есть и в других европейских странах: в Германии, Бельгии и Испании.

В Школу итальянского языка ежегодно записывается свыше 1500 новых студентов из 120 стран, и более 800 студентов продолжают обучение, переходя на более высокие уровни.

Изменения в структуре иммиграции в Италии отражаются на изменениях национального состава студентов. В первые годы Школу посещало много африканцев, сейчас больше всего женщин из Восточной Европы. Есть и много студентов из Азии, особенно из Китая и Бангладеш.

Программа обучения в Школе постоянно совершенствуется: она не основана на обобщенных, составленных в отрыве от практики планах, но исходит из конкретных ситуаций студентов более ста национальностей и отвечает на их разнообразные запросы и потребности.

В преподавании преобладает коммуникационный подход, поскольку студенту нужно не столько выразить определенные идеи с правильным использованием правил грамматики, сколько взаимодействовать с другими людьми и быть понятым.

На занятиях воссоздаются подлинные ситуации повседневной жизни, которые привлекают интерес студентов и содействуют их активному участию в образовательном процессе. Освоение грамматики в коммуникативном подходе не является первостепенной целью обучения, но вводится по продуманному плану на основе коммуникативных потребностей по мере повышения сложности.

В первые годы наиболее востребованным был начальный уровень обучения: сотни иностранцев нуждались в том, чтобы как можно скорее научиться «языку повседневной жизни», чтобы преодолеть первую дезориентацию, научиться языку на уровне выживания, выйти из изоляции. В настоящее время растет число студентов, которые хотят совершенствовать свои лингвистические знания и умения и узнавать больше об итальянской культуре и искусстве. Это связано со стремлением к подлинной и глубокой интеграции в итальянское общество. Многие продолжают учиться в Школе 6-7 лет, потому что школа воспринимается не только как место овладения базовым языком, но и как пространство культуры, а также дружбы и общения.

На этих двух аспектах деятельности Школы и хотелось бы остановиться подробнее.

Школа как место культуры

В Школе изучаются различные аспекты итальянской и европейской истории и культуры, студенты знакомятся с итальянской литературой, музыкой, кино, архитектурой. Важную роль здесь играют внеучебные мероприятия: различные экскурсии, поездки, позволяющие лучше узнать богатое наследие итальянской культуры. Особенно важно это для иммигрантов, живущих в Италии уже несколько лет, по большей части это женщины с высшим образованием из Восточной Европы или Латинской Америки. Часто вынужденные в Италии выполнять работы, не соответствующие их уровню образования, они видят в Школе пространство личностного роста и культурного обмена.

Рассматриваются в Школе и такие важные темы, как расизм, война и мир, конституционные основы Итальянской Республики, необходимость понимать историю и культуру тех стран, из которых приехали студенты. Например, важной частью образования стала память холокоста, которая дает возможность размышлять и об опасностях сегодняшнего дня, об антисемитизме и расизме. Студенты Школы участвуют в ежегодном факельном шествии в память депортации римских евреев в Освенцим 16 октября 1943 года, ставшем важным общегородским событием.

С 2001 года школа постоянно организует курсы профессионального образования культурных посредников. Люди этой профессии, чаще всего иностранцы, являются «мостами» между принимающей страной и страной происхождения иностранца, посредниками между иммигрантами и местным обществом, помогают преодолеть культурные и лингвистические барьеры, содействуют интеграции иммигрантов и воспитанию культуры гостеприимства среди местных жителей. Курсы позволяют подготовить хороших специалистов и предоставляют возможность профессионального роста иммигрантам с высшим образованием.

Школа как место дружбы

Иностранцы не стремятся к самоизоляции, как часто считают. Как только появляется в районе место, где учат языку, классы быстро переполняются. У многих обучающихся Школа занимает практически всё свободное время. Это показывает, что общение, наряду со сном и едой, воспринимается как жизненная потребность человека.

В Школах итальянского языка не только изучают язык, но и учатся общаться с людьми разных народов, культур и религий, учатся быть вместе. Классы всегда смешанные, никогда не бывают моноэтническими. Поэтому посещение Школы дает возможность построить дружеские отношения между изначально очень далекими людьми, которые могли бы никогда не встретиться. Например, одна нигерийка стала столь близкой подругой румынки, что даже была свидетельницей на ее свадьбе.

И здесь нельзя недооценить роль преподавателя, именно он содействует значимым дружеским отношениям между студентами, выходящим

за рамки формально-учебных. В языковых Школах Общины святого Эгидия все преподаватели работают на волонтерской основе, и это тоже способствует установлению доверительных отношений.

Дружеские связи оказывают положительное влияние на образовательный процесс. Безусловно, «естественное овладение» языком дает значительно лучшие результаты, нежели формальное. Студенты, имеющие значимые дружеские неформальные отношения с другими студентами и с носителями языка, значительно лучше овладевают языком, чем те, кто просто посещает курсы и имеет чисто рабочие отношения.

Но всё это имеет не только образовательное, но и глубокое социокультурное значение. Школа позволяет преодолеть тенденции к геттизации и становится конкретной моделью построения сосуществования и интеграции. Джонатан Сакс в своей книге «Достоинство различия» утверждает, что «лучшее противоядие насилию — беседа: говорить о наших страхах, слушать страхи других. Разделяя нашу уязвимость, мы открываем источник надежды».

Движение «Народы, ищущие мир»

Более того, вокруг Школы в 1999 году образовалось целое международное движение «Народы, ищущие мир» («Genti di Pace»), объединяющее иммигрантов не в землячества на этнической основе, но сближая местных жителей и мигрантов из разных стран, в содействии интеграции, солидарности, в уважении различных культурных и религиозных традиций. В основе движения лежит мечта, чтобы никто не был чужим и иностранцем, чтобы различия не приводили к конфликтам и нетерпимости, но давали возможность открыть ценность встречи с другим. «Мы знаем, — говорится в Манифесте движения, — что уважение к другому, ненасилие, справедливость, солидарность, взаимоуважение — не утопия, а секрет, как спасти землю, на которой мы живем. (...) Любовь к миру позволяет нам видеть во всех без исключения братьев и сестер, детей единого Бога, даже если мы отличаемся языком, культурой или религией».

В Движении «Народы, ищущие мир» эти ценности воплощаются в солидарности с теми, кому трудно. Движение предстает моделью мирного сосуществования, показывая, что интеграция возможна, хотя и не скрывая трудностей. Так, в этом контексте, среди трудностей эмиграции, важно праздновать религиозные праздники. Например, многие украинки плачут на Пасху и Рождество, потому что скучают по дому. Общий праздник позволяет уйти от пессимистического взгляда на свое положение и помогает интеграции в принимающее общество. Во время Рамадана христиане Движения готовят ужин для мусульман. А в день Рождества мусульмане готовят рождественский обед для христиан. А в помощи бездомным, оказываемой Общиной святого Эгидия, активно участвуют добровольцы-иностранцы из Движения, которые считают город и его беды своим городом и своей бедой.

Важный аспект процесса интеграции иностранцев состоит в предотвращении и смягчении чувства потерянности итальянских «соседей», которые с опасением смотрят на изменение этнической структуры своего района. Поэтому студенты Школы и участники Движения стараются содействовать взаимопомощи и солидарности между жителями одного района. Например, приезжий из Бангладеш начинает помогать пожилому итальянцу — своему соседу. Часто организуются общие праздники в парках или на площадях, на которых люди разных национальностей, как приезжие, так и местные жители, готовят различные выступления и приносят блюда национальной кухни. Подобные праздники наглядно и весело показывают культурное богатство каждого народа и красоту жизни вместе.

Учебники

Эти аспекты культурно-просветительской и интеграционной деятельности Школы находят свое отражение в созданных в Школе двух учебниках (для начинающих и продолжающих) с программным названием «Итальянский для друга».

В учебниках воспроизводится реальный материал, взятый из повседневной жизни. Широко используются иллюстрации, в первую очередь для обогащения лексического запаса обучающихся. Учебник для начинающих в большей степени направлен на помощь в ситуациях выживания. Учебник для продолжающих предоставляет больше стимулов глубже и лучше понимать итальянское общество и углублять понимание языка, его структуры, лексического и фразеологического богатства. В нем значительно больше грамматических упражнений, многие из которых посвящены исправлению ошибок для совершенствования владения языком.

Большое внимание авторы уделяют не только лексической и грамматической составляющей учебников, но и их «интонации», «духу»: учебники действительно обращены к читателям как к друзьям.

Персонажи книги — как иностранцы, так и итальянцы; многие ситуации воспроизводят трудности, с которыми сталкиваются мигранты в Италии: поиск жилья, работы, бюрократические проблемы — рассматриваемые с пониманием, легкой иронией и оптимистичным взглядом в будущее — все это позволяет студентам чувствовать себя с учебником как с «другом».

Во многих тематических текстах сочетается история и взгляд в будущее — городов, музыки, школьного образования, автомобилей, одежды и кухни; и такой широкий взгляд помогает не сосредотачиваться на проблемах сегодняшнего дня, но обрести культурную память и смотреть в будущее с надеждой.

В учебнике для продолжающих многие диалоги посвящены дружеским беседам студентов разных национальностей и их итальянских друзей, различным моментам дружбы во внеучебное время. В дружеской форме даются и «рецепты против расизма» — советы по преодолению предрассудков и неприязненного отношения местных жителей. Соседи смотрят на

вас с недоверием? Пригласите их в гости на кус-кус! Пожилая итальянка в автобусе ворчит что-то про изобилие мигрантов? Будьте с ней вежливы и уступите ей место. Ведь «воспитанные люди всегда поймут друг друга».

Заключение

Часто кажется, что миграционные процессы приводят к конфликту идентичностей, поэтому они вызывают неприятие, отторжение, недовольство, агрессию. Иммиграция не означает отказа от собственной идентичности мигранта, но гармоничное сочетание в его личности двух культур. Так же и принятие миграции не означает размывания идентичности принимающего общества, но его обогащение. Школа позволяет проявиться тому факту, что по сути все мы и наше общество уже «метисы». Метисация есть совокупность происхождений, это решение держать связь с множеством культур, быть наследниками разных миров. Это очень конкретно. Говорит один из учеников Школы, Боб Копак, приехавший из Конго несколько лет назад и прекрасно интегрированный в итальянское общество: «Когда я в Италии, я скучаю по своей стране, когда я в Конго, я скучаю по Италии. Скучаю по ее кухне, ее краскам, ее лицам. Италия вошла в меня, в тело и в сердце. Я стал странным». По сути, каждый человек — носитель множественных идентичностей, и несводим к чему-то одному. «Сегодня внутри каждого из нас, хотя и в разной мере, уже происходит встреча культур: все мы метисы», — пишет французский философ и теоретик культуры болгарского происхождения Цветан Тодоров.

Обучение языку может стать мощным средством не только интеграции мигрантов, но и построения того, в чем нуждается всё наше общество и что основатель Общины святого Эгидия Андреа Риккарди назвал «цивилизацией жизни вместе». Этому он посвятил свою только что вышедшую на русском языке книгу «Жить вместе в 21 веке» (Алетейя 2014), цитатой из которой и я хотела бы закончить статью:

«В познании другого, в соединении различий, сцеплений, расстояний, близости и метисаций и воплощается искусство жизни вместе, плод политического реализма и надежды, человеческой и религиозной. Это реализм во множественном мире. Это надежда на то, что не повторится безумие множественности в конфликте... Осознание потребности в цивилизации жизни вместе уже закладывает начало общей культуры, разделяемой разными людьми». «Для расширения этой культуры нужно ясное видение сложности мира, освещенное сознанием необходимости жить вместе. Цивилизация жизни вместе — не утопическая модель, но частично уже реальность, хотя и требующая все больше труда по построению общей жизни на разных уровнях, как условие мирного будущего или, по крайней мере, будущего, где будет меньше конфликтов».



О. В. Дронова, Е. А. Сотникова (Елец)

Изучение этических категорий (патриотизм, честь, долг, совесть) на занятиях по русскому языку с иностранными студентами

Данная статья посвящена проблеме изучения особенностей этических категорий (патриотизм, честь, долг, совесть) иностранными студентами в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина. Изучение этических категорий предполагает 3 компонента: 1) ознакомление с особенностями этических категорий через значения и примеры, представленные в толковом словаре русского языка, и через форму видеоролика на материале художественных фильмов; 2) лингвокультурологический подход к изучаемому материалу; 3) интерактивную речевую деятельность иностранных студентов.

Язык выступает в качестве отличительной особенности народа и отражает все, что было в жизни народа-создателя. Так, В. фон Гумбольдт отмечал, что «народ познает мир и создает в своем сознании картину или его фрагменты через собственное языковое творчество, а язык, являясь продуктом мысли, в свою очередь, формирует мышление». Изучение языка, по мнению В. фон Гумбольдта, должно быть подчинено «высшему принципу — постижению духа народа»: «Язык и духовная сила народа развиваются не отдельно друг от друга и не последовательно один за другим, но составляют исключительно и нераздельно одно и то же действие интеллектуальной способности» [2, с. 6].

К настоящему времени в методике преподавания иностранных языков сложилось четкое представление о том, что без учета лингвокультурологического аспекта невозможно усвоение культурных ценностей страны изучаемого языка, успешное овладение речью на иностранном языке, спецификой узуального речевого поведения.

В процессе подготовки специалистов различных сфер деятельности имеет огромное значение нравственно-эстетическое воспитание, что особенно актуально в студенческих группах смешанного национального состава. Для студента, обучающегося в другой стране, проблема понимания национальных особенностей коренного населения (а, следовательно, и правильное освоение языка) чрезвычайно актуальна: бедность словаря, неумение подобрать нужное слово, однообразие речи делают необходимым постановку вопроса о языковом нравственно-этическом воспитании наряду с другими вопросами развития речи.

В рамках лингвокультурологического направления с целью повышения качества учебного процесса, а также усиления мотивации учебной деятельности мы считаем продуктивным, кроме традиционного преподнесения учебного материала, использовать аудио- и видеоматериалы, интернет-ресурсы, что позволяет оптимизировать учебный процесс,

развить у иностранных студентов навыки аудирования, пополнить их словарный запас. Яркие зрительные образы, запечатленные с помощью видеоряда в художественном фильме, стимулируют интерес к занятиям, расширяют объем усваиваемого учебного материала, снижают утомляемость [3, с. 2001].

Стереотип национального характера выступает как поведенческая модель практической жизни народа. Наиболее четко она прорисовывается в своеобразии речевой деятельности людей, поэтому, чтобы постичь «русский национальный характер», необходимо уяснить значения слов, называющих основные морально-этические категории, а одна из целей обучения русскому языку — ознакомление студентов-иностранцев с этическими категориями, отражающими особенности русского характера, среди которых особенно важными являются **патриотизм** с такими его составляющими, как **честь, долг, совесть, жертвенность**.

Следуя вышеизложенным принципам, студентов, приехавших из Туркменистана в Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина для изучения русского языка и обучения различным специальностям, на начальном и последующем этапах обучения мы знакомим с этическими категориями как существенными элементами русского мировоззрения.

В качестве примера ниже мы приводим конспект практического занятия, проводившегося в форме видеурока на материале художественного фильма по теме «Этическая категория “патриотизм” и ее составляющие в русском языке».

Конспект занятия

Цель занятия — расширить круг представлений иностранных студентов о русском мировосприятии, о национальной идее, развить речь.

Для достижения поставленной цели определены **следующие задачи**:

1) отобрать видеоматериал, содержащий этические категории, характерные для русского мировоззрения;

2) проанализировать материал с социолингвистической и лингвокультурологической точек зрения;

3) определить методические приемы, которые одновременно способствуют правильному восприятию и пониманию иностранными студентами рассматриваемых категорий и активизируют внимание студентов, повышают интерес к изучению нравственно-этических категорий.

Оборудование: ноутбук, проектор, проекционный экран, диск с фильмом «Сталинград».

Ход урока

I. Работа с «Большим толковым словарем русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова.

Выбор данного словаря обусловлен тем, что в нем приведены не только модели словоупотребления, но и продемонстрировано их

лексическо-семантическое наполнение, использована многоаспектная стилистическая и семантическая характеристика слов, даны иллюстрации их употребления, приведены энциклопедические комментарии.

Начинаем знакомство с доминирующей категорией в перечисленном ряду.

Патриотизм — любовь к родине, преданность своему отечеству, своему народу: *Воспитывать в духе патриотизма. Пробуждать чувство патриотизма в душе. Патриотизм во время войны.*

Параллельно автором словаря приводится значение «преданность, приверженность чему-либо»: *Местный патриотизм. Заводской патриотизм* [1, с. 787].

Патриотизм непосредственно соотносится с категорией «долг»: Обязанность перед кем-, чем-л. (родиной, народом, семьей и т. п.). *Гражданский долг. Сыновний долг. Чувство долга. Долг перед Родиной. Долг чести, дружбы, гостеприимства и т. п. Делать что-л. по долгу дружбы, гостеприимства*

Обращаем внимание студентов на устойчивые словосочетания с рассматриваемой лексемой: *Отдать последний долг кому-л.* (почтить память умершего, простившись с ним при погребении). *Первым долгом сделать что-л.* (сразу, не откладывая).

Второе производное значение: то, что взято или отдано заимообразно (преимущественно деньги): *Отдать долг. Взять в долг. Быть, сидеть в долгах по уши (по горло)* (иметь очень большие долги).

Фразеологизмы с данной лексемой следующие: *Быть в долгу у кого (перед кем). Быть обязанным кому-л. в чем-л. Не остаться в долгу у кого (перед кем). Отплатить кому-л. тем же самым* (поступком, отношением и т. п.) [1, с. 270–271].

Честь: Совокупность высших морально-этических принципов личности (честность, порядочность, добросовестность и т. п.); сохранение собственного достоинства и уважения личного достоинства другого: *Человек чести.*

Часто в русском языке употребляются следующие выражения: *Родиться без чести, без совести* (о человеке крайне не порядочном).

Фразеологизмы: *С честью выполнить, сделать что-л.* (очень хорошо, достойно высокой оценки). *Жить по чести, по совести* (в соответствии с представлениями о чести). *Береги платье снову, а честь смолоду* (поговорка).

Производным выступает значение «хорошая, незапятнанная репутация, доброе, честное имя»: *Честь семьи. Честь мундира* (об официальном авторитете, репутации) [1, с. 1477].

Аналогичным образом рассматриваем значение лексики **совесть** (чувство моральной ответственности за свое поведение; нравственная самооценка своего поведения): *Спокойная, чистая совесть.*

С. А. Кузнецов представляет следующие фразеологизмы: *Свобода совести* (право на убеждения, на моральный выбор). *Сделка с совестью* (поступить против собственных убеждений). *Без зазрения совести* (без стеснения, без стыда) [1, с. 1226].

II. Слово преподавателя.

Патриотизм традиционно считается одним из наиболее характерных свойств и главных достоинств русского «национального характера», воплотившего родовую сплоченность народа. Утверждению этого ратного духа способствовали ярко выраженные «родственные» чувства русских, когда «смерть за други своя» представляется священным актом.

Идея патриотизма на Руси имеет глубокие корни. С момента принятия христианства на Руси патриотическая идея обогатилась новым содержанием — чувством преданности христианской вере. По мере освобождения и объединения русских земель в единое централизованное государство крепили ростки российского патриотизма. Подлинный расцвет патриотизма связан с личностью Петра I, с его многогранной деятельностью, направленной на укрепление России. Великий реформатор и преобразователь ставил верность Отечеству выше всех иных ценностей, даже выше преданности самому себе.

Удивительные примеры массового патриотизма русского народа продемонстрировала нам Отечественная война 1812 г., которая укрепила национальное самосознание россиян, их гордость и достоинство.

В XX в. наиболее ярко русский патриотизм проявился, конечно же, в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., когда решался вопрос о судьбе нашего Отечества. Народ и армия проявили небывалый по силе патриотизм, который явился основой духовно-нравственного превосходства над фашистской Германией.

Весь мир зимой 1943 г. следил за Сталинградским сражением. Русский солдат в тяжелых боях выстоял, разгромил врага, перешел в наступление, окружил 22 дивизии, пленил их, похоронив тем самым миф о непобедимости германской армии. В итоге сокрушительного разгрома фашистских войск под Сталинградом стратегическая инициатива перешла в руки советского командования.

Патриотизм россиян интернационален: в многонациональной стране при опасности все народы выступают единым фронтом против завоевателей, а в мирное время — против стихийных бедствий и природных катаклизмов. Об этом свидетельствуют исторический опыт нашей страны. Среди награжденных за героизм, проявленный как в военное, так и в мирное время, можно встретить представителей самых разных народов.

Подтверждением вышеизложенному выступают пословицы и поговорки, отражающие суть «русского характера»: *На миру и смерть красна; Или грудь в крестах или голова в кустах; Лучшие умирать стоя, чем жить на коленях.*

III. Подготовка к просмотру эпизодов фильма.

Краткий рассказ преподавателя о фильме «Сталинград» и его исторической основе: «Фильм “Сталинград” представляет собой российскую военную драму режиссера Ф. С. Бондарчука. Эта картина посвящена самому кровопролитному сражению Великой Отечественной войны — Сталинградской битве. Действие разворачивается в ноябре 1942 г. в оккупированном нацистскими войсками Сталинграде. Советские войска планируют контрнаступление на немецкие части, занявшие правый берег Волги. Наступление сорвано, и только разведчикам под командованием капитана Громова удается перебраться на другой берег и закрепиться в одном полуразрушенном жилом доме, в котором они героически держат оборонительные позиции на подступах к переправе».

Задание перед просмотром отрывка фильма: обратите внимание на обстановку, в которой находятся герои, на их эмоциональное состояние, а также на комментирование за кадром, на интонацию голоса комментатора.

IV. Просмотр отрывка фильма.

Студентом предлагается для просмотра отрывок из фильма, в котором капитан Громов отдает приказ начать обстрел дома, где находились он сам и его солдаты.

V. Вопросы к студентам после просмотра фильма.

- 1) Что заставило героя так поступить?
- 2) Какие чувства, по вашему мнению, он испытывал при этом?
- 3) Какими морально-психологическими и боевыми качествами надо обладать, чтобы успешно выполнить свой воинский долг?
- 4) Кого вы знаете из воинов-героев, и за что они получили это высокое звание?

VI. Домашнее задание.

Составьте небольшой текст на 7–8 предложений, в котором объясните особенности понимания русскими рассмотренных лексических единиц. Попытайтесь выявить сходства и различия в понимании данных категорий в вашей стране и России.

Методические выводы

1. Предложенная тема и форма видео урока — часть системы обучения русскому языку как иностранному в рамках адаптационных курсов, призванных расширить и углубить знания иностранных студентов о русской культуре, о мировоззрении, о русском национальном характере.

2. Такие нетрадиционные формы занятий, как просмотр тематических отрывков художественных фильмов с подготовкой к их просмотру и последующим анализом, сопровождаемый лингвокультурологическим комментированием, способствуют повышению интереса к урокам

русского языка, активизируют и развивают навыки и умения студентов по всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
3. Семенова И. В. «Эти загадочные русские» (к вопросу о формировании навыков и умений межкультурной коммуникации у иностранных студентов на занятиях по русскому языку) // Ученые заметки ТОГУ. 2013. Т. 4. № 4.



И. Г. Зумбулидзе (Кутаиси, Грузия)

Взаимодействие художественных концептов и их языковая репрезентация

Работа над художественными текстами занимает значительное место в практике преподавания русского языка как иностранного на занятиях по аналитическому чтению, т. к. без изучения литературных произведений страны немыслимы знакомство с ее культурой и особенностями национального менталитета, формирование лингвосоциокультурной компетенции. Художественный текст предоставляет возможности для усвоения всех функций и уровней языка. Становление и совершенствование навыков и умений работы с художественным текстом чрезвычайно значимо для учащихся, так как опирается на естественную для филологов мотивацию изучения иностранного языка — чтение художественной литературы в оригинале. Гуманитарная наука развивается, появляются новые направления, а вместе с ними новые методы и приемы анализа лингвистического материала.

Данная статья посвящена рассмотрению художественного концепта как структурной единицы творческого сознания. Изучение языковой репрезентации художественного концепта является важным и необходимым для осознания идейного смысла художественного текста и для понимания менталитета данной литературной личности, ее творческой манеры. Семантика текста раскрывается в процессе интерпретации всех видов информации, заложенных в нем автором на базе своей концептуальной системы посредством последовательного введения в нее концептов, дополняющих информативность текста. Направленное введение

семантически соотносимых концептов художественной окраски предполагает постоянное углубление, расширение базового концепта на основе выявления структурных связей между языковой единицей, в которой он выражается, и другими единицами данного текста.

Исследователи, отмечая ценность художественного концепта как мыслительного образования, которое не имеет жестко детерминированной связи с реальной действительностью и не подчинено законам логики, подчеркивают, что «благодаря своей художественной ценности концепты данного типа значительно информативнее познавательных, поскольку помимо понятия индуцируют в нашем сознании дополнительные ассоциации» [1, с. 58].

Выявление концептов в художественном тексте и реконструкция языковой картины мира отдельного автора представляют особый интерес, поскольку единицы, образующие текст, приобретают дополнительные значения, которые, определяя особую целостность художественного текста, являются демонстрацией знаний автора об окружающем мире.

Е. В. Хлопкова отмечает, что своеобразие поэтической языковой личности отражается в художественных текстах, поэтому обращение к отдельным концептам и средствам их объективации, а также к выявлению способов их ассоциативно-смыслового взаимодействия в художественном тексте позволяет реконструировать картину мира отдельного автора [5, с. 3].

В связи с этим интересно обратиться к повести Виктора Пелевина «Желтая стрела». На материале этого произведения мы предлагаем рассмотреть различные способы языковой репрезентации художественных концептов и некоторые виды их связей.

Основная идея В. Пелевина скрыта в концептах, которые, трансформируясь, повторяются на протяжении всей повести. Нами сделана попытка проследить некоторые цепочки концептов, раскрывающие смысл произведения. Анализ концептов дает возможность наблюдать, как развивается мысль автора.

Главного героя повести «Желтая стрела» зовут Андрей, и, как считают критики Н. И. Тульчинская и Т. В. Ананина, зная пристрастие В. Пелевина к концептуально значимым именам, можно предположить, что имя героя содержит намек на поэта и теоретика символизма Андрея Белого [4, с. 191].

Сам поезд «Желтая стрела» — центральный концепт, определяющий границу между пространствами. Поезд, идущий в никуда и в никогда, — место действия повести. Этот поезд — единственное живое пространство, в котором существуют ее персонажи.

Как отмечает Е. О. Троскот, концепт «пространство» служит одним из средств формирования концептуальной картины мира в повести. Сначала Андрей-пассажир чувствует, что голоса и звуки из окружающего

пространства беспрепятственно проникают в голову, потом он втискивается в узкое пространство, затем объясняет, что они с Ханом лазят на крышу вагона только для того, чтобы хоть на время покинуть осточертевшее пространство всеобщей жизни и смерти. Будучи пассажиром, Андрей думает об окружающем пространстве, т. к. просто не помнит о том, что едет в «Желтой стреле» и пространство у него не круг, а бесконечная цепь прямоугольников-вагонов. Далее пространство становится узким, затем осточертевшим — Пелевин все сильнее и сильнее сжимает своих героев в тисках однообразия обстановки [3, с. 3].

Кроме концепта «пространство», значимыми в повести «Желтая стрела» становятся следующие концепты: «желтый», «стрела», «поезд». Они имеют свой особый смысл, поскольку несут на себе не только смысловую, но и эмоциональную нагрузку. Некоторые моменты становятся понятными только в связи с определенным концептом. В произведении желтый цвет соотносим с концептом «прозрение». Фраза «Тишина была похожа на пшенку» подразумевает желтый цвет крупы. В. Пелевин говорит о тишине как о своеобразном прозрении, ведь главный герой только в полной тишине, без стука колес услышит «тихий звук собственных шагов», т. е. самого себя. А именно этому и посвящено все произведение, фраза «Тишина была похожа на пшенку» звучит в начале повести, а завершает В. Пелевин ее тем, что герой слышит «тихий звук собственных шагов».

Одним из основных в повести «Желтая стрела» выступает концепт «желтый» в разнообразных своих проявлениях: это и луч солнца, попадающий в конце своей жизни в грязную тарелку, и поезд, который идет к разрушенному мосту, и, самое главное, жизненный путь, с которого свернуть почти невозможно.

Концепт «желтый» у В. Пелевина имеет 3 основных значения. Желтый цвет связан с прозрением, он дает возможность увидеть вещи в необычном ракурсе. Наперсточник, например, под лучами солнца становится похожим на жреца: «Косые желтые лучи иногда касались приподнимающейся лысины наперсточника, клочковатые остатки седых волос на его голове на миг превращались в сияющий нимб, и его манипуляции над листом картона начинали казаться священнодействием какой-то забытой религии» [2, с. 7]. Пшенка (желтого цвета) и «похожий на маленькое солнце» растаявший кусок масла позволяют Андрею услышать шум ветра и собственные шаги. На человеке, сумевшем сойти с поезда, была желтая соломенная шляпа: «человек с соломенной шляпой на шнурке сильно оттолкнулся от крыши, оторвался от вагона и перелетел над ограждением моста» [2, с. 53]. Желтый может быть иллюзией, подделкой. Так, автор «Путеводителя», который мечтает выйти из поезда, говорит, что он никогда не сможет «принять этот грохочущий на стыках рельсов желтый катафалк за что-то другое» [2, с. 25]. «Желтая стрела»

лишь покрыта желтой краской, сам поезд сделан из железа, он едет в никуда. Люди, стремящиеся покинуть «пространство всеобщей жизни и смерти», забираются наверх и оказываются на крыше вагона, покрытой облупившейся желтой краской, т. е. на крыше иллюзорность «желтости» поезда становится более очевидной.

Концепт «желтый» является также символом быстротечности, тщеты жизни. Когда Хан показывает Андрею надпись на стене, которую оставили те, кто сумел сойти с поезда, то мы видим, что она начинается со следующих слов: «Тот, кто отбросил мир, сравнил его с желтой пылью». Очевидно, что под желтой пылью подразумевается что-то эфемерное, скорее всего, это песок — этот концепт очень часто используется для того, чтобы подчеркнуть быстротечность жизни: песочные часы наполнены желтой пылью, она стремительно движется вниз, из песка невозможно построить что-то долговечное, он рассыпается и течет.

Концепт «желтая стрела» является одной из основных единиц пространственно-временн ́й структуры повести. Желтые стрелы — это лучи солнца, «Желтая стрела» — это поезд, на котором едут все персонажи повести. В обоих случаях желтые стрелы символизируют человека. Главный герой сравнивает желтые стрелы с людьми: «А ведь вполне могло быть, что эти косо падающие из окна желтые стрелы обладали сознанием, надеждой на лучшее и пониманием беспочвенности этой надежды — то есть, как и человек, имели в своем распоряжении все необходимые для страдания ингредиенты <...> Может быть, я и сам кажусь кому-то такой же точно желтой стрелой, упавшей на скатерть. А жизнь — это просто грязное стекло, сквозь которое я лечу...» [2, с. 34]. Никто не знает, зачем рождаются люди и зачем умирают, кто создал человека и с какой целью: «Андрей отошел на несколько метров в сторону и посмотрел на “Жёлтую стрелу”. Со стороны она действительно походила на сияющую электрическими огнями стрелу, пущенную неизвестно кем неизвестно куда» [2, с. 35]. И только в одном случае желтая стрела не символизирует человека или его судьбу, в том самом месте, где желтый означает тщету и быстротечность, желтая стрела тоже меняет свое значение. Надпись на стене оканчивается словами: «весь этот мир — попавшая в тебя желтая стрела — желтая стрела, поезд, на котором ты едешь к разрушенному мосту» [2, с. 23].

Значимым в повести становится концепт «поезд», примыкающий к концепту «жёлтая стрела». Поезд — это окружающий мир. Хан говорит Андрею, что обычным людям, пассажирам, не приходит в голову, что можно жить по-другому, что можно вырваться из привычного мира: «Им никогда не придет в голову, что с этого поезда можно сойти. Для них ничего, кроме поезда, просто нет». А затем добавляет, что самое сложное — это жить в этом мире, но не быть его заложником, «ехать в поезде и не быть его пассажиром» [2, с. 16]. Поезд несет негативную коннотацию:

«оглушительная желтая стена», «осточертевшее пространство всеобщей жизни и смерти», «желтый катафалк».

Взаимосвязь концептов в художественной картине мира В. Пелевина явно представлена в тексте повести «Желтая стрела» и позволяет говорить об их взаимодействии, взаимораскрытии.

Рассмотрение системы художественных концептов повести В. Пелевина может быть использовано в процессе обучения когнитивному концептуальному анализу художественных текстов.

Литература

1. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные вопросы семантики. М.: Гнозис, 2005.
2. *Пелевин В. О.* Желтая стрела. М.: Эксмо, 2007.
3. *Троскот Е. О.* Структурные особенности прозы В. О. Пелевина. <http://pelevin.nov.ru/stati/o-str/1.html>
4. *Тульчинская Н. И., Ананина Т. В.* Проблема творчества В. Пелевина: семиотика текста // Вестник КАСУ. 2006. № 2.
5. *Хлопкова Е. В.* Концепт *жизнь* в идиоме Виктора Пелевина: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тольятти, 2012.



И. Д. Киквидзе (Кутаиси, Грузия)

Использование «Русско-грузинского и грузинско-русского словаря православной лексики» на занятиях по РКИ

Православная лексика представляет собой важнейший пласт языковой системы, содержащий богатую информацию о культуре, истории, системе ценностей и характере народа. По известным причинам данная часть лексики в языковом сознании русских и грузин до настоящего времени составляет гиперлакону. Многие понятия, термины, связанные с религиозной сферой, не знакомы или не до конца понятны учащимся не только на иностранном (в данном случае, на русском), но даже на родном языке. Поэтому в современной ситуации, когда значительно активизировалась религиозная жизнь, изучение слов с религиозным значением на занятиях по русскому языку представляет большой интерес.

Большую помощь в этом отношении может оказать использование «Русско-грузинского и грузинско-русского словаря православной лексики», издание которого было осуществлено в 2014 г. в Кутаисском государственном университете им. А. Церетели. В Словарь включены не только чисто религиозные термины, но и нетерминологические

единицы: общеупотребительные слова, развивающие переносные религиозные значения (например, *спасение, ближний, батюшка, благо, исход*), а также слова, которые в религиозном (церковном) дискурсе приобретают дополнительные коннотативные значения (например, *разбойник, смертный*).

Рассматриваемая книга не является специальным учебным словарем, однако она содержит богатый материал о лексических единицах религиозной сферы и предоставляет учащемуся достаточно полную информацию о русском слове с религиозным значением. В частности, лексические единицы снабжены следующими характеристиками: указанием грамматической квалификации; на всех русских словах стоит ударение. Общая структура словарной статьи такова: 1) заглавное (черное) слово; 2) соответствующая грамматическая характеристика этого слова; 3) стилистические указания (в случае необходимости; например, *разг., прост.*); 4) этимология заглавного слова (если оно заимствовано) с указанием значения иноязычного слова, от которого произошло заглавное слово; 5) перевод лексической единицы; 6) за ним после двоеточия — иллюстративные примеры употребления лексической единицы (в большинстве случаев взяты из Священного Писания, Катехизиса, текстов молитв).

Использовать Словарь в учебном процессе можно в разных аспектах: при семантизации незнакомых слов с религиозным значением, а также при усвоении понятий многозначности и омонимии. Знакомство учащихся с переносными религиозными значениями уже известных им слов, таких, как *очищение, спасение, ближний, батюшка, благо*, обогащает их лексический запас. Например, учащийся, которому уже известно прямое значение слова *ближний* ('расположенный в непосредственной близости от кого-либо, чего-либо, ближе других к кому-либо, чему-либо'), знакомится с другим значением данного слова ['любой человек по отношению к другому (с которым он знаком, связан каким-либо образом и т. п.)'] и сопоставляет его с эквивалентным словом в родном языке (*tokvasi*), которое не является многозначным.

Изучение слов данной сферы важно не только с точки зрения совершенствования языковых компетенций учащихся, но и для расширения их страноведческих познаний. Язык отражает национальную культуру народа, говорящего на нем. Именно поэтому обучение русскому языку как иностранному должно быть неразрывно связано с усвоением культуры народа — его носителя, а совершенствование методической системы обучения ему — непосредственно сопряжено с последовательным включением в учебный курс национально-культурного компонента лексических единиц.

На наш взгляд, Словарь не только может оказаться полезным в процессе работы над текстом, содержащим незнакомые слова из религиозной сферы, но и может быть использован в качестве своего рода пособия для самостоятельной работы учащихся, при разработке таких

коммуникативных тем, как «Русские православные праздники», «Именины — день ангела», «Русская масленица» и др.

Особый интерес представляет Словарь с точки зрения подачи слов, не имеющих в сопоставляемом языке прямых лексических соответствий. Несмотря на общность религии, богослужения и близость православных традиций, в русском и грузинском языках немало слов-реалий, относящихся к религиозной сфере. Их значения передаются описательно. Таким образом, слова-реалии, существующие в православной лексике русского и грузинского языков, в словаре не игнорируются — описание данных слов нацелено на выявление их культурно-этнической специфики. По нашему мнению, это способствует формированию лингвокультурологической компетенции учащихся, воспитанию чувства уважения к богатым культурным и духовным традициям русского народа.

По нашему мнению, Словарь восполняет пробел, существовавший в русско-грузинской и грузинско-русской лексикографии, поскольку он является первым двуязычным (русско-грузинским и грузинско-русским) словарем религиозной лексики. Большинство лексических единиц, включенных в него (приблизительно 70% всех заглавных слов словарных статей) по известным причинам впервые фиксируются в переводных русско-грузинских и грузинско-русских словарях.

Литература

1. *Бугаева И. В.* Православная лексика в русском и финском // Instrumentarium of Linguistics Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Helsinki, 2010.
2. *Сергеева Е. В.* Гиперлакуна в лексиконе современной языковой личности: религионимы и библеизмы // Лакунарность в языке, картине мира, слове и тексте. Новосибирск, 2009.
3. *Скляревская Г. Н.* Словарь православной церковной культуры. СПб.: Наука, 2000.



Н. Н. Колесова (Иваново)

Использование проектной методики в научно-исследовательской работе иностранных студентов медицинского вуза

В действующих ФГОС ВПО (2010) третьего поколения по специальностям группы «Здравоохранение» указывается, что «научно-исследовательская работа является обязательным разделом ООП (основная

образовательная программа) подготовки специалиста. Она направлена на комплексное формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО» [2, с. 43].

Научно-исследовательская работа (НИР) студента — важный раздел учебного процесса в современном вузе. Основы НИР иностранных студентов закладываются на подготовительном отделении вуза, развиваются в последующие годы и направлены на формирование профессиональных и общекультурных компетенций. Эта работа имеет практическую направленность.

НИР студента медицинского вуза представляет собой сложный процесс. Иностранные студенты должны достаточно много узнать, понять и осмыслить. И, конечно, многое выполнить самостоятельно.

В настоящее время в вузовском учебном процессе широко применяются новые педагогические технологии. Мы остановимся на использовании проектной методики. Е. С. Полат пишет: «В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [4].

Метод проектов используется в практике обучения иностранных студентов. Так, Е. В. Ермакова в статье «Метод проектов как эффективное средство организации учебной работы на занятиях по РКИ» делится опытом применения данной методики при работе с иностранными студентами: «Организация учебной работы в рамках проектной деятельности может быть самой разнообразной и по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые проекты), и по форме (исследовательские, игровые, творческие проекты и др.). <...> Метод проектов, как показала практика, можно использовать на самых разных этапах обучения» [1, с. 461].

Мы предлагаем использовать проектную методику в научно-исследовательской работе. Проект — комплекс мероприятий, специально разработанный и организованный преподавателями, а затем выполняемый иностранными студентами самостоятельно. Отличительная черта данной методики — особая форма организации учебного процесса.

Во время учебы в медицинском вузе иностранные студенты получают знания не только на лекциях и практических занятиях. Они используют в процессе обучения не только учебники и методические разработки. Студенты добывают знания самостоятельно при чтении научной литературы. В процессе работы с источниками медицинской информации иностранные студенты учатся кратко излагать содержание текста, соблюдая при этом требования научного стиля.

Иностранные студенты в период обучения в медицинском вузе пишут рефераты, участвуют в экспериментах, готовят доклады и выступают на научных конференциях и т. п. Один из важных навыков, который необходимо сформировать у них в процессе научно-исследовательской работы, — навык написания реферата. Реферат — это краткое изложение содержания книги, статьи, исследования, а также доклад с таким изложением [3]. Задача преподавателей организовать НИР так, чтобы иностранные студенты выполнили и защитили проект.

В нашей практике для осуществления проекта иностранные студенты делятся на группы по 4–5 участников и выбирают тему реферата из списка тем, предложенных преподавателями. Подготовка к написанию реферата включает планирование выполнения проекта, поэтому особое внимание иностранных студентов следует обратить на несколько важных моментов, связанных именно с подготовительной работой.

Во-первых, иностранные студенты должны уметь подбирать литературу по теме. Мы знаем, что многие испытывают трудности, связанные с поиском и отбором научной литературы. На начальном этапе НИР важно сформировать у иностранных студентов умение ориентироваться в информационном пространстве. Как правило, поиск нужного источника занимает немало времени. На практических занятиях по основам НИР происходит знакомство иностранных студентов с системой методов информационного поиска. В настоящее время используют сплошной, выборочный, интуитивный, рецептурный поиск и поиск по библиографическим спискам. Преподаватели представляют метод, обозначая его плюсы и минусы.

Во-вторых, иностранные студенты должны знать жанры научных источников. В жанровом отношении научные источники достаточно разнообразны. Выделяются: монография, статья из журнала, статья из сборника, доклад, учебник, руководство и др. Для студентов важно научиться опознавать жанр источника в списках литературы.

В-третьих, следует обратить внимание иностранных студентов на содержание самих источников. Необходимо сформировать у них понимание преимущественного использования строго научных текстов, а не научно-популярных. В процессе работы с научными источниками иностранные студенты приобретают умения анализировать содержание научной медицинской литературы, отбирать важную информацию, сравнивать взгляды ученых на одну и ту же проблему.

Затем преподаватели знакомят иностранных студентов с монографическим и обзорным рефератами. Студенты должны усвоить, что любой реферат состоит из трех частей: вводной части (тема, проблема); описания основного содержания; выводов. На практических занятиях иностранные студенты изучают языковые и речевые особенности текстов рефератов.

Завершение проекта — написание реферата. Реферирование представляет собой процесс аналитико-синтетической переработки текста-первоисточника с целью его анализа и извлечения необходимой информации по заданной теме.

В конце реферата иностранные студенты должны представить список литературы, использованной при написании текста. В настоящее время не существует нормативного документа по оформлению списков литературы. По умолчанию списки литературы оформляются по ГОСТ 7.1 2003.

Выше мы сказали, что в работе над проектом участвуют 4–5 студентов. Каждый из них должен поработать с каталогами, подобрать по 5 источников по теме, проанализировать их содержание, выбрать нужные для реферата. У каждого участника есть индивидуальное задание: написать черновик 1-й (2-й, 3-й) части, или отредактировать написанное, или составить библиографический список. На зачете вся группа представляет реферат. Преподаватель оценивает вклад каждого в выполнение проекта.

Использование проектной методики в научно-исследовательской работе способствует развитию самостоятельности, повышает мотивацию иностранных студентов. Во время выполнения проекта иностранные студенты получают новые знания по русскому языку. Важно и то, что они учатся работать в коллективе, высказывать свои взгляды и прислушиваться к мнению других участников.

Литература

1. *Ермакова Е. В.* Метод проектов как эффективное средство организации учебной работы на занятиях по РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 10–13 октября 2012 г. / Сост. Е. Е. Юрков, Л.В. Московкин, Т. И. Попова. В 2 т. — Т. 2. — СПб.: МИРС, 2012.

2. Лечебное дело. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация специалист). 2010. window.edu.ru

3. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М., 2006.

4. *Полат Е. С.* Метод проектов. <http://www.iteach.com.ua>



Е. Л. Кудрявцева (Грайфсвальд, Германия)

Диалог культур на основе анализа и интерпретации м/ф Контакт» (1978, режиссер В. И. Тарасов) на продвинутом этапе обучения русскому языку и культуроведению России

Ключевые слова: лингвострановедение России; русский как иностранный и один из родных (семейный); продвинутый этап обучения; анализ и интерпретация анимационного фильма; контакт. Межкультурная компетенция (*interkulturelle Kompetenz*) в начале 21-го столетия понимается как способность «вести себя адекватно и проявлять мобильность в общении в рамках ожиданий партнера по коммуникации — представителя иной культуры; понимать культурные различия (дифференцию) и взаимовлияния (интерференцию) между собственной и иной (чужой) культурой и формой жизни и сохранять свою культурную идентичность, способствуя диалогу культур» [3, с. 38]. При этом само понятие «культура» утратило четкие границы (только в сфере изучения и преподавания иностранных языков можно говорить о культуре речи — вербальном и невербальном аспекте; о культуре поведения, культуре одежды и т. д.); причем этнические и социально определяемые нормы приспосабливаются к различным ситуативным контекстам. По этой причине и из-за межпредметного подхода [5, с. 2 и далее] к изучению межкультурной коммуникации, а также из-за слишком частого использования термина (мода, легко объяснимая мобильностью современного общества) границы т. н. межкультурной коммуникации становятся все более размытыми. Она может иметь место между представителями различных культур на одном географическом пространстве (т. е. в одном поликультурном обществе) в той же степени, в какой и между членами монокультурного, но состоящего из представителей различных полов, поколений, профессий или социальных слоев сообщества. Отсюда проистекает необходимость более детализированного подхода к термину «межкультурная коммуникация» и расширения постинтеграционной работы со всеми категориями слушателей — как с мигрантами, так и с коренным населением (адаптация и ассимилирование первого поколения мигрантов должны смениться во втором и последующих поколениях на добровольное глубинное самоинтегрирование с сохранением своей идентичности). Интеркультурность, таким образом, становится не только «модулем взаимопонимания в постоянно глобализирующемся мире» («*Verständigungsmodul in einer sich globalisierenden Welt*») [6, с. 28–41], но и путем «кооперативного, взаимного самообразования» («*kooperative Selbstaufklärung*») [4, с. 9–26]. Поэтому важно определить, какие условия необходимо выполнить для успешной (в нашей ситуации — образовательной) постмежкультурной коммуникации и при помощи каких медиаинструментов и методов они достижимы.

Поскольку в данный момент практически невозможно описать точную модель реальной межкультурной коммуникации и предложить ее обучающимся в форме готового рецепта, им предлагается в процессе анализа и интерпретации медиатекста совместно с носителями иной национальной картины мира учиться самостоятельно вычленять основные признаки межкультурной коммуникации в постинтеркультурном сообществе из реального коммуникативного акта (процесс анализа), а затем путем корректировки процесса коммуникации с инокультурным собеседником перерабатывать полученные знания в собственную коммуникативную компетенцию [1; 2]. Но основная цель — это более глубокое познание собственной культуры (для билингвов — культур) в рамках акта коммуникации с представителем иной культуры, рассмотрение сильных и слабых сторон культуры своей страны с точки зрения носителя иной национальной картины мира и использование вновь обретенных знаний и компетенций для «рекламы» своей культуры в ино-, меж- или интеркультурном пространстве. Итак, первичная цель образовательного процесса (изучения лингвокультур, а не простого вызубривания языковых констант) — узнать иное/чужое ради познания и сохранения, а также популяризации собственного (ср. в связи с этим цели и задачи изучения иностранного языка). Для билингвальных учащихся возможна постановка также иной цели: научиться балансировать между двумя «собственными» культурами и расширять познания в каждой из них в процессе коммуникации («*switchen*»), помня, что коммуникация бесконечна и начинается задолго до собственно акта вербального взаимодействия, а заканчивается намного позже этого акта.

В предлагаемом нами практически ориентированном материале приводятся не только вопросы и задания, позволяющие «прочитать» один из возможных (с учетом жизненного опыта и образовательного статуса каждого зрителя варианты могут сужаться или расширяться) подтекстов мультипликационного фильма; но и варианты ответов на них, предложенные слушателями курса по русскому как иностранному и одному из родных Института иностранных языков и медиатехнологий университета Грайфсвальда (из шестерых студентов уровня B2 трое — носители немецкого как родного и русского как иностранного, двое — русско-немецкие билингвы с различной миграционной историей, один — носитель русского как инославянского, болгарского как родного).

До начала работы по мультфильму рекомендуется ознакомить учащихся с **историей развития советско-американских отношений в 1978 г.**

В 1978 г. «горячей линией» общения глав правительств США и СССР стал канал космической связи (в 1979 г. по нему прошла нота протеста против ввода советских войск в Афганистан); апрельские события 1978 г. в Афганистане стали новым провалом дипломатических отношений США и СССР.

С начала 1978 г. в советско-американских отношениях возник новый крупный узел разногласий как результат соперничества СССР и США, по существу, в локальном конфликте, разразившемся в Африке — на Африканском роге. Результатом этого стало прекращение или значительное свертывание многих важных двусторонних и многосторонних переговоров, в которых участвовали обе страны. Были заблокированы трехсторонние переговоры с участием Великобритании по выработке документа о полном запрещении ядерных испытаний. В начале 1978 г. США прекратили переговоры с Советским Союзом об ограничении военно-морской деятельности в Индийском океане. В декабре того же года были приостановлены советско-американские переговоры о торговле оружием. (источник — <http://mrjcf.ru/2012/06/prezidentstvo-kartera-sotrudnichestvo-i-sopernichestvo-otnosheniya-sssr-i-ssha-chast-4.html>).

С весны 1978 г. усилилось влияние на американскую политику политолога З. Бжезинского, выступавшего за использование советско-китайской напряженности для отвлечения внимания Москвы от событий в Польше, где нарастали антикоммунистические настроения (источник — http://www.diphis.ru/stanovlenie_treugolnih_otnosheniy_ssr_ssha_i-a1446.html).

Таким образом, везде прослеживается тема треугольника «СССР — США — КНР (или Афганистан, или Польша)» и попытки оказания влияния со стороны двух сверхдержав (СССР и США) на третьего члена треугольника и через него — друг на друга.

В основу предлагаемого анализа и интерпретации анимационного фильма положена методика работы с художественным киноматериалом, представленная в приведенных в списке литературы статьях и книгах.

Вопросы и задания до просмотра мультфильма

1. Что значит для Вас слово *контакт*?

Контакт — это...

Варианты ответов: встреча, взаимопонимание, готовность к работе, еще не дружба, начало общения, столкновение, взаимосвязь, совместность.

2. Как это слово пишется и произносится на Вашем родном и известных Вам иностранных языках?

Варианты ответов: так же, на испанском — *Kontakt*.

Какие еще интернационализмы вам известны?

Варианты ответов: фильм, кино, кафе...

3. Достройте словесное (понятийное) кольцо:

контакт — встреча — ... — ... — путь — цель — контакт

Варианты ответов: разлука — расстояние (через антонимы); общение — поиск ответа.

Подумайте, в чем важность и ценность контактов.

Варианты ответов: в преодолении расстояния, в поиске общего, в совместном продолжении пути.

Когда контакты приносят пользу?

Варианты ответов: когда происходит обмен опытом, когда находятся общая цель и пути ее решения, когда люди находят общий язык и общую тему и цель.

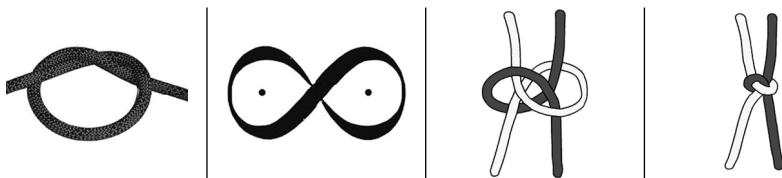
Может ли контакт произойти в замкнутом пространстве?

Варианты ответов: нет; да, но скорее как столкновение, конфликт.

4. Как вы понимаете цитату «Какая стрела летит вечно? — Стрела, попавшая в цель!»? (Из рассказа В.В. Набокова «Красавица».)

Варианты ответов: Идея, замысел, ставший основой контакта, «попавший в цель» в разуме и сердце не одного человека, найдет свое развитие. А стало быть, продолжится на новых и новых витках.

Какой из знаков может стать символом состоявшегося контакта? Объясните почему.



Варианты ответов: Контакт — это не узел; поэтому первый рисунок не подходит. Второй и третий рисунки похожи: второй — это теория, знак бесконечности, третий — это практика, появление этого знака. Думаю, что подходят оба.

Нарисуйте сами знак контакта. Как вы его видите в своей родной и в русской культуре?



5. Подберите определения к слову *контакт* в своем родном и в русском языке.

Варианты ответов: *der Körperkontakt* — телесный контакт/физический контакт, *der Augenkontakt* — зрительный контакт, *die Seelenverwandschaft* — духовный контакт/духовное родство.

Можно ли считать это «стадиями», «ступеньками» развития контакта?

Вариант ответа: Мне кажется, что да, можно. Это «взросление» контактов. Чем-то напоминает фразу Гая Юлия Цезаря “*Veni, vidi, vici*”, но с общей победой нескольких разумных существ.

6. Как меняется значение слова *контакт* при образовании от него формы множественного числа (*контакты*)?

Варианты ответов: Значение конкретизируется. Это уже не контакты вообще, а конкретные полезные контакты с людьми, способными оказать помощь в продвижении твоих идей. Синоним к словам связи и блаз.

7. Какие слова раскрывают смысл слова *контакт*, могут сузить его значение?

Например, ненависть — это контакт? Кого с кем?

... ..

... ..

... ..

Варианты ответов: ненависть — ненавидящий и ненавидимый; вражда — враждующие; дружба — друг с другом; любовь — любящие, любящий и любимый; война — враги, враждующие; открытие — тайна и первооткрыватель; урок — учитель и ученик.

8. Возможен ли контакт (положительный, результативный) по модели «сверху - вниз» или «снизу - вверх» (руководитель и подчиненный, хозяин и слуга)?

Варианты ответов: Наверное, нет, потому что слуга и подчиненный не видят для себя лично положительного результата своего труда. Реальный полезный контакт возможен только на одном уровне, на уровне глаз, по горизонтали.

9. Прочитайте определения слова «контакт», данные авторами Википедии.

Контакт (от лат. *contactus* — прикосновение) — поверхность соприкосновения чего-либо; взаимодействие, связь, сотрудничество.

- Геологический контакт
- Электрический контакт
 - Нормально замкнутые контакты
 - Нормально разомкнутые контакты
 - Терминальные контакты
- Оптический контакт
- Культурный контакт (см. Межкультурная коммуникация)
 - Контакты с инопланетянами (Первый контакт в фантастике, в проблеме SETI / CЕTI и НЛО)
- Социальный контакт (также Деловые контакты)
 - «Диспетчер контактов» — компонент Microsoft Outlook
- Языковые контакты
- Межклеточные контакты
 - Щелевые контакты

Литература

- «Контакт» — научно-фантастический роман Карла Сагана

Кинематограф

- «Контакт» — научно-фантастический фильм 1997 года
- «Контакт» — фильм 2005 года

- «Близкие контакты третьей степени» — фильм 1977 года
- «Контакт», также известен как «Связь» (англ. Touch) — американский драматический телесериал
- «Контакт» — мультфильм

Как вы думаете, о каких контактах идет речь в перечисленных выше фильмах и мультфильме?

Варианты ответов: о встрече людей; о родственниках и семье; о встрече человека с инопланетянином...

10. Знаете ли вы социальную сеть «ВКонтакте.ру»? Как вы думаете, какие из значений слова *контакт* и какие именно типы контактов (см. выше) были важны основателям этого сайта при выборе его названия?

Варианты ответов: Наверное, в первую очередь социальные и профессиональные контакты. А так как люди находятся в разных странах — то и культурные. Общаясь на этом сайте, узнаешь много нового и полезного о реальности в России, о ее настоящем и прошлом, она обретает лицо.

Вопросы и задания после просмотра мультфильма

1. Обратите внимание на музыку к м/ф. Знакома ли она Вам? Где Вы ее слышали?

Как это название связано с пониманием слова *контакт*?

Чего Вы теперь ждете от мультфильма с точки зрения содержания?

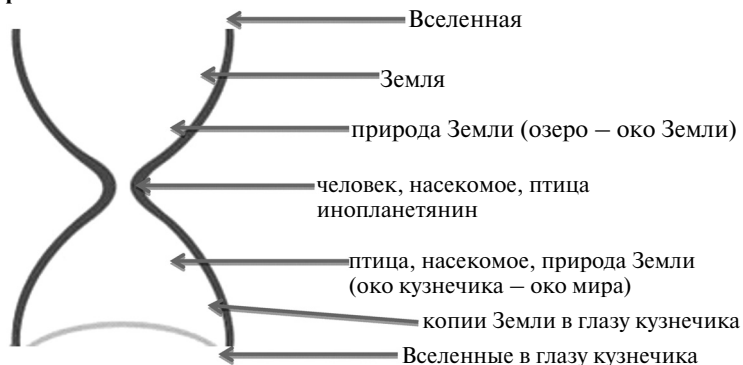
Вариант ответа: Это мелодия Н. Рота “*Speak softly love*” в оранжировке Поля Мориа из художественного фильма «Крестный отец» («The Godfather», 1972 г.) — гангстерской драмы режиссера Фрэнсиса Форда Копполы по одноименному роману Марио Пьюзо, изданному в 1969 г. (девиз фильма — «Предложение, от которого невозможно отказаться») и композиция Дж. Гершвина “*Oh, lady be good*”.

Музыка здесь заменяет слова и является двигателем сюжета и одновременно основанием, абсолютным языком контакта двух цивилизаций (более оптимальным, чем язык математики, ибо музыка не может быть использована во зло).

Интересно, что музыка заимствована из американского контекста (в 1978 г.) как попытка контакта между советской и американской цивилизациями.

2. С чего начинается мультфильм? Как выстроен его пространственно-временной континуум? Нарисуйте пространство мультфильма.



Вариант ответа:

В чьих глазах предстали образы вселенной, земли, озера и художника в первой части фильма? Кто наблюдатель? Кто создатель? Не этот ли инопланетянин? Может быть, весь привычный нам мир существует настолько, насколько он видим из иных мирозданий? Вопрос остается открытым.

3. Как Вы думаете, почему в качестве главных героев выбраны художник и нечеловекоподобный инопланетянин?

Варианты ответов: Художник (одежда и инструменты персонажа мультфильма позволяют сделать однозначный вывод о его принадлежности именно к данной профессии) — это созерцатель, создатель новой реальности, творческая личность. Он — коллекционер мгновений (но не умерщвленных ради науки, а пропущенных им через себя и воссозданных в новом измерении, в живописи). Кроме того, присутствие художника позволяет поставить вопрос о красоте и ее относительности: в чем она, что прекрасно — что уродливо.

Не язык науки, а язык искусства должен стать всемирным языком контакта. Науку возможно использовать во зло (атомная бомба и атомная энергия), искусство же и зло несовместимы (в подтексте просматривается ответ на вопрос о существовании в одной личности гениальности и злодейства: там, где начинается зло, кончается талант).

Треугольный инопланетянин напоминает героев рассказа американского фантаста Р. Бредбери «И все-таки наш» (перевод Н. Галь, 1975 г.), суть коего — в существовании различных восприятий одного и того же предмета в разных измерениях — в нашем, привычном, и в ином. Кажущееся здесь обычным человеческое тело представляется там в виде геометрических фигур — и наоборот. Найти соприкосновения, переключить свое восприятие — вот задача для человека разумного.

4. Зачем в цветной мультфильм включены черно-белые фрагменты? В какой технике они выполнены? Каков сопровождающий их звукоряд? Принадлежат ли они к миру художника?

Вариант ответа: В момент размышлений художника о возможных исходах контактов человека и природы (бабочки, птицы) в его очках в серых тонах

отражается возможная судьба природы, подвергнутой коллекционированию и изучению, поставленной на службу науке (мертвая засушенная бабочка, птица в клетке). Но музыка Н. Рота продолжает звучать, не прерываясь, давая зрителю понять, что исход встречи природы и художника будет иным, радостным.

В моменты столкновения инопланетного разума и тех же представителей живой природы (птица, сам человек) восприятие художника словно преломляет перспективу, перестает быть творческим, ярким; становится контрастным (черно-белая цветовая гамма). Музыка тоже прерывается, и диссонансом с ней начинается звучать биение сердца: порывы трепещущего человека из клетки иной цивилизации, звук инопланетных первобытных бубнов в ознаменование победы над опередившим их в развитии человечеством. Человек понимает свою ничтожность, свое равенство с братьями меньшими перед лицом глобальной катастрофы. Не царем, а частью природы Земли становится художник.

Черно-белые фрагменты созданы в технике комикса. Двухмерное пространство рисунка переносится в трехмерную реальность анимационного фильма. Происходит метаморфоза: изображение, стремившееся передать движение (некогда заменявшее фильм, считавшееся фильмом на бумаге, «рисованной лентой»¹), передает отсутствие развития сюжета, ставит точку в пространственно-временном потоке.

Интересно, что широкой зрительской и читательской аудиторией создание комиксов приписывается американцам, хотя типография "World" в конце XIX в. только усовершенствовала придуманные испанцами и подхваченные французами и немцами картинки с сюжетом. Итак, еще одна попытка — наладить контакт советского и американского обывателей?

5. Когда происходит первый контакт человека и инопланетянина?

Вариант ответа: Первый, зрительный контакт происходит почти одновременно с телесным (см. выше 3 уровня контактов) — у озера; а затем повторяется на вершине холма.

Дальнейшие контакты происходят через посредников (живые существа и неживые предметы); причем инопланетянин обретает все больше предметов повседневного обихода, утрачиваемых художником. Он как бы одевается в костюм, снятый человеком, «вочеловечивается» (внешне), не меняя своей внутренней сущности.

С кем еще вступают человек и инопланетянин в контакт?

Вариант ответа: С другими обитателями земли — с насекомыми (бабочка) и птицами. Контакт рассматривается как наблюдение, запоминание (фотография) и осмысление (попытка подражания действию незнакомого живого существа или неживого объекта — со стороны инопланетянина; размышление о возможности научного использования — со стороны землянина). Таким образом, инопланетянин изначально познает мир через подражание (синтез), а землянин — через наблюдение (анализ).

Инопланетянин в процессе познания ищет и постепенно обретает свою форму в новом мире: проходя через птицу, бабочку, выбирает в собеседники и спутники человека.

¹Как отмечает С. МакКлауд, «фильм на пленке — это очень медленный комикс. Пространство для комикса значит то же, что время для фильма» (*Understanding comics*). В английском языке слово cartoon обозначает и комикс, и мультфильм. В основе многих японских мультфильмов «аниме» лежит экранизация японских же комиксов «манга».

Интересны зрительные параллели: испуганный человек — вспугнутая птица; человек, встающий в момент наивысшего напряжения, страха на четыре конечности и уподобляющийся затравленному зверю.

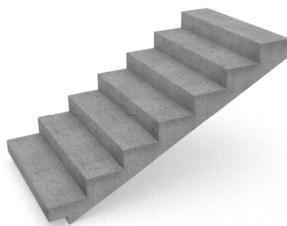
6. В какой момент контакт состоялся?

Вариант ответа: В момент совместно испытанной боли (телесного столкновения человека и инопланетянина) и запредельного страха человека происходит переход на новую ступень контакта, к понятной для них обоих знаковой системе — созвучия музыки.

Контакт состоялся, потому что инопланетянин готов был пойти за человеком, не хотел победы над ним и его миром, не воспользовался своей силой против бессилia нагого существа, а проявил великодушие — встал в позицию ученика.

7. Что значит для Вас теперь *пойти на контакт*? Какие ступени нужно преодолеть, чтобы вступить в контакт? (Надпишите эту лестницу.) На какой ступени находился художник и на какой — инопланетянин в начале мультфильма?

Вариант ответа: Наверное, нужно начать с вопроса, стать учеником, протянуть учителю руку помощи. Суметь снять свои шоры, преодолеть границы своей цивилизации, стандарты.



Вариант ответа по ступеням:



Что помогло вам понять этот мультфильм? Ведь в нем не было слов. Зачем нужен контакт человеку, пылинке во Вселенной? Зачем нужен контакт Вселенной?

Варианты ответов: Слова часто, наоборот, препятствуют взаимопониманию. Разные культуры мешают услышать за словами собеседника одинаковый или близкий смысл. Язык музыки, как и язык математики предельно близки в своих основаниях, формулах и функциях в традиции различных народов.

Помогли поиску правильного понимания музыка и созданный в различной технике изобразительный ряд. Они как бы расставили акценты (ударения). Конечно, для анализа и интерпретации увиденного были необходимы мой жизненный опыт и полученные знания о моей родной и русской культуре и истории той эпохи, т. е. помогли и субтитры: текст и контекст мультфильма.

Контакт нужен для развития, передачи и усовершенствования опыта. Для того чтобы опыт на новом витке цивилизации продолжил существовать дальше.

Как Вы думаете, почему социальная сеть «ВКонтакте.ру» настолько успешна?

Вариант ответа: Она дает нам возможность делиться опытом и знаниями, быть то учениками, то учителями, то наблюдателями.

Литература

1. *Кудрявцева Е. Л.* К вопросу о значении медиа-компетенции в современном обществе и процессе ее формирования у носителей русского языка как второго родного и студентов-иностранцев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. http://www.pglu.ru/vestnik/2009/2/Kudryavtseva_E_L.pdf

2. *Кудрявцева Е.* Кинофильм как текст // Мысль (израильский научный и информационный журнал). 2012. № 13.

3. *Bredella B. u. a.* Wie ist Fremdverstehen lehr und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg «Didaktik des Fremdverstehens». Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000 (http://books.google.de/books?id=WeFGSDLKSKUC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

4. *Lämmert E.* Die Herausforderung der Humanwissenschaften in einer industriellen Kultur // Germany and Europe. The Politics of Culture: Proceedings of a DAAD Conference at the University of Toronto, Sept. 1990 / E. Timm (Hrsg.). Columbia: Camden House, 1991.

5. *Matoba K., Scheible D.* Interkulturelle und transkulturelle Kommunikation // Working Paper of International Society for Diversity Management e. V. 2007. № 3. (http://www.idm-diversity.org/files/Working_paper3-Matoba-Scheible.pdf)

6. *Wierlacher A.* Was ist Interkulturalität? // Veränderungen in Europa: Anforderungen an interkulturelle Kommunikation mit osteuropäischen Partnern / O. Rösch (Hrsg.). Berlin: Verlag News & Media, 2003 (Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation. Bd 5).



Е. С. Микитченко (Санья, Китай)

Психологическое наполнение и эмоциональная составляющая ментальной репрезентации дороги у студентов китайской аудитории

Практика преподавания РКИ показывает, что восприятие национальных образов чужой культуры при изучении иностранного языка часто оказывается довольно сложным процессом, связанным с преодолением целого ряда этнопсихолингвистических трудностей.

Образность отдельного слова, которая выражается в актуализации образных представлений, ассоциирующихся с этим словом, находится в связи не только с универсальными, общими, а также с национально-специфичными смыслами, но несет в себе и субъективные эмоционально-очечные особенности видения мира.

Говоря языком современной когнитивной науки, языковые знания репрезентируются в сознании разных людей вариативно посредством индивидуального и субъективного психологического наполнения языкового знака.

Трудности овладения иностранным языком заключаются в том, что в сознании обучающегося должна быть сформирована новая система смысловых единиц «через ментальное репрезентирование иноязычных знаков и их интеграцию с соответствующими контексту усвоения эмоциями и образами, составляющими их психологическое наполнение» [5, с. 48].

Выявление оценочной и эмоциональной характеристики определенной ментальной репрезентации и ее психологического смысла в родном языке учащихся помогает найти оптимальные пути предупреждения и преодоления такого рода трудностей в процессе обучения РКИ.

С этой целью в китайской аудитории проводился письменный опрос (анкетирование) студентов 3-го курса, изучающих русский язык в университете г. Санья (провинция Хайнань, КНР).

Для выявления образа отдельного слова с различными его оценочными и эмоциональными составляющими было выбрано понятие «дорога», так как ментальная репрезентация дороги отражает существование не только некоего материального объекта, способствующего передвижению, но и демонстрирует модель пространственной структуры мироздания в сознании человека, несет в себе глубинную философию жизненного пути.

Важным также является и то, что в основе духовной культуры Китая на протяжении тысячелетий лежали даосизм (национальная религия Китая) и этико-политическое учение конфуцианства, которые опираются на понятие Дао «Путь» — одну из важнейших категорий китайской философии. В конфуцианстве Дао понимается как путь нравственного

совершенствования на основе этических норм, а в даосизме приобретает значение высшего первопринципа, источника бытия, всего сущего [1].

Для выявления психологического наполнения ментальной репрезентации дороги в родном языке учащихся и характеристики ее эмоционально-оценочных компонентов каждому анкетированному студенту было предложено представить себя художником, рисующим картину на тему «Дорога» (или режиссером, снимающим фильм), и вербально обрисовать эту воображаемую реальность. Наводящие вопросы были заданы так, чтобы создаваемый в творческом процессе текст каждого анкетированного задавался общим форматом и содержал однотипные существенные признаки, «узлы пересечений», на основании которых в дальнейшем можно было бы легче систематизировать полученную информацию. Студент волен был видеть себя в конкретной жизненной или вымышленной ситуации нахождения **на дороге, в дороге** либо в позиции наблюдателя, находящегося **у дороги**.

Подобное анкетирование с целью выявления национально-культурного содержания лексических ассоциаций к слову *дорога* уже проводилось также и в России в группах русских студентов [2].

В целях облегчения понимания иноязычной аудиторией заданий конкретные и в то же время разноплановые вопросы в анкете задавались простым языком. Вопросы ставились прямо (например: «Какое у вас настроение, когда вы представляете такую картину?»), или эмоциональный фон выявлялся косвенно («В какой сезон вам видится такая дорога?»; «Какая погода на вашей картине?»; «Какой цвет дороги, окружение, пейзаж вы представляете вокруг дороги?» и др.).

Всего было опрошено 67 китайских студентов, приехавших на учебу в южный город Санья из разных районов Китая: 53 девушки и 12 юношей в возрасте от 20 до 22 лет. Однотипные ответы суммировались. Отметим, что не всегда та или иная позиция содержит ровно 67 ответов, так как некоторые студенты давали многовариантные пояснения, другие же по разным причинам могли проигнорировать какой-либо вопрос.

Гендерные исследования в этой области также представляют интерес. Так, в графе «Настроение» в основном только у юношей можно было увидеть слова *спокойное, грустное, плохое*, а в графе «Погода» — *дождливая* или *снежная*. Китайские девушки же демонстрировали солнечное восприятие мира и оптимизм. Хотя недостаточность статистических данных исключает возможность делать преждевременные выводы в этом направлении.

Результаты обработки анкет показывают, что дорога в данной группе опрошиваемых студентов может видеться в разные **сезоны** (летом — 24 человека, весной — 12 человек, осенью — 11 человек, зимой — 10 человек), в то время как в анкетах русских студентов зимняя и весенняя дороги представлены единичными случаями. Поэтому можно сделать

вывод, что в китайской культуре климатические условия не так заметно влияют на формирование национального образа дороги, как в русской. Общей для китайских и русских студентов является летняя или осенняя картина (у российских информантов это обычно середина лета или начало осени, что объясняется естественными причинами бездорожья в сельской местности в дождливые сезоны).

На описанных картинах дорога представлена в разное **время суток**: утром — 27 человек, днем — 15 человек, вечером — 13 человек, ночью — нет примеров. Здесь уже видны отличия от русской аудитории, которой образ дороги преимущественно видится в дневное время, редко — в утреннее и никогда — в вечернее или ночное.

О **цвете дорожного полотна** китайские информанты высказались следующим образом: черная — 19 человек, белая — 15 человек, желтая (иногда с указанием *проселочная*) — 13 человек, серая (*бетонная*) — 12 человек, зеленая — 5 человек, красная — 2 человека, розовая — 1 человек. Конечно, у русских студентов нет такого обилия ярких красок в описании цвета дорог; часто встречается упоминание коричневой грунтовой дороги, в то время как в китайской группе опрашиваемых коричневый цвет не назвал ни один человек.

В описании **дорожного пейзажа**, того, что находится вокруг дороги, у китайских студентов можно видеть: цветы — 24 человека, деревья и цветы — 14 человек, здания — 12 человек, дома и деревья — 10 человек, деревья — 7 человек, река — 5 человек, море — 1 человек, снег — 1 человек. В этом пункте очевидно доминирование «цветочной» группы (38 студентов), что соответствует реальной действительности Южного Китая, где на протяжении многих километров вдоль трасс высаживают кусты с яркими листьями и цветами, не теряющими своей выразительности в течение всего года.

На описываемых воображаемых картинах дорога представлена в разную **погоду**: в солнечную — 25 человек, хорошую — 20 человек, пасмурную — 9 человек, жаркую — 8 человек, холодную — 1 человек, снежную — 1 человек. Если объединить ответы *жаркая, солнечная и хорошая*, то образуется преобладающая группа (53 человека), образ дороги у представителей которой вызывает достаточно положительные эмоции, что подтверждается данными следующего пункта анкеты.

Настроение при виде такой дороги у студентов возникает: хорошее — 33 человека, веселое, радостное, счастливое — 13 человек; спокойное — 9 человек, тихое — 4 человека, грустное — 2 человека, плохое — 2 человека.

Итоги анкетирования показывают, что представители китайской аудитории чаще описывают образ реальной дороги, той ситуации, которую они видели в жизни (точка зрения горожанина), тогда как формирование подобного образа у анкетированных представителей России опосредовано общим влиянием всей русской культуры.

Образные представления **дороги** в китайской молодежной аудитории иногда резко контрастируют с философскими размышлениями о жизни, с некоторой грустью, зачастую с непогодой, сопутствующими русскому человеку в дальнем пути, что отражается во всей нашей художественной литературе, песенном творчестве, изобразительном искусстве.

Таким образом, эмоции, считающиеся наиболее индивидуальным и субъективным феноменом человеческой психики, в то же время помогают выявлению универсального и национально специфического в представлениях о мире и о себе и демонстрируют важные закономерности в формировании структуры таких представлений.

Проведенное исследование убедительно подтверждает мысль о том, что содержание психологического наполнения ментальной репрезентации как особой когнитивной модели, замещающей в мыслительном процессе человека реальный объект или событие родной культуры, может не только не соответствовать, но даже и контрастировать с эмоциональным и оценочным содержанием ментального образа другой культуры, например, с представлением носителей изучаемого языка.

Поэтому при работе со словом и его образностью преподавателю РКИ нужно учитывать возможность переноса в культурную ситуацию осваиваемого иностранного языка соответствующего концепта родной культуры обучаемого и проводить необходимую работу по выявлению несовпадающих эмоциональных и оценочных составляющих психологического наполнения ментальной репрезентации определенной смысловой единицы и по накоплению речевого опыта, адекватного ее функционированию.

Литература

1. Китайская философия: Энциклопедический словарь / Под ред. М. Л. Титаренко. М.: Мысль, 1994.
2. *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.
3. *Поддружица В. В.* Ментальные репрезентации базовых эмоций: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003.
4. *Тихомирова Е. Е., Абенова Г. Э., Линь Хай.* Языковые реализации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 6.
5. *Уланович О. И.* Языковое сознание: особенности структуры в условиях двуязычия // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 1.



А. А. Шевцова (Москва)

Экскурсия как форма организации учебного процесса со студентами-иностранцами

Внеаудиторная работа предусматривает посещение музеев и спектаклей, встречи с интересными людьми (с учеными, писателями, художниками), экскурсии. В лингводидактическом словаре А. Н. Шукина [4] экскурсия характеризуется как форма организации учебного процесса. На экскурсии учащийся знакомится со страной и речевой средой функционирования изучаемого языка. Экскурсии бывают нескольких видов. Краеведческие экскурсии помогают узнать историю, природу и культуру региона, где происходит обучение.

Для формирования социокультурной компетенции учащихся недостаточно только аудиторных занятий. Возможности внеаудиторной работы позволяют расширить представления о культуре страны изучаемого языка, закрепить речевые навыки и навыки владения лексико-грамматическим материалом. На экскурсии в одном из городов — центров художественных промыслов учащиеся имеют возможность общаться на русском языке не только с преподавателем, но и с экскурсоводом, художниками и местными жителями. Такое мероприятие требует огромной предварительной подготовки со стороны как преподавателя (составление учебных текстов экскурсии; выбор художественных текстов соответствующей тематики; выделение безэквивалентной и фоновой лексики; подбор иллюстративного материала), так и студента (чтение и перевод текстов, предлагаемых преподавателем; составление по этим материалам небольшого рассказа и воспроизведение своего текста).

Между культурами существует множество различий, поэтому на занятиях по РКИ фоновые знания и языковые средства межкультурного общения становятся объектами изучения. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров ввели в научно-методическое аппарат 7 групп лексики с культурным компонентом, содержание которой отражает особенности национальной культуры. Одна из важнейших задач преподавателя РКИ — сформировать у учащихся знания о тех явлениях, которые стоят за словом. Такие слова могут быть проводниками, знакомящими с культурными явлениями, а могут быть зеркалом, в котором учащийся увидит несколько иное, отличное от своего представление о том же понятии. Представление на занятиях концептов — оптимальная форма изучения национального мировосприятия и межкультурной коммуникации. Такие концепты, как «дом», «ремесло», присутствуют в культуре разных народов, однако фоновые знания, известные определенной языковой общности людей, отражают особенности культуры, образа жизни того или иного народа. Подобные фоновые знания учащийся может получить при чтении иноязычного художественного текста.

Понимание социокультурного содержания иноязычного художественного текста во многом зависит от сформированности лингвострановедческих умений учащегося и в К тематическим группы, в пределах которых учащийся-иностранец знакомится с фоновыми знаниями, относятся в том числе: 1) русский национальный быт (жилище, двор, домашняя утварь, предметы домашнего обихода); 2) русское декоративно-прикладное искусство (лаковые миниатюры Палеха, Мстеры, Федоскина).

При выборе этих тем мы руководствовались страноведческой и коммуникативной ценностью данного материала. С точки зрения коммуникативной ценности, знакомство с национальным бытом (небольшого города, поселка городского типа) способствует диалогу культур, так как учащиеся, приехавшие из маленьких городов, сразу стараются заметить сходства и различия между своими городами и населенными пунктами, в которые они переехали. С точки зрения страноведческой ценности, культурно-исторический потенциал лексики, связанной с декоративно-прикладным искусством, трудно переоценить. На примере лаковой миниатюры мы знакомим учащихся и с культурно-религиозной составляющей русского мира, и с историей России, и с формированием особенностей русских лаковых промыслов (художник и сюжеты). Лаковые панно одновременно и являются произведениями искусства, и могут быть использованы как иллюстративный материал для сохранения в памяти зрительного образа изучаемого культурного явления. По мнению психологов, восприятие искусства способно активизировать не только память, интеллект, но и воображение, творческие способности. Использование таких иллюстраций заинтересовывает учащихся, повышает их творческую активность и положительно сказывается на итогах обучения.

В Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному приведен список наиболее типичных ситуаций общения и тем социально-бытовой и социально-культурной сфер общения для 1-го сертификационного уровня [1]. В соответствии с нашей целью обучения выбраны ситуации и темы общения: ситуация — на экскурсии; темы — № 5 («Изучение русского языка. Роль и значение в жизни человека»), № 6 [«Свободное время, интересы (искусство)»], № 8 [«Страна (Россия): география, история, культура»]. В лингводидактической программе по РКИ эти ситуация и темы общения представлены более подробно [2, с. 12–17]. Применительно к ситуации «На экскурсии» учащийся должен сообщить, на какую экскурсию он хочет поехать, узнать, куда и когда будет экскурсия, спросить о стоимости экскурсии, рассказать о своих впечатлениях. Подтемы, отвечающие нашей цели обучения, представлены в таблице.

Тема	Подтема
№ 5	Русский язык как средство познания русской истории и культуры.
№ 6	Роль искусства в жизни человека.
№ 8	Культура страны. Современная культура: искусство, литература.

В процессе работы мы стараемся посредством составления мини-текстов и выполнения упражнений для наилучшего осуществления диалога культур как на аудиторных занятиях, так и во время внеаудиторной работы сформировать следующие умения [3]:

- сопоставлять существующие в другой культуре представления со своим опытом;
- видеть события и их участников с точки зрения другой культуры; понимать внутренние причины событий;
- суметь увидеть по-новому то, что уже известно, понятно;
- изменять свои стереотипы в результате изучения иноязычной культуры;
- видеть традиционное и новое в изучаемой культуре;
- видеть отдельные части в целом культурном явлении;
- проанализировать новые знания о другой культуре для лучшего понимания своей культуры.

Сформированность таких умений приводит в дальнейшем к слаженному взаимодействию участников диалога, относящихся к разным культурам, но имеющих общую цель — взаимопонимание. Результатом такого обучения становится овладение социокультурными знаниями и становление вторичной языковой личности учащегося.

В 2013 и 2014 гг. отмечалось 90 лет искусству миниатюры Мстеры, Палеха. Указом президента 2014 г. в России назван Годом культуры. Эти события послужили толчком для начала работы, проводимой нами в целях знакомства иностранных учащихся с особенностями жизни в маленьком городе России, население которого занимается старинным русским художественным промыслом.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрушина, Г. А. Битехтина и др. СПб., 1999.
2. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному / З. И. Есина, Т. В. Шустикова и др. М., 2010.
3. *Пассов Е. И.* Диалог культур: Социальный и образовательный аспекты // Мир русского слова. 2001. № 2.
4. *Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2007.



М. Ю. Ольк (Трир, Германия)

Экранизация как способ ознакомления студентов
с русской литературой

Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Народная мудрость

1. Специфика преподавания РКИ вне языковой среды и место и роль русской литературы как составной части страноведения в учебном процессе. Экранизация как способ ознакомления с литературой.

Ныне уже невозможно себе представить курс или даже отдельный урок иностранного языка без такой дисциплины, как страноведение. Общепринятым считается мнение, что владение самим иностранным языком (его лексикой, грамматикой) является далеко не полным без страноведческого материала, в частности знаний об истории, литературе и культуре страны изучаемого языка. Еще большую значимость обретает страноведение в преподавании РКИ вне языковой среды, когда у обучающихся, помимо наличия преувеличенных стереотипов, зачастую наблюдается также полное отсутствие страноведческих знаний. К особенностям обучения РКИ за рубежом относятся следующие:

1) необходимость построения учебного процесса и его подстраивания под особенности той или иной страны. Очень важно учитывать: географию, историю и культуру страны, а также то, что влияет на ее развитие в настоящее время; нормы и правила, определяемые системой образования этой страны;

2) так называемый тип общества (коллективистский или индивидуалистический) самих учащихся, тип их национального характера (интровертивный или экстравертивный). Достичь больших успехов, а также значительно облегчить учебный процесс преподавателю поможет использование того, что учащиеся данной страны особенно хорошо умеют делать или к чему они, так сказать, приучены. Например, немецкие студенты всегда очень внимательно слушают преподавателя, предпочитают работать самостоятельно и, при этом, очень творчески. Но, с другой стороны, их очень трудно заставить учить наизусть или работать/играть в группе (также см. ниже основные характеристики немецких учащихся);

3) недостаток или полное отсутствие языка/языковых ситуаций за пределами учебной аудитории, что вызывает проблему так называемого переноса полученных языковых знаний из учебника в реальную жизнь. В России языковая среда сама подталкивает студентов к данному виду переносов, а вне России учащиеся очень часто остаются в рамках текстозависимости;

4) необходимость усиления роли страноведения и лингвострановедения в учебном процессе. Ведь именно из-за отсутствия страноведческих

и лингвострановедческих знаний ошибки возникают уже с самого начала обучения РКИ (см. ниже типичные ошибки при составлении диалогов). При этом изучение данных дисциплин может быть: частью самого урока (хотя, опыт показывает, что недостатком является нехватка времени); внеклассным занятием; самостоятельной работой (в виде домашнего чтения).

Анализ вышеперечисленных факторов показывает, насколько важна для преподавательской деятельности вне России работа с видеоматериалами. Они дают возможность создать те естественные зрительные, слуховые, слухозрительные, ситуативные, социокультурные опоры, которых так не хватает тем, кто изучает русский язык вне языковой среды.

Все эти возможности дает в том числе экранизация, обладающая и еще одним неоспоримым и очень важным преимуществом — способностью познакомить студентов с русской литературой.

2. Особенности работы с неславянской аудиторией и основные характеристики учащихся из европейских стран (прежде всего из Германии).

«Ни один народ не осуществляет столь тщательно подготовку и планирование, как немцы, но в равной степени никакой другой народ не оказывается столь растерянным, когда его планы проваливаются», — считал У. Черчилль.

Анализировать особенности неславянской аудитории буду, учитывая собственный опыт с работы с немецкими, а также с некоторыми европейскими студентами.

Современная немецкая система высшего образования весьма отличается от российской. Один из базовых принципов ее организации — «академическая свобода», т. е. студенты посещают занятия только три месяца из шести, а остальное время отводится на самостоятельную работу, которую немцы особенно любят.

Немецкие студенты дисциплинированы и пунктуальны и, естественно, ценят преподавателя, у которого эти качества тоже присутствуют. Начинать и заканчивать занятие нужно вовремя; как у отдельного урока, так и у всего курса обучения должны быть четкие структура и правила (немцы очень любят правила). Спонтанность, хаотичность, сильные эмоции не приветствуются (если накричать на немецких студентов, то они скорее всего больше не придут занятия).

Немецким учащимся также присуща холодная рассудительность, выдержка в преследовании целей и способность переносить связанные с этим трудности. Эмоциями и громкими фразами добиться ничего нельзя, на немцев действуют факты, цифровые расчеты и другие практические ценности.

Еще одна характерная черта, которая выгодно отличает немцев, — это честность. В учебных заведениях и речи быть не может о том, чтобы дать списать, а тем более попросить об этом.

Если немецкие студенты пишут тест или контрольную работу, то преподавателю даже не надо произносить фразу «Все учебники закрыли!» — учебников уже давно на столах нет. Обучая русскому языку немцев, стоит больше внимания и времени уделить таким непосредственно касающимся различий между русским и немецким языками темам, как: алфавит (у русских — кириллица, у немцев — латиница); правила чтения и произношения (редукция гласных, палатализация согласных; нефиксированное ударение; глаголы движения; вид глагола).

3. Русские и немецкие имена и их особенности. Отчество (уникальное русское явление). Уменьшительно-ласкательные имена.

В русском языке есть такое незнакомое многим культурам явление, как отчество. Немецких студентов надо научить не только употреблять их с правильными суффиксам, но и правильно произносить. Особенно трудно даются им длинные слова: *Георгиевна, Вячеславович*.

Сравним полные русское и немецкое имена: *Наталья Ивановна Соколова — Вальтер Отто Йоханн Шмидт*. В немецких полных именах может быть более одного имени: первое имя выбирают родители; второе дают на тот случай, если ребенку, когда он вырастет, не понравится его первое имя, и он захочет его сменить; третьим именем называют в честь бабушек и дедушек или крестных.

Существенная отличительная черта русских имен — наличие у них уменьшительных форм, которых их может быть больше, чем одна; например, *Александр — Саша, Шура, Владимир — Володя, Вова*.

И у немцев, и у русских довольно много одинаковых имен: *Екатерина и Катя, Елена и Лена, Александр и Саша, Надежда и Надя, Николай и Коля, Константин и Костя* и д. Но у немцев это 12 разных имен! В Германии никто не назовет Надежду Надей, а Екатерину — Катей; немцы обижаются, если не соблюдать это правил, хотя разнообразие их форм и вариантов далеко не столько велико, как в русском языке. Самый распространенный вариант — с суффиксом *ch*; например, *Lena — Len(a)chen*.

4. Формы обращения в русском языке и русском обществе и их сравнение с обращениями в немецком языке.

Пожалуй, немного существует в мире языков, сравнимых по богатству форм обращения с русским языком.

В немецком языке уже давно существует стандартная форма обращения к взрослому человеку: «*Herr* (к мужчине) или *Frau* (к женщине) + фамилия». К детям обращаются по имени.

В русском же языке мы наблюдаем богатую палитру форм и вариантов обращений. Например:

- 1) просто по фамилии обращаются в школе (*Петров, к доске!*);
- 2) на работе раньше обращались с добавлением слова *товарищ*; сегодня эта форма устарела и применяется только в армии.

Общих форм обращения к коллегам пока еще нет. Пытаются говорить: *«Господин Винокуров, пройдите к директору»*. Правда, такие фразы звучат натянуто. Называть сорокалетнего или пятидесятилетнего мужчину либо женщину зрелого возраста по имени тоже неловко; например, на совещании: *«Николай, что вы хотите добавить?»*, *«Наталья, ваши показатели продаж меня не устраивают!»*. Не выработаны и формы обращения к начальнику в официальной обстановке;

4) в больнице в разговоре между врачами обращение друг к другу только по имени в присутствии больных звучит странно (*Знаете, Александр, давайте попробуем все-таки эту терапию*).

Прекрасной формой была и остается свойственная только для России форма обращения по имени-отчеству: *Сергей Петрович, а давайте попробуем поручить это новому сотруднику; Анна Николаевна, с добрым утром!»*;

5) в русском языке есть форма обращения просто по отчеству, без имени: *Петрович, успеешь к двадцатому все сделать?»*;

6) есть виды обращения *папаша, отец* или *батя*;

7) дети нередко обращаются к незнакомым взрослым *дяденька* или *тетенька*;

8) к пожилым людям (не являющимся родственниками) неформально обращаются, используя слова *дядя* или *тетя* (*Дядя Вася, солярочки не подкинешь?»*);

9) есть неформальные обращения *сын* и *дочка* (*Сынок, не видел, трамвай-то уже ушел?»*), а также *мужики* и *девчонки* (*Мужики, кто сегодня играет? Девчонки, где тут у вас почта?»*);

10) делая комплимент, говорят: *«Красавицы, у кого можно справку получить?»*;

11) используется обращение типа *Родненькие, кажись, кошелек украли!*

Каждый из вышеперечисленных вариантов обращений должен быть в правильной форме и правильном контексте объяснен иностранным студентам.

5. Фильм «Уроки французского». Обоснование выбора и методика работы. Конкретные примеры заданий, упражнений.

Выбор пал на снятый в 1978 г. фильм по написанной в 1973 г. повести В. Г. Распутина «Уроки французского» (жанр — детский, драма) из-за его большого страноведческого и педагогического потенциала. Работая с этой экранизацией, мы знакомим учащихся с современными русскими писателями (перед просмотром фильма дается задание прочитать биографию автора повести) и русской литературой. Необходимость в этом растет, так как в последние годы у зарубежных студентов наблюдается все более ограниченные, все более поверхностные знания о русской литературе. Они очень редко знают имена каких-либо русских писателей, кроме Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. А писателей XX в. не знают вообще.

Еще одним аргументом в пользу выбора этого фильма стал его жанр. С жанром драмы очень удобно работать, преподавая РКИ (по сравнению, например, с жанрами комедии или фантастики). Как уже упоминалось, немцы очень дисциплинированы, они решают проблемы и переносят трудности расчетливо, без эмоций. Поэтому с ними очень интересно обсуждать нелегкую жизнь главного героя фильма.

Помимо самого сюжета, в фильме интересны многочисленные сцены коммуникативного общения и поведения в малых социальных группах (семья, школа, круг друзей и т. д.). Так как нормы коммуникативного поведения в России и Германии сильно различаются, то этот фильм предоставляет большой материал для обучения. Именно здесь особое внимания нужно уделить формам обращения, с которыми у немецких студентов бывают проблемы. Например, они часто говорят учителю «Привет» и обращаются к нему на «ты»; или, когда мама зовет «*Вова!*», «*Володя!*», студенты думают, что она обращается к двум разным детям.

Рассмотрим примеры некоторых упражнений.

Задание 1

Укажите уменьшительные суффиксы в следующих словах и слова, от которых они образованы.

<i>сын</i> ок, <i>сын</i> очек	→	<u><i>сын</i></u>
<i>тёт</i> ка	→	...
<i>привет</i> ик	→	...
<i>Вов</i> ка, <i>Волод</i> ька, <i>Волод</i> енька	→	...
<i>Коль</i> ка	→	...
<i>Над</i> ька	→	...
<i>Вас</i> ятка	→	...
<i>Фед</i> ька	→	...
<i>Ню</i> ся	→	...

Задание 2

Напишите формы именительного падежа следующих слов:

<i>Тан</i> ь! — ...	<i>Ма</i> ш!	—	...
<i>Па</i> п! — ...	<i>Ната</i> ш!	—	...
<i>Ва</i> нь! — ...	<i>Серё</i> ж!	—	...

Задание 3

Найдите формы обращений из эпизода «Урок математики» и объясните их значение. Какие формы обращений использовались бы в немецкой школе?

Задание 4

Прочитайте диалог (дается текст фрагмента фильма, 2–7 минут) и на основе форм обращений укажите, между кем происходит общение.

Благодаря работе с экранизацией достигается положительный результат: она помогает в освоении такой важной темы, как обращение. Ведь обращаться к людям, называть их имя — это не только одна из первых тем, с которых начинают изучать русский язык уже на первом уроке, но и потом сталкиваются с ней каждый день!

Литература

1. *Байков В.* Богатство видов обращений в русском языке. 2014. // <http://www.proza.ru/2012/02/24/537>
2. *Быкова О.П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. М.: ГИРЯП, 2010.
3. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979.
4. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
5. *Вишнякова Т. А.* Обучение русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1980.
6. *Кронгауз М. А.* Русский язык на грани нервного срыва. М., 2011.
7. Обращение в русском языке / О. И. Бесхмельницына, В. А. Болтенкова, Т. А. Ищенко, Е. Ф. Ряполова, Г. Н. Сотникова, Н. И. Фартучная. Старый Оскол, 2008.8.
8. *Распутин В. Г.* Уроки французского. М.: ЭКСМО, 2013.
9. *Нечаева В. М.* Некоторые трудности русского языка. Учебное пособие (для говорящих на немецком языке) / *Schwierigkeiten der russischen Sprache*. М.: Русский язык, 2003.
10. *Schneider M., Schneider M.* Klassische und moderne Literatur im Russischunterricht. München: Sagner, 1986.
11. www.russlandjournal.de
12. www.wikipedia.de



Раздел 4. Художественный и нехудожественный текст на занятиях по русскому языку как неродному и как иностранному

В. А. Маслова (Витебск, Белоруссия)

Лингвокультурные смыслы в обучении анализу художественного текста

Смысл — объект междисциплинарных исследований, им занимаются с позиций герменевтики, психологии, психолингвистики, лингвистики и других гуманитарных наук. При этом термин «смысл» не имеет общепринятого определения потому, что смысл не поддается непосредственному наблюдению и характеризуется вариативностью при восприятии. Смысл определяется и как идея, и как конечная ценность чего-либо (например, смысл жизни), и как целостное содержание какого-либо высказывания, не сводимое к значениям его элементов.

Что же такое смыслы? Сто лет тому назад Л. Блумфилд сказал: «Смысл существует, но мы не можем сказать о нем что-нибудь осмысленное». За истекшее время мы мало что можем прибавить к сказанному. Концепция смысла зародилась в трудах русских психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, затем проникла в психолингвистику, а потом и в лингвистику.

Понятие смысла тесно связано с процессами понимания. Хотя термины «понимание», «интерпретация» широко распространены, устоявшихся определений они также не имеют. В ряде случаев ими пользуются как синонимами, что ведет к смешению, приписыванию черт интерпретации пониманию. А эти термины хотя и невозможны друг без друга, тем не менее различаются, являясь двумя сторонами одного процесса.

Философской проблемой понимания в течение многих веков занимается герменевтика, которая в исследованиях смысла идет от понимания, рассматривая смысл языковых выражений как результат интерпретирующей деятельности человека, следствием которой является объединение перечисляемых фактов в единую логическую систему, четкое установление причинно-следственной связи между ними.

Интерпретация представляет собой тот фактор, который обуславливает кажущуюся неуловимость смысла — кажущуюся потому, что не все в тексте эксплицитно, а то, что имплицитно, не всеми усматриваемо в равном объеме и одинаково. Эта идея основывается на позиции Л. С. Выготского, полагавшего, что любое сознательное, разумное толкование

читателем произведения является позднейшей рационализацией процесса создания произведения, в ходе которого читатель эксплицирует то, что до этого было сокрыто от непосредственного наблюдения, что становится возможным лишь в процессе реконструкции пути, которым был построен объект интерпретации. Каждая эпоха видит этот путь по-своему. Поэтому М. М. Бахтин писал: «Наша эпоха открыла в Шекспире то, что не могли оценить его современники» [1, с. 332].

Лингвисты в последние десятилетия отошли от представления о языке как о порождающем механизме и начали рассматривать его как систему, обеспечивающую не только порождение, но и понимание. Если раньше считалось, что «один человек говорит, другой понимает» (таков механизм языка), то теперь уже осознали упрощенность этой схемы. Как считает В. З. Демьянков, «понимание слушателя есть не просто акт, обратный говорению («порождению»), а некоторый значительно более общий процесс анализа, включающий в себя и «порождение» [5]. По мнению В. Ф. Петренко, язык восприятия и вербальный язык едины на уровне глубинной семантики [7].

В процессе понимания при рецепции художественного текста взаимодействие различных способов и типов понимания влияет на то, что интерпретация предстает как истолковывающая, раскрывающая подтекстовые смыслы. Выявление сокрытого, реконструкция пути создания произведения и повторный синтез носят творческий характер, связанный с избирательным, индивидуальным прочтением текста. Примером такой избирательности может быть следующее прочтение романа М. А. Шолохова «Поднятая целина», который считался зеркалом коллективизации в СССР. Основными действующими лицами являются своеобразные «герои»: Семен Давыдов — в непристойных наколах, лишился зуба «по пьяному делу», избил женщину перед поездкой в колхоз; Макар Нагульнов — красный партизан, орденосец, но «путаник», экстремист (под дулом нагана добывается от человека ложного оговора, может арестовать невинного, тысячи баб готов расстрелять из пулемета за то, что своей собственной скотиной распорядились не так, как он бы хотел); Андрей Разметнов — легковесный, не умеющий трудиться, никогда не был хозяином, даже сбрую для коня было купить не на что. И это герои-коммунисты, которых отечественная критика романтизировала и считала образцом для подражания.

Интерпретация — это такой способ словесной фиксации понимания художественного текста, в результате которого осуществляется построение реципиентом смыслов. Интерпретация предполагает конструирование структуры смысла путем соединения общезначимых структур текста с использованием грамматических и логических опор, выявлением показателей контекстуальной связи и зависимости.

Любой художественный текст допускает одновременно несколько типов и способов понимания, что может быть связано со следующими факторами: 1) с субъективными характеристиками индивида (автора, интерпретатора), с его жизненным опытом, эрудицией, фоновыми знаниями, навыками эстетического восприятия; 2) с объективными параметрами художественного текста; 3) с определенным стилем мышления той или иной эпохи. Язык и стиль мышления, будучи объективными природными свойствами, преломляются в субъективной деятельности автора/интерпретатора.

Считается, что менее многозначны тексты с преобладанием сюжетно-событийного ряда, тексты, написанные в однородной жанрово-стилистической манере или относящиеся к одному определенному литературному направлению (например, к классицизму, романтизму), тексты с фиксированной авторской позицией. Но и это не всегда верно. Например, роман А. Дюма «Три мушкетера» может быть понят и таким образом: главный герой убивает нескольких человек, спит со многими женщинами сразу, крадет деньги и изменяет родине; его соратники — хронический алкоголик, недавно убивший женщину, и альфонс, обобрававший парализованного старика через свою любовницу; эти три героя сходятся вместе, чтобы убить женщину, которая была женой одного и любовницей другого; они убивают ее. Это классика мировой и детской литературы.

Следовательно, понимание художественного текста имеет свои законы. Они зависят от многих факторов. Многозначности понимания текста может способствовать полифония текста, т. е. включение в него большего разнообразия «голосов». Примером могут служить различные речемыслительные репрезентации персонажей или потенциальных персонажей («голос» общественного мнения и т. п.).

Проанализируем фразу «В игольчатых чумных бокалах / Мы пьем наважденье причин» из стихотворения О. Э. Мандельштама. Слово сочетание *игольчатые бокалы* рождает ассоциации с готическими узорами на хрустале и с колющим вкусом шампанского, что имплицитно коннотативный смысл «праздничность». А соединение со словом *чумные* активизирует коннотативные смыслы «опасное», «смертельное». Значение становится амбивалентным. Кроме внутритекстовых ассоциаций, возникают интертекстуальные связи с «Пиром во время чумы» А. С. Пушкина со всеми вытекающими ассоциациями и коннотациями, что еще более усиливает семантику смертельной опасности. Следовательно, неожиданное появление слово *чумные* становится источником нового знания, новых значений и смыслов. Здесь можно наблюдать двойную жизнь значений — социальную и индивидуальную; все действительно сплетается в единую ткань (ср. латинский термин *textus* 'связь, ткань'), в целый сонм смыслов.

К факторам, влияющим на многозначность понимания, можно отнести и частую смену позиции автора или его точки зрения. В этом прослеживается непосредственное влияние кинематографической техники разных планов: крупный план, средний, общий; наезд камеры, ее фиксированное движение за движущимся объектом; вид сверху, вид снизу; панорамные съемки и т. п.

Еще один фактор, влияющий на понимание и интерпретацию, — мозаичность текста, разнородность его фрагментов и связанная с этим частая смена способов/типов понимания, заложенных в тексте и выстраиваемых реципиентом в процессе чтения и понимания.

Несомненно, включение в текст культурного пространства других произведений искусства также влияет на однозначность/неоднозначность понимания. Это интертекстуальная полифония.

Производство новых смыслов предопределено интерпретационным характером понимания, активной ролью субъекта понимания, который вступает в диалогические отношения с текстом [3].

Таким образом, смысл целого произведения является продуктом синтеза явного и неявного, эксплицитного и имплицитного, объективно данного и субъективно выводимого, но объективно обусловленного. При извлечении смысла необходимо учитывать знания лингвистические, знания энциклопедические, законы логики и мышления, экстралингвистические факторы (личный опыт, личностные оценки), культурный контекст.

Избирательность прочтения неизбежна потому, считает представитель современной российской герменевтической школы Г. И. Богин [2], что интерпретация есть «высказанная рефлексия». Рефлексия как способ познания и самопознания посредством обращения внимания на свою собственную деятельность связана с чувством, оценкой, переживанием, а потому — субъективна. Рефлексия обращена на понимание, на постижение смысла. Следовательно, смысл субъективен, но не произволен.

С одной стороны, если смысл обусловлен особенностями индивидуального опыта и психики, то количество смыслов текста будет прямо пропорционально количеству прочтений, и, следовательно, возникает проблема релевантной передачи смысла. Но с другой стороны, как показывает практика, при нескольких независимых интерпретациях текста его смысл сохраняется. Значит, существует нечто обеспечивающее стабильность смысла.

Смысл художественного текста зашифровывается и закладывается в текст с помощью языка. Поэтому процесс постижения смысла, его экспликации — процесс языковой, без которого невозможна ни дешифровка смыслов, ни их стабилизация, ни их трансляция. Однако язык здесь — это лишь «вершина айсберга, в основании которого лежат когнитивные способности, не являющиеся чисто лингвистическими,

но дающие предпосылки для последних» [4, с. 22]. Проблема взаимоотношения языка и мира художественных смыслов пока далека от своего решения.

До сих пор непонятно, как осуществляется конструирование смысла в поэзии, как фраза обретает приращения смысла, не планируемого самим автором, в какой степени весь смысловой комплекс художественного текста детерминирован национальной эстетической традицией и т. д. [6, с. 5]. Многие исследователи говорят о дознаковом уровне существования художественных смыслов.

Читатель, воспринимая стихотворение, вступает с ним в диалог и налагает на него собственную схему смысла, что позволяет ему увидеть в данном тексте нечто свое. Одна из важнейших функций поэтического текста — пробудить человеческое сознание, затронуть в нем определенные концепты, готовые откликнуться на этот сигнал (А. А. Потехня, Л. В. Щерба, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев).

Есть стихотворения, при восприятии которых должна отключаться логика «здравого смысла», иначе исчезнет то поэтическое волшебство, о котором писали и А. Белый, и В. А. Звегинцев, и другие исследователи. Здесь в игру вступает еще один вид смысла — поэтический смысл. Например, «В смертных изверьях, / Зачароваться не тшусь / В старческий вереск, / В среброскользящую сушь, / — Пусть моей тени / Славу трубят трубачи! — / В вереск — потери, / В вереск — сухие ручьи» (М. И. Цветаева); «Ты прошла голубыми путями, / За тобою клубится туман. / Вечереющий сумрак над нами / Обратился в желанный обман» (А. А. Блок). Логически эти стихотворения невозможно объяснить, невозможно пересказать, о чем они, но общий поэтический смысл, возникающий здесь, говорит нам, что это глубокие поэтические произведения: первое из них показывает безысходность одиночества, второе — горечь измены любимой. В таком случае можно говорить о нескольких степенях глубины прочтения: 1) о поверхностном прочтении; 2) о прочтении с выявлением внутреннего смысла; 3) о прочтении не только с выявлением внутреннего смысла, но и с определением мотивов, стоящих за действиями автора и интерпретатора; 4) о глубинном прочтении, неразрывно связанном с культурой; 5) о глубинном прочтении поэтического текста, связанном с эмоционально-оценочной сферой, т. к. в результате прочтения и понимания поэзии возникает целостное переживание. Следовательно, такое прочтение и понимание теснейшим образом связано с личностью читателя, с ее диалогичностью наряду с диалогичностью самого текста.

Всякое рифмованное стихотворение имеет двойное синтаксическое членение — на предложения и на метрическую разбивку стиха, которые вкуче и одновременно создают метрико-композиционную упорядоченность, порождая тем самым новые, дополнительные к языковым, поэтические смыслы. Например, в стихотворении Ю. Д. Левитанского «Музыка моя, слова...» (1991) присутствует малоосмысленный набор

созвучных слов, создающих мелодику стиха: «Музыка моя, слова, / осень, ясень, синь, синица, / сень ли, синь ли, сон ли снится, / сон ли синью осенится, / сень ли, синь ли, синева...». Поэзия здесь рождается из музыки звуков, смыслов, звуко-смыслов, она — в ритмах, в интонациях-мелодиях. Звучание и смысл играют друг с другом. При ближайшем рассмотрении становится ясно, что здесь работает еще один прием — игра значений в слове *осениться*: с одной стороны, это значение ‘покрыться, закрыться тенью’, с другой — ‘внезапно появиться’ (*осенила мысль*) [8, с. 645]. Скрытая энантиосемия, сближая оба значения, объединяет их в стихотворении и сталкивает с созвучными словами, тем самым как бы сплетает единую ткань, в которой строится новый сложный неуловимый образ сна, сквозь который, как сквозь покрывало, сияют смыслы. Тогда получается, что сами по себе языковые выражения в поэзии не имеют значения. Их содержание определяется только содержанием концептуальной системы автора/говорящего и читателя/слушающего. Наша вербальная способность базируется на способности восприятия объектов и состояний мира. Нет и не может быть проблемы понимания поэзии вне проблемы понимания человеческой души и различных ее состояний.

Содержание поэтического текста в целом — динамическая смысловая система, где взаимодействуют авторские смыслы со смыслами языковой личности, воспринимающей текст, потому что текст без воспринимающего — лишь набор мертвых знаков.

Наши выводы таковы.

1. Категория смысла — это и компонент текста, и компонент сознания читателя, воспринимающего текст. А понимание смысла — явление проникновения в другое сознание.

2. Исходя из особенностей процесса понимания, приходим к заключению, что при извлечении смысла необходимо учитывать лингвистические и энциклопедические знания, законы логики и мышления, экстралингвистические факторы (личный опыт, оценки), культурный контекст, психологические особенности личности (автора и читателя). Каждый из этих факторов в отдельности и их возможные комбинации определяют степень глубины и полноты постижения смысла текста.

3. Поэтические смыслы живут в сложнейших многоярусных построениях и не поддаются однозначному логическому определению, потому что они не заложены в тексте, в котором содержатся лишь сигналы, намек на скрывающиеся за ними смысл, это путь в смысл И создание, и восприятие, и понимание поэтического текста — это и коммуникативная, и эстетическая национально-культурная деятельность. Поэтический текст обманывает ожидания, навязываемые избыточностью, соединяет слова неожиданным образом и так выходит за привычные рамки смысла, создает новый смысл, часто намного более глубокий, чем закрепленный за конкретными словами в языке.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. *Богин Г. И.* Субстанциальная сторона понимания текста. Тверь: ТГУ, 1993.
3. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика: Учебное пособие. М.: Лабиринт, 1998.
4. *Демьянков В. З.* Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4.
5. *Демьянков В. З.* Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. М., 1995.
6. *Миллер Л. В.* Художественная картина мира и мир художественных текстов. СПб., 2003.
7. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
8. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 2. М., 1982.



И. А. Шерстобитова (Санкт-Петербург)

Концептный анализ русской и родной литератур

Решение национального вопроса на разных уровнях — от политического до культурного — одна из насущных проблем Российского государства. Понять глубинные постулаты «другой» культуры, найти пути соположения различных национальных традиций в культурном поле государственного языка — сложнейшие задачи современности. Изучение принципов построения поликультурного поля литературы, «диалога национальных культур» может играть существенную культурологическую роль в решении этих задач.

Диалогичность культур, диалогичность литератур на основе национальных концептов в связи с этим становится основой обучения инофонов в русской школе. М. М. Бахтин утверждал, что принцип диалога лежит в самой природе искусства: «Литература — неотъемлемая часть культуры, ее нельзя понять вне целостного контекста — всей культуры данной эпохи» [1, с. 502]. Сопоставляя тексты, он показывал, как вступают в диалог разные авторы и произведения. В. Библер, развивая идею М. М. Бахтина, рассматривал процесс обучения как организацию диалога культур. Сравнительно-сопоставительная концептуализация картины мира средствами языка русской и родной для учащегося-инофона

культур, выявление концептов, репрезентирующих это взаимодействие, представляется актуальным. Под концептом (лат. *conceptus* 'мысль, представление') понимается система значений, «предзначений» (Д. С. Лихачев), сознаний, ассоциаций, ценностей, смыслов, оценок, коннотаций, преломленных сквозь призму диалога культур (литератур) в языковом сознании.

В российской методике преподавания существуют сложившиеся модели обучения языку учащихся на лингвокультурологической основе [5], которые можно успешно применять при обучении инофонов, однако они требуют коррекции. Необходимо актуализировать в школьном преподавании сравнительно-сопоставительное изучение концептов, воплощающих черты национальной ментальности, понимаемой нами вслед за профессором СПбГУ В. В. Колесовым как «мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [4, с. 11].

Педагогические наблюдения показывают, что в массовой русской школе произведения русских писателей воспринимаются иноязычными учащимися лучше, если они изучаются во взаимосвязи с родной литературой. Согласно В.М. Жирмунскому, «сравнение не уничтожает специфики изучаемого явления (индивидуальной, национальной, исторической); напротив, только с помощью сравнения, т. е. установления сходств и различий, можно точно определить, в чем заключается эта специфика» [3, с. 67]. Приведем конкретные примеры.

«Повесть о Петре и Февронии Муромских» (XV в.) целесообразно изучать в сопоставлении с произведением болгарского поэта Кул Гали «Сказание о Йусуфе», написанным в 1-й половине XIII в. Здесь важна не столько современная синхронизация, сколько идейно-эстетическая соотнесенность с процессом развития русской литературы (а также и зарубежной), поэтому к этим произведениям целесообразно обратиться при изучении темы «Русская литература XIII–XV вв.». В данном контексте сопоставление даст возможность проследить концептуальные закономерности развития жанра житийной литературы в русской и тюркоязычных литературах на уровне языковой картины мира, а также выявить сходные мотивы в произведении Кул Гали, повествующем о великой любви Йусуфа и Зулейхи, и в «Повести о Петре и Февронии Муромских». Включение в программу творчества Кул Гали дает также возможность сравнить универсальные сюжеты мировой литературы как концепты: взаимодействие их во времени и пространстве, тесную взаимосвязь религии и искусства, общность нравственных ценностей, которые они несут людям, язык произведений. В процессе изучения у учащихся появляется возможность концептуально сопоставить эти сюжеты в религиозных источниках (в Коране и Библии) и то, как они воплощены в творчестве таких крупных писателей, как Низами, Фирдоуси, Т. Манн,

получить представление о специфике и особенностях западной и восточной литератур. Учебная ситуация, которая может показать пересечение религий, искусств и культур на большом культурно-историческом и временном пространстве, поистине уникальна.

Можно выстроить для изучения ряд национально-культурных концептов изучаемых произведений русской и родной литератур; при этом родной язык инофонов определяет выбор произведений для сопоставительного изучения. Например, возможно говорить о концепте памяти в хикайте башкирской писательницы З. Бишевой «Мастер и Подмастерье», в «Современных легендах» чукотского автора Ю. Рыхтэу, в романах В. П. Астафьева «Царь-рыба» и представителя киргизской литературы Ч. Айтматова «И дольше века длится день». Второй концепт — «миф», поскольку первые из двух названных произведений полностью построены на материале мифов, а в романах В. П. Астафьева и Ч. Айтматова легенды, которые используют авторы в качестве вставных элементов, являются ключевыми в развитии сюжета. Художественные принципы русской и родной литератур (следование правде жизни, раскрытие «диалектики души», борьба противоположных начал в человеческом сознании, сопряжение личной жизни с жизнью человечества и др.) можно сравнить, рассмотрев как концепты. Привлечение внимания к этим вопросам позволяет совместить на занятии эстетические и духовные аспекты преподавания.

Однако встает вопрос, как рассматривать произведения писателя-билингва (например, Ч. Айтматова). Какой должна быть методика анализа поликультурных текстов? Важным представляется исследовать механизм создания образа иной культуры в рамках русского литературного языка и творчества русскоязычного писателя с опорой на технологию концептуального анализа. Концептный анализ представляет собой один из инструментов интериоризации ценностей и смыслов разных культур в сознании учащихся-инофонов. Важным в технологии такого анализа является следование четырем этапам: ассоциативно-образному; ценностному; этапу культурной интеграции; концептуальному.

Ч. Айтматов стремился «нащупать» способы создания образа своего мира, сделать свой национальный мир достоянием русского читателя. Проследим диалог национально-культурных концептов на страницах произведений писателя (киргиза по национальности) как на уровне внешней формы (лексический уровень, уровень языковых средств), так и на уровне внутренней (уровень мышления героев или рассказчика, уровень конструкции художественного мира).

1. Ассоциативно-образный и словарный этапы концептного анализа: лексический уровень (уровень внешней формы).

На лексическом уровне чужая (родная для Ч. Айтматова) культура «переформулируется» в концептах через свой лингвокультурный опыт и «вводится» в текст различными способами.

1) Иноязычное слово включается в текст без пояснения со стороны автора или героя, его значение или настолько плотно вошло в русскую языковую традицию, что не нуждается в «переводе», или легко понимается из контекста, по ассоциации. У Ч. Айтматова встречаются киргизские (или общетюркские) слова, понятные без перевода: *аил*, *кизяк*, *аксакал*, *бай*, *чабан*, *отара* и др. Они нашли место в лексическом составе русского языка, что отражено в толковых словарях, например, в Словаре русского языка С. И. Ожегова: *аил* — селение на Кавказе и в Средней Азии; *бай* — кулак, богач; *отара* — большое стадо овец; *чабан* — пастух, пасущий преимущественно овец, и т. д.

2) Иноязычное слово дается с «подстрочным переводом». Автор сознательно включает чужое слово в массив русской речи для придания национального колорита как языку героев, так и тексту в целом. Ч. Айтматов использует разные способы пояснений к киргизским словам (даже к тем, которые уже знакомы читателю, русскому по национальности); например: «А твое имя не Манкурт, а Жоламан (Жоламан — имя, образованное от двух слов: “жол” — путь, “аман” — здоровье, по смыслу — будь здоров в пути)» («И дольше века длится день»). В этом случае автор сознательно строит межъязыковые диалоги, сопоставляя одну культуру (в ее словесном выражении) с другой.

3) Иноязычное слово является способом внедрения отдельных национальных элементов в русскоязычную ткань текста, сопровождается повторяемостью, что дает возможность его смыслового, грамматического и словообразовательного освоения: «А сам (Аджимурат) плачет взхлеб и только одно твердит — Ата, атаке, ата, атаке. (Ата, атаке — папа, папочка)». («Ранние журавли»).

Таким образом, национальная лексика, выражая национальное содержание во всем его разнообразии, объясняется, конкретизируется, уточняется, и в этом проявляется авторское чуткое отношение к двум языкам, сближающее эти языки для понимания читателем их истинной красоты.

По сути, уровень внешней формы создает систему выразительных средств, которые, в свою очередь, «работают» на формирование явления более сложного уровня — образа национального мира.

В центре любой модели мира лежит мировоззренческий уровень, основы которого были заложены в мифологии и фольклоре нации. Отсюда следующий уровень анализа.

2. Этап культурной интеграции и концептуальный этап: уровень мышления героев или рассказчика (уровень внутренней формы).

1) Концепты национального сознания, уточняющие их метафоры, метонимии, сравнения и другие тропы носят национальный характер, ибо обусловлены национальной средой, национальным социальным опытом, и рассматриваются нами на этапе культурной интеграции.

Например, переносное значение слова *манкурт* — ‘сын, не желающий помнить заветов своих родителей, своего отца’ — производно от прямого значения, которое перед этим дается автором: «манкурт — раб, не помнящий своего прошлого» («И дольше века длится день»).

2) Используется стилизация «национальных» легенд, былей, мифологем по аналогии с русскими литературными или фольклорными жанрами; соположение различных национальных концептов, т. е. происходит поиск сходных образов, моделей бытия, а в конечном итоге создание «пограничной» модели мира происходит посредством сближения национальных архетипов. Ч. Айтматов описывает, как Едигей, исполняя желание ожидающей первенца жены, выходит в море за золотой рыбкой — алтын ликре («И дольше века длится день»). Фольклор в этом же произведении служит писателю идеалом, на фоне которого резче выступают несообразности реальной жизни. Опираясь на киргизский эпос «Манас», Ч. Айтматов трансформирует легенду о манкурте из фольклорной утопии в антиутопию. А слово *манкурт* благодаря роману Ч. Айтматова вошло в русский язык; теперь мы знаем, как называть людей, потерявших память. Концептуальный этап обобщает знания предыдущих трех этапов и формирует концепт, преломленный сквозь призму диалога культур (литератур) в языковом сознании учащихся.

Полилог концептов позволяет создать интернациональную картину мира в сознании учащегося-инофона.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // *Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. М.: Русские словари, 1996.
2. *Воронов В.* Чингиз Айтматов. Очерк творчества. М., 1976.
3. *Жирмунский В. М.* Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. 1960. Т. 19. Вып. 3.
4. *Колесов В. В.* Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2007.
5. *Мишати́на Н. Л.* Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. СПб.: Наука; САГА, 2009.



И. П. Абдалян (Москва),
С. И. Юшманова (Стокгольм, Швеция)

Сюжетные тексты для чтения на уроке русского языка

В издательстве «Русский язык. Курсы» запланирована подготовка к изданию серии книг для чтения на уроках русского языка как иностранного (уровни В1, В2).

Для студентов уровня В1 переработана наша первая книга [И. П. Абдалян, С. И. Юшманова, «Учимся читать русскую классику» (вышла первым изданием в московском издательстве «Кладезь-букс» в 2001 г.)]. Для серии издательства «Русский язык. Курсы» мы добавили в нее несколько рассказов А. П. Чехова и в некоторых текстах ужесточили адаптацию.

Подготовлено продолжение серии, в которую вошли тексты, также основанные на произведениях русской литературы XIX в.

Коротко остановимся на специфике использования большого текста на уроке на примере повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (уровень В2). Это произведение входит в школьную программу и прочно вошло в массовое сознание россиян. В прессе время от времени появляются статьи-предостережения с цитатами из этого произведения А. С. Пушкина. Например, «Не приведи бог увидеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный» – и мы сегодня видим в конфликте на Украине бессмысленность и беспощадность с обеих его сторон.

Повесть «Капитанская дочка» имеет огромный страноведческий потенциал. Она дает информацию о русской монархии и крепостном праве в России, о крестьянской войне под руководством Пугачева и о выступлении казаков против российской армии, о полном безразличии народа к смене власти.

Мы взяли на себя смелость превратить повесть в учебный текст для чтения, потому что, к сожалению, иностранцы практически не знают А. С. Пушкина: стихи недоступны для понимания, а проза практически не адаптировалась. В начале нашего пособия приводятся 2 небольших текста (один по-английски, другой – по-русски) об истории написания повести «Капитанская дочка».

Русский текст об истории написания повести

Задание 1

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Read the text and answer the questions.

Александр Сергеевич Пушкин прожил короткую жизнь (06.06.1799–10.02.1837). Он хотел жить так, как жили его положительные герои. В повести

«Капитанская дочка» главный герой Пётр Гринёв на дуэли защищал честь любимой девушки. А автор защищал на дуэли доброе имя своей жены, был тяжело ранен и умер через два дня после дуэли. Эти два дня страданий рядом с Пушкиным был его близкий друг, военный врач **Владимир Иванович Даль** (1801–1872).

В 1833 году Пушкин и Даль вместе путешествовали по Оренбургской области, где Пушкин собирал материалы для повести «Капитанская дочка», встречался со стариками, которые помнили события крестьянской войны (1773–1775), а Даль записывал слова и народные сказки. Даль стал создателем четырёхтомного словаря русского языка.

Помогал Пушкину также русский баснописец **Иван Андреевич Крылов** (1769–1844). Пушкин использовал историю его семьи: в войне против Пугачёва участвовал отец Крылова, который стал прототипом капитана Миронова в повести «Капитанская дочка». Сам Крылов вместе с матерью находился тогда в осаждённом Оренбурге. Хотя ему было в то время пять лет, у него сохранились детские воспоминания о голоде и хаосе в городе.

«Капитанская дочка» – последнее прозаическое произведение Пушкина. Повесть была закончена осенью 1836 года. Действие повести происходит во время правления Екатерины II. Она стала императрицей в 1762 году в результате переворота, когда её муж, император Пётр III, был арестован и потом убит.

При Екатерине II положение крестьян ухудшилось и ходили слухи, что Пётр III хотел освободить крестьян. Простые люди верили, что его не убили, он смог спастись, скрывается, но скоро придёт и даст землю крестьянам. И вот летом 1773 года среди казаков появился человек, который говорил, что он император Пётр III, защитник простых людей. Это был донской казак Емельян Пугачёв.

В повести «Капитанская дочка» семейная хроника развивается на фоне исторического события – крестьянской войны под руководством Емельяна Пугачёва.

Читать прозу Пушкина в оригинале очень трудно. За двести лет язык значительно изменился, многие слова вышли из употребления, поэтому мы взяли на себя смелость адаптировать повесть, переложить её современным языком, сохранив интригу, сюжетную линию и некоторые элементы пушкинского повествования.

Вопросы

1. Кто главный герой повести «Капитанская дочка»?
2. Что вы знаете о В. И. Дале?
3. Кто стал прототипом капитана Миронова?
4. Кто рассказывал Пушкину об осаде Оренбурга?
5. Когда и как Екатерина II стала императрицей?
6. Какие слухи ходили о Петре III?
7. Когда была крестьянская война под руководством Пугачёва?
8. Почему трудно читать прозу Пушкина в оригинале?

Повесть «Капитанская дочка» разделена А. С. Пушкиным на 14 глав, каждая из которых легла в основу отдельного урока в нашей книге. Переходящая из урока в урок история, где действуют «хорошие» и «плохие», где решаются вечные проблемы верности и предательства, любви и ненависти, преступления и наказания, воспринимается не как учебный материал, а как интересное чтение с напряженным ожиданием: а что будет дальше? В конце каждого урока в книге содержится краткий пересказ (по-русски) соответствующей главы.

Пример микротекста

Задание 7

А. Прочитайте краткое содержание второй главы и, если можете, устно дополните текст.

Read the summary of the 2nd chapter and see if you can add further details from the text.

Б. Переведите на английский или на родной язык, потом закройте левую часть страницы и сделайте обратный перевод.

Translate into English or into your native language. Then cover the left part of the page and translate the text back into Russian.

Пётр чувствовал, что виноват, и обещал Савельичу не тратить деньги без его согласия. Когда они ехали в Оренбург, началась сильная метель. Лошадь остановилась. Они ничего не видели вокруг, наконец заметили что-то чёрное, и через две минуты к ним подошёл человек и проводил их до деревни. По пути к деревне Гринёв задремал, и ему приснился страшный сон, который он потом часто вспоминал.

Метель продолжалась, и они остались ночевать в деревенской избе. Гринёв хотел поблагодарить проводника и дал ему стакан вина. Проводник и хозяин дома говорили непонятно, как воры, и Савельичу не понравился их разговор.

На следующее утро Гринёв хотел дать казaku деньги за то, что он вывел их к деревне, но Савельич не соглашался. Тогда Гринёв приказал отдать проводнику заячий тулуп. Савельич сначала возражал, говорил, что казак пропьёт его, но принёс тулуп. Казак поблагодарил Гринёва и сказал, что никогда не забудет этот подарок.

В Оренбурге генерал, который говорил с немецким акцентом, прочитал письмо отца и отправил Гринёва служить в провинциальную Белогорскую крепость у капитана Миронова.

Все вместе эти 14 микротекстов составляют сюжетную линию повести. При больших перерывах в чтении можно повторить по этим микротекстам, что происходило, не перечитывая заново предыдущие главы. Более того, если у преподавателя недостаточно времени читать на уроке всю книжку, можно выбрать одну-две главы, а все остальное прочитать в микротекстах.

Таким образом, повесть А. С. Пушкина представлена в двух вариантах **адаптации**. Текст серьезно адаптирован, но наши адаптации — это не краткие содержания. Мы пересказываем тексты, облегчаем диалоги, убираем архаизмы и сложные грамматические конструкции, оставляя лексику, которая актуальна и в современном русском языке, стараемся сохранить интерес к развитию сюжета и некоторые элементы пушкинского повествования. Что касается степени сокращения, то наш текст составляет примерно 60% оригинала, а микротексты совсем маленькие — по полстраницы.

При адаптации мы старались убрать все, что не используется в современном русском языке. Но адаптация не всегда означает сокращение; например, слово *попадья* заменено на словосочетание — *жена священника*, а урядник в нашем тексте называется *старший казак*.

Но в «Капитанской дочке» есть выражение, называющее устаревшую реалию словосочетание *заячий тулуп*, которое мы не могли ничем заменить, поскольку оно играет ключевую роль в повести. В нашей адаптированной версии подчеркнуты идиомы, многие из которых потом отрабатываются в упражнениях.

Пример адаптации

Глава 13. «Арест»

Адаптированный текст	Оригинал
<p>Мы ехали молча. Мне казалось, что всё, что случилось со мной, было во сне. Марья Ивановна задумчиво смотрела то на меня, то на дорогу. Незаметно часа через два мы оказались в ближайшей крепости, которая также была под контролем бунтовщиков. Бородатый казак, новый комендант этой крепости, решил, что я близкий товарищ Пугачёва, и приказал быстро поменять лошадей.</p>	<p>Соединённый так нечаянно с милой девушкою, о которой ещё утром я так мучительно беспокоился, я не верил самому себе и воображал, что всё со мною случившееся было пустое сновидение. Марья Ивановна глядела с задумчивостию то на меня, то на дорогу, и, казалось, не успела ещё опомниться и прийти в себя. Мы молчали. Сердца наши слишком были утомлены. Неприметным образом часа через два очутились мы в ближней крепости, также подвластной Пугачёву. Здесь мы переменили лошадей. По скорости, с каковой их запрягали, по торопливой услужливости брадатого казака, поставленного Пугачёвым в коменданты, я увидел, что, благодаря болтливости ямщика, нас привезшего, меня принимали как придворного временщика.</p>

Адаптированный текст	Оригинал
<p>Мы отправились дальше. Стало темнеть. Мы приближались к городку, где, по словам бородатого коменданта, был сильный отряд мятежников. Нас остановили.</p>	<p>Мы отправились далее. Стало смеркаться. Мы приближились к городку, где, по словам бородатого коменданта, находился сильный отряд, идущий на соединение к самозванцу. Мы были остановлены караульными.</p>
<p>На вопрос «Кто едет?» наш ямщик громко сказал: «Товарищ государя со своей подружкой!» Вдруг нас окружила толпа гусаров: «Выходи! — сказал мне усатый гусар. — Вот будет тебе баня! И твоей подружке тоже»</p>	<p>На вопрос: кто едет? — ямщик отвечал громогласно: «Государев кум со своею хозяйскою». Вдруг толпа гусаров окружила нас с ужасною бранью. «Выходи, бесов кум! — сказал мне усатый вахмистр. — Вот уж тебе будет баня, и с твоею хозяйскою!»</p>

В учебных текстах для иностранцев важно отмечать место **ударения** в словах. Дж. Халидей, рецензент нашей книги, говорит практически как русский, ошибки делает очень редко и только в ударениях. В нашей книге во всех текстах, упражнениях и сносках проставлены ударения, более того, в сносках глаголы с подвижным ударением отмечены специальным знаком (◀').

В книге даны **постраничные сноски** с переводом наиболее трудных слов. Всего сносок в нашем пособии чуть больше тысячи, поэтому чтобы не отпугивать потенциальных учеников порядковым номером сносок, их нумерация в каждой главе своя.

Пример сносок

парикмахер — barber
ветреный — empty-headed
страсть (*f.*) — passion
слабость (*f.*) — weakness
(по-)ладить (д → ж) *с кем?* — to be on good terms with
болтать по-русски — to chat in Russian
расставаться/расстаться (стать) *с кем?* — to part
признаваться/признаться *в чём?* — to confess to
(по-)жаловаться *на кого?* — to complain
соблазнять/соблазнить — to entice, to tempt, to seduce
докладывать/доложить (◀') — to report
выписывать/выписать — to order from
привлекать/привлечь (ч → к) *кого? чем?* — to attract
змея — kite
приниматься/приняться (примусь, примешься) *за что?* — to start
мыс Доброй Надежды — Cape of Good Hope
(по-)ругать — to curse

Несмотря на литературный характер текстового материала, книга имеет четкую методическую направленность. Выработана следующая **структура уроков**. В каждый из них входит много грамматических упражнений на тренировку наиболее трудных моментов текста. Формулировка всех заданий дается на двух языках. Предтекстовые задания направлены на облегчение лексических, фонетических, а иногда и грамматических трудностей и должны в некоторой степени подготовить студента к чтению текста. Затем идут текст и вопросы к тексту, а также расположенные после текста задания, которые призваны стимулировать речь. Вводится много упражнений на формирование словообразовательной языковой догадки: даются слова с одним и тем же корнем и упражнение на вставку, отрабатываются глагольные префиксы.

Упражнение на глагольные префиксы

Задание 6

Запомните значение глаголов и вставьте глаголы, включающие корень *-вяз-*, в предложения. Learn the verbs with the root *-вяз-* and insert them in the sentence.

привязывать/привязать <i>что? к кому? к чему?</i>	to tie up, to connect
привязываться/привязаться <i>к кому?</i>	to become attached
связывать/связать <i>что? кого?</i>	to bind, to tie, to connect
связываться/связаться <i>с кем?</i>	to get involved, to get mixed up
развязывать/развязать <i>что? кого?</i>	to untie, to unbind, to unleash

1. Отец вошёл в тот момент, когда я... змеиный хвост к мысу Доброй Надежды. 2. Незаметно я... к доброму семейству. 3. Савельич говорил о Зурине: «Зачем ты только с ним...! Напиши, что родители не разрешают тебе играть». 4. Я бросился к нему на помощь, но несколько казаков схватили и... меня. 5. Пугачёв сделал знак, и меня тотчас... и отпустили.

Используемые слова: 1. *привязывал*; 2. *привязался*; 3. *связался*; 4. *связали*; 5. *развязали*.

Следует обратить внимание, что ответы (ключи) к заданиям даются сразу после упражнения, потому что пособие рассчитано на сознательного студента. Такое расположение ответов позволяет активно работать дома, прикрывая рукой ответы, и самостоятельно контролировать процесс.

Еще один пример — упражнение на разграничение полисемии.

Упражнение на полисемию

Задание 7

А. Обратите внимание на разные значения слова *тихо*. Напишите синонимы и антонимы к слову *тихо* в разных значениях. Read the sentences

and pay attention to the meaning of the word *тихо*. Write down the synonyms and antonyms to different meanings of this word.

1. Казаки тихо разговаривали между собой.
2. Восстание казаков было незадолго до моего приезда в Белогорскую крепость. Всё было уже тихо.
3. Кибитка качалась и тихо продвигалась.

1. тихо = _____ ≠ _____
2. тихо = _____ ≠ _____
3. тихо = _____ ≠ _____

Используемые слова: 1. *негромко, громко*; 2. *спокойно, беспокойно*; 3. *медленно, быстро*.

Б. Определите значение выделенных слов.

Translate the highlighted words.

1. Комендант Нижнеозёрной крепости был **тихий** и скромный молодой человек.
2. Ночь была **тихая** и морозная.
3. Постепенно буря **утихла**, комендантша успокоилась и заставила нас друг друга поцеловать.

Все 14 уроков имеют единую структуру: например, в каждом уроке есть задание на подбор нейтрального эквивалента к слову с уменьшительным суффиксом или же задание на использование идиом.

Упражнение на идиомы

Задание 6

Замените подчеркнутые слова или словосочетания идиомами из текста. Уточните значение идиом. Rewrite the sentences idiomatically using the idioms from the text. Translate the idioms listed below.

1. Страсть к женщинам была главной его слабостью.
2. Мы жили очень дружно, но скоро нам пришлось расстаться.
3. Зачем я буду писать князю?
4. Это не важно для меня, что он записан в Семёновский полк.
5. Гринёв так напился, что не мог идти.
6. Я всё время смотрел на перо, которое двигалось по бумаге очень медленно.
7. Француз часто говорил «же ву при, водку».
8. Без пунша плохая служба.
9. «Почему ты стоишь?» — закричал я сердито. Савельич заплакал.

что за служба без... _____

то и дело _____

жить душа в душу _____

с какой стати... ? _____

какое кому? дело... ? _____

прекрасный пол _____

не сводить глаз с чего? _____

что же... ?

едва держаться на ногах

Книга рассчитана на средний этап изучения языка. Этот этап имеет свои специфические трудности. Студенты, достигшие этого уровня, как правило, могут примитивно выразить все, что они хотят сказать, однако часто на этом и останавливаются. На среднем этапе есть некоторая «мертвая точка», и сдвинуться с нее помогает чтение больших, но хорошо адаптированных текстов. А чтение оригинальных художественных текстов в течение длительного времени остается для иностранных студентов недоступной задачей, и слишком раннее чтение оригинальной старой литературы может принести больше вреда, чем пользы. Двуязычные издания художественных произведений с параллельными текстами полезны тогда, когда знание языка уже доведено до определенного уровня, и оказываются не по силам студентам, достигшим лишь среднего этапа владения языком. А когда в произведении начинается интрига, глаз невольно перескакивает на страницу с родным языком.

Именно на средний уровень обучения рассчитана адаптация повести «Капитанская дочка». Она позволит сделать шаг к литературе не только потому, что поможет накопить слова и укрепить грамматику, но также потому, что снимет у обучающихся психологическую боязнь художественного текста.

По нашему пособию можно заниматься с преподавателем или работать самостоятельно.

Мы убеждены, что при изучении языка важную роль играет не только знание слова, но и то, на каком этапе обучения слово попадает к студенту. Между тем поступательное изучение языка требует подключения все новых и новых слов, поэтому постепенно адаптация становится менее жесткой, открывается «заслонка» для некоторых синонимов, но таких, которые сохраняют актуальность в современном литературном языке, и только тогда, когда эти синонимы уже не смогут заместить усвоенные раньше более распространенные слова. Слишком раннее введение публицистических текстов вызывает целый ряд смешных ошибок типа *Подруга прибыла из Манчестера; Я содействую маме: убираю комнату и покупаю продукты.*

Выбор произведений для серии книг для чтения осуществлялся следующим образом. Вначале отбор текстов проходил по формальному критерию: в первую очередь рассматривались произведения небольшого объема, поскольку серия была задумана как собрание законченных текстов.

Среди выбранных произведений предпочтение отдавалось текстам с большим страноведческим фоном, т. к. изучение языка предполагает и изучение страны. Другим критерием при отборе текстов был факт включенности произведения в массовое сознание россиян, и здесь точкой отсчета служила школьная программа. Мы также старались

включить в серию тексты с динамичным сюжетным развитием, которые можно пересказывать, или же тексты с таким сюжетом, который может стать предметом обсуждения, поскольку чтение текста — не самоцель, а средство к продуцированию речи.

Иностранцы, изучающие русский язык, долгое время существуют в двух языковых ситуациях: с одной стороны, он для них — язык аудитории, с другой — язык реального общения. Они понимают преподавателя, товарищей по группе, других иностранцев, которые пользуются для общения теми же лексическими и грамматическими средствами. Но очень часто, пытаясь выйти из этого круга и перейти в реальный языковой мир (например, посмотреть телепрограмму, сходить в театр, поговорить с водителем такси) студенты сталкиваются с разочарованием: самые простые вещи оказываются для них непонятными.

Представляется, что наше пособие может стать своеобразным мостиком между упрощенным языковым миром аудитории и языковой реальностью. Вот почему еще одним немаловажным фактором при отборе текстов является включенность произведения в другие жанры русской культуры. Большую помощь при работе с пособием могут оказать фильмы «Капитанская дочка» (1958) и «Русский бунт» (1999), а также фильм-спектакль «Капитанская дочка» (1976). Прочитав адаптированный текст и таким образом подготовившись, ученик может без боязни выходить в реальный языковой мир и смотреть фильмы или театральные спектакли со знакомыми сюжетами. Радость понимания будет приводить к новым успехам и порождать новую мотивацию.

Мы начали готовить «Капитанскую дочку» еще в 2000 г., и это пособие прошло много апробаций в России, Швеции и Шотландии. Ученикам, подготовленным к чтению большого текста, мы предлагали эту повесть. После каждого урока проходила корректировка, вставка исправлений, добавлялись упражнения.

Мы надеемся, что наша книга с небольшими доработками может быть использована также при изучении русской литературы школьниками-инофонами.

Наш опыт показывает, что студенты, прошедшие курс по этой книге и освоившие основную лексику и грамматику, вполне подготовлены для чтения несложного художественного текста в оригинале.

На интернет-сайте www.russianonline.org расположены аудиоматериалы и задания к пособию «Капитанская дочка», а также аудиотексты к книге «Учимся читать русскую классику». По мере создания на сайт будут добавляться дополнительные материалы к другим пособиям.



**И. И. Толстухина,
И. Ю Толстухин (Санкт-Петербург)**

Обучение сопоставлению басни И. А. Крылова
с ее переводом на китайский язык

Одним из эффективных способов приближения иностранца к миру изучаемой культуры — работа с переводом русского художественного текста на родной язык учащихся. Необходимость оценки точности перевода заставляет студентов глубже вчитываться в текст, видеть стилистическую окраску лексики, художественные средства создания образов, понимать позицию автора, точнее интерпретировать произведение.

При оценке перевода поэтического произведения выделяют следующие критерии: степень точности и вольности перевода на лексическом и стилистическом уровне; передачу национального колорита (культурных, исторических, бытовых реалий); передачу эмоционального и образного содержания оригинала, в том числе звуковых образов; передачу идейно-смыслового содержания оригинала; многозначности подлинника; сохранение авторского мировосприятия [3].

Опираясь на эти критерии, в аудитории китайских студентов мы проводим сравнение текста одной из знаменитых басен И. А. Крылова («Кот и Повар») с ее переводом на родной язык учащихся. Работа проходит на втором занятии, после чтения басни и беседы о ее содержании. Цель такой работы — привлечение внимания к художественному своеобразие басни, к мастерству баснописца.

Приведем полностью текст И. А. Крылова.

Какой-то Повар, грамотей,
С поварни побежал своей
В кабак (он набожных был правил
И в этот день по куме тризну правил),
А дома стеречи съестное от мышей
Кота оставил.

Но что же, возвратясь, он видит? На полу
Объедки пирога; а Васька-Кот в углу,
Припав за укусным бочонком,
Мурлыча и ворча, трудится над курчонком.

«Ах ты, обжора! ах, злодей! —
Тут Ваську Повар укоряет, —
Не стыдно ль стен тебе, не только что людей?
(А Васька все-таки курчонка убирает.)
Как! быв честным Котом до этих пор,

Основные этапы учебной работы

1. Сначала предлагаем студентам (в качестве домашнего задания), пользуясь словарями, определить, насколько точно переведена лексика, обозначающая реалии русского быта (слова и словосочетания *поварня, кабак, уксусный бочонок, овчарня, (объедки) пирога, жаркое*) и национальных традиций (*кум, править тризну*).

Анализ должен показать, что из восьми слов четыре (*поварня, уксусный бочонок, пирог, жаркое*) переведены точно (50%). Слово *овчарня* в переводе опущено, это несколько снижает экспрессию фразы, но не приводит к нарушению смысла текста. Слово *кум* переведено словом со значением 'родственник', в то время как его русское значение — 'крестный отец по отношению к родителям крестника и к крестной матери' (в современных словарях дается с пометой «разговорное, устаревшее») — связано с религиозной сферой. Православный аспект текста в русской басне реализуется также в выражениях «набожных был правил» и «тризну правил», употребленных И. А. Крыловым иронически. В переводе сохранилось первое из них, но оно содержит иную, положительную характеристику Повара — «он был набожным христианином, поминал родственника».

Неточно, нейтральной лексемой переведено слово *кабак* — лексической единицей, называющей обычное заведение для питания, ресторан. Она лишена оценочной окраски, которая отмечается у слова *кабак*, например, в «Словаре русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой: «питейное заведение низкого разряда с неопрятной обстановкой»; именно так смысл этого слова воспринимается всеми носителями русской культуры. В «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова к слову *кабак* дается понятная русским стиливая помета «пренебрежительное». Отправляя своего персонажа в *кабак*, баснописец уже во вступительной части произведения снижает образ Повара, а в соединении с действием «побежал в кабак» (опущено в переводе) характеристика персонажа становится насмешливо-отрицательной.

2. Студенты отмечают (также итог домашней работы), что часть лексики, характеризующая личность, поведение и нравственные качества человека (*набожный, обжора, злодей, плут, вор, жадный, чума, укорять, позор*), переведена адекватно.

На занятии подробнее останавливаемся на существенной характеристике Повара — *грамотей*; это слово помогает понять отношение рассказчика к своему персонажу. Большинство русских толковых словарей, давая к нему помету «разговорное, устаревшее», объясняют его как 'грамотный человек'. И именно стилистически нейтральным, не выражающим авторского отношения словом со значением 'человек, умеющий читать и писать, имеющий некоторое образование' переведено оно в китайском тексте. Однако в «Словаре современного русского литературного

языка» под ред. К. С. Горбачевича слово *грамотей* сопровождается пометой «ироническое»: так в XIX–XX вв. воспринималось оно в русской среде. То, что и в басне оно звучит иронически, подтверждает пояснение того, почему Повар «побежал в кабак», данное в тексте И. А. Крылова в скобках: «он набожных был правил и в этот день по куме тризну правил». Ирония рождается здесь прежде всего от смыслового несовпадения: тризну правила (т. е. совершали обряд поминовения умершего) торжественно, при большом стечении людей. О поминовении в одиночестве, в кабаке вряд ли скажут книжным слогом; возможно, это элемент несобственно-прямой речи: Повар, сбежав в кабак выпить стаканчик-другой в память о куме, пытается так мысленно объяснить и возвысить свой поступок. Но возможно, это полностью авторская ирония; ее создает сближение стилистически неоднородной лексики: разговорное, сниженное «побежал в кабак» объясняется торжественным, устаревшим «тризну правил». Повар у И. А. Крылова оказывается не столько верующим человеком, почитающим умершего близкого по христианским правилам, сколько обычным любителем выпить; вот этот подтекст в китайском варианте и не прослеживается.

3. Просторечные и разговорные лексика, обороты речи (*какой-то Повар, с поварни, кум, теперя, кажут, курчонок, убирает* в значении ‘поедает’, *ахти, Ваську-де, на стенке зарубить, дав волю, по-пустому*) и архаичные формы глаголов (*стеречи, быв*) оказались трудны для перевода. Почти все эти лексические единицы переданы нейтральными китайскими эквивалентами (например, *курчонок* — словом со значением ‘курица’), литературными аналогами, а *по-пустому* — книжным выражением.

В результате в переводе изменилась речевая характеристика Повара: из нее исчезли неправильные, неграмотные слова, которые ставили под сомнение именно грамотность персонажа, раскрывали насмешку автора над ним. Герой в китайском варианте басни больше похож на настоящего грамотея (грамотного человека); ирония рассказчика уменьшилась. Исчезла и такая характерная черта басенного стиля И. А. Крылова, как близость к разговорно-народной, живой, непринужденной речи.

С другой стороны, заменены нейтральными и книжные, устаревшие обороты в речи Повара: «быв честным котом» (т. е. почтенным, уважаемым) переведено выражением со значением ‘скромным котом’; «пример смиренности» — словосочетанием со значением ‘примером послушания, порядка’. Таким образом, незаметны в новом тексте и претензии Повара на красивую, возвышенную речь, его желание и умение высказаться ярко, необычно.

4. Более сдержанным оказывается в переводном тексте эмоциональное звучание басни. Два откровенно иронических замечания в речи рассказчика — «трудится над курчонок» и «ритор мой» — переведены точно, но полный энергии фразеологизм «на стенке зарубить», подводящий

итог грустно-комической сцене, превратился в спокойное пожелание «написать на стенке», утратив экспрессию.

Из трех риторических вопросительных предложений, создающих эффект живого общения рассказчика с читателем, в новом тексте осталось одно, уменьшилось и число восклицательных фраз. Из трех бранных слов-обвинений («Он порча, он чума, он язва здешних мест») переведены два первых. Не сохранился в переводе перенос двух слов — «Кота оставил» — на новую, отдельную строчку, подчеркивающий абсурдность поступка Повара, его бестолковость, легкомыслие. Именно графическое выделение короткой фразы приковывает внимание русского читателя, заставляет ожидать чего-то смешного, необычного.

По разным причинам, в том числе объективным (затруднения в переводе разговорной, устаревшей, просторечной, высокой лексики), стилистическая палитра перевода оказывается более сглаженной, бедной.

5. Обращаем внимание студентов на то, что в подчеркивании смысла басни, в раскрытии авторской позиции большую роль играет рифма. Баснописец рифмует слова, сближение которых выявляет абсурдность ситуации, комичную роль главного персонажа (Повара), его наивность, недалекость. Так, рифмуются «он язва здешних мест» и «А Васька слушает, да ест», что сразу обнаруживает контраст громких, но пустых оборотов речи хозяина и беззастенчивого поведения Кота. Еще более усиливается этот эффект от сопряжения глаголов *укоряет* и *убирает*: Повар не способен учитывать реальную ситуацию и действует не в согласии с ней, а в полном противоречии, его поведение — это просто глупость пьяного человека. Ударной, подводящей итог поведению двух противостоящих героев, является краткая, эффектная рифма *пел — съел*. К сожалению, сохранить эти иронические моменты переводчику не удалось. В какой-то степени эту потерю компенсирует одна рифма с тем же смыслом в китайском тексте: *не стыдно — убирает*.

Студенты убеждаются, что многие стилистические черты русской басни, вносящие в текст экспрессию, интонационное многообразие, в переводе утрачены. Текст на китайском языке, сохранив сюжет, основные ситуации, в некоторых моментах утратил живость, энергию, стал более ровным, спокойным.

6. Далее анализируем, удалось ли переводчику сохранить впечатление от созданных баснописцем образов.

Повар, как мы видели, показан И. А. Крыловым не только как нелепый, лишенный элементарной догадливости персонаж. Его речь подтверждает, что он в определенной степени «грамотей», но вскоре истинную цену этой грамотности открывает его бессмысленное красноречие. Как обычно у И. А. Крылова, этот персонаж многогранен: он склонен к нравоучениям, подражает проповедникам [об этом говорит церковная лексика (*порча, язва, как волк в овчарне*) в его речи] и «увлечен собственным

красноречием» [2, с. 159], актерствует, любит себя. Не все грани этого образа переданы переводчиком; так, Повар в китайском тексте не совершал бессмысленного поступка — не оставил Кота «стеречи съестное от мышей», он, уходя по важному делу, «оставил кошке пищу», т. е. он оказывается только обманутым, слабым, многоречивым, неспособным к поступку.

Пренебрежение Кота к поучениям хозяина присутствует и в переводе, но крыловский Кот наглее. Его бесстыдное упоение ворованной едой на глазах хозяина подчеркивает звуковой образ — повтор звуков, передающих довольное урчание, нахальное наслаждение вкусной пищей: *мурлыча, ворча, курчонком*. Мы не только «видим» толстого, сытого Кота, но и слышим, как поглощает он жаркое. Отсутствие в переводе звуков, имитирующих процесс еды, упрощает и общую картину, и образ Кота.

Рассказчик в переводе — в большей степени объективный повествователь; крыловские краски богаче — от маски простодушия («какой-то Повар, грамотей...») к иронии, сарказму («дав волю слов течению»), досаде («я бы повару иному»), строгой твердости («велел на стенке зарубить»), требовательности.

7. В результате коллективной работы приходим к выводу, что общий смысл и концепцию басни (разоблачение пустозвонства, красноречия, маскирующих бездельность) передать в переводе удалось, но в тексте И.А. Крылова это сделано более ярко, ядовито, сочно, выразительно, образы в нем более сложны.

8. В заключение сообщаем студентам, что басня И. А. Крылова была направлена против бездельности российского императора Александра I по отношению к захватнической политике Наполеона в Европе в 1812 г. Баснописец разоблачает «фальшивую риторику, лицемерие, неспособность дать отпор прожорливым притязаниям своего коварного союзника» [1, с. 309]. Басня производила сильное впечатление, так как было известно, что Александр I любил использовать в своих речах эффектные ораторские приемы. В то же время в беседе с учащимися приходим к выводу, что значение басни шире конкретной исторической ситуации, поэтому не случайно в завершающей басню морали говорится, что совет адресован «повару иному», т. е. любому человеку в подобной ситуации. Пафос ее применим ко множеству этико-социальных коллизий, что и сделало афористичные басенные выражения («А Васька слушает да ест»; «Там речей не тратить по-пустому, где нужно власть употребить») народными пословицами. К сожалению, в переводе широта обобщения не подчеркнута, «повару иному» переведено как «этому повару».

Преподавателю подобная совместная со студентами работа открывает то, в восприятии каких сторон текста ученикам требуется помощь: в понимании художественной роли разговорной, просторечной, возвышенной лексики, средств создания иронии, звуковых образов и их

функций, смысловой роли рифмы, многогранности образов. Работа по сопоставлению оригинального текста и перевода настраивает студентов на глубокий анализ, активизирует их интеллектуальные и творческие способности, развивает чуткость к поэтической речи, помогает постичь языковое мастерство автора, круг его ценностей, вводит в мир русской культуры.

Литература

1. *Коровин В. И.* Поэт и мудрец. Книга об Иване Крылове. М.: ТЕРРА, 1996.
2. *Степанов Н. Л.* Мастерство Крылова баснописца. М.: Советский писатель, 1956.
3. *Тимофеева Е. Н.* Сравнение переводов как прием школьного анализа лирики: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.



В. Б. Квантре, М. Б. Квантре (Кутаиси, Грузия)

Значение художественного текста при изучении русского языка как иностранного в грузинской аудитории (на примере рассказа А. П. Чехова «Дачники»)

Проблемы обучения иностранному языку в инонациональной среде находятся сегодня в поле внимания как отечественных, так и зарубежных методистов и преподавателей иностранного языка. Актуальны они и в Грузии, особенно при изучении русского языка как в средних школах, так и высших учебных заведениях.

Русская художественная литература всегда играла важную роль в процессе преподавания русского языка в инонациональной среде. Ведь для достижения успешной коммуникации необходимо включение в процесс преподавания элементов национально-культурной специфики страны изучаемого языка. Именно произведения художественной литературы способны воспитывать толерантность к другому образу жизни, мышления и мировоззрения.

Художественная литература, обладая способностью эмоционального воздействия, уникального влияния на психику и сознание языкового субъекта, вызывает творческую активность учащихся. При обращении к художественным произведениям межкультурная коммуникация достигает высшей своей цели, высшего своего уровня.

Художественная литература обладает богатейшим запасом отобранных временем и самим языком образцовых текстов, в которых ментальные особенности представителей русской культуры получили наиболее яркое выражение.

Художественному тексту, этому лингвосоциокультурному феномену, идеальному варианту использования языковых единиц и лучшему образцу литературного языка, отводится особая роль в методике преподавания русского языка как иностранного. Именно он как основная единица коммуникации является основным и важнейшим инструментом познания языка другого народа, его культуры и менталитета. Многие исследователи (Е. А. Быстрова, М. Р. Львов, Т. М. Пахнова, Н. Б. Карашева и др.) рассматривают чтение литературного произведения читателем-инофоном как акт межкультурной художественной коммуникации [3, с. 1]

Художественный текст представляется уникальным материалом при обучении русскому языку, т. к. именно в процессе работы над текстом становится возможным комплексное, взаимосвязанное решение всех задач обучения языку. Работа над художественным текстом на уроках русского языка требует нового методологического подхода, учитывающего то обстоятельство, что в авторском слове всегда взаимодействуют, с одной стороны, личностный смысл и социально обусловленное психологическое значение, с другой, — индивидуальный и социальный языковой опыт.

Текст художественного произведения не только может служить средством повышения мотивации к изучению русского языка, но и, будучи фактом культуры и образцом русской речи, выступает источником языковых знаний и материалом для повышения рече-коммуникативной деятельности учащихся. Этот факт должен заставить учителей русского языка обращаться к произведениям выдающихся мастеров русской художественной литературы уже на средней ступени обучения.

Ценность и уникальность художественных текстов заключается в комплексном решении языковых и культуроведческих задач. Необходимо, прежде всего, повысить лингводидактические требования к качеству учебных текстов. Учебные тексты должны не только представлять определенные образцы языкового устройства, но и быть информативными, интересными, эмоциональными. При этом учебный текст должен стать высшей единицей обучения речевой деятельности, способствовать решению языковыми средствами коммуникативных задач в конкретных формах и ситуациях общения.

Отбор художественных текстов — одна из первоочередных задач в обучении русскому языку. Многие авторы (М. Д. Зиновьева, Г. А. Золотова и др.) считают, что поиск источников художественной литературы нужно осуществлять не на периферии русской литературы, а в творчестве ее

крупных представителей. Произведения больших мастеров аккумулируют исторический опыт жизни народа, выражают его духовную сущность [1, с. 2].

Художественный текст, предлагаемый на занятии по русскому языку как иностранному, должен быть целостным законченным произведением, небольшим по объему и одновременно многоплановым по своему идейно-эмоциональному содержанию.

Практика показывает, что особую педагогическую ценность имеет изучение единого цикла произведений конкретного писателя, на основе которого можно ставить общие вопросы, проводить аналогии и сравнения. В этом отношении произведения А. П. Чехова — благодатный материал для преподавателей. Его рассказы позволяют апеллировать к тому общечеловеческому, общефилософскому, межнациональному, что есть практически в каждом его произведении.

Знакомство грузинских учащихся с А. П. Чеховым — непревзойденным мастером короткого рассказа — начинается с их знакомства с личностью писателя; преподаватель сообщает учащимся общие биографические данные о нем.

На последующем этапе осуществляется работа над текстом. Учащимся предлагаются такие небольшие рассказы А. П. Чехова, как «Злой мальчик», «Дачники», «Толстый и тонкий». На этом уровне обучения учащиеся уже имеют словарный запас, который дает им возможность работать над текстом самостоятельно с помощью словаря или без него. Предпочтение отдается репродуктивным формам работы, представляющим собой пересказ в различных его видах и формах, построение высказываний оценочного характера, задания на воспроизведение текста по различным опорам. В качестве опоры предлагаются: набор лексики и структур; начала предложений, несущих основную информацию текста и позволяющих прогнозировать высказывание; тезисы; план. Послетекстовые задания выводят учащихся на более высокий уровень восприятия художественного текста — на уровень смысла. Они направлены на понимание, развивающее логическое мышление, побуждающее к языковому высказыванию, к реальной коммуникации. Именно это и помогает преподавателю увидеть, насколько продвинулись обучаемые в процессе изучения русского языка, каков уровень их языковой компетенции [2, с. 3].

Работа над художественным текстом делится на 3 этапа: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый.

Предтекстовая работа может включать информацию о писателе и его творчестве. Необходимо уделить внимание названию, предложить учащимся подумать, о чем может быть произведение с таким названием. Вместе с тем преподаватель дает наводящие вопросы: Знакома ли вам фамилия Чехова? Читали вы произведения Чехова на грузинском языке?

Смотрели ли вы фильмы, снятые по произведениям этого писателя? Рассказ, который вы будете читать, называется «Дачники».

Притекстовые задания. На этом этапе работы текст делится на фрагменты для более эффективной работы учащегося. В рамках фрагмента работа начинается с привлечения внимания учащегося к той или иной ключевой единице текста, к языковым средствам, характеризующим художественные ситуации (номинации персонажей, их характеристика, место, время, события и т. д.). Необходимо удостовериться, что языковое значение данной единицы им известно. Если встречается незнакомое слово, задания ориентируют учащегося на самостоятельное, т. е. путем использования когнитивных стратегий, определение его значения: анализ по частям речи, опора на синтаксическую структуру, догадка по текстовому контексту с опорой на знакомые слова текста. Однако знание языкового значения слова не гарантирует понимание текста — важно понимать смысл единицы. Для его уточнения используются следующие приемы: подбор синонимов с последующим анализом различий их значений, если есть необходимость в этом; перевод некоторых слов на родной язык с помощью словаря.

Предлагаются следующие задания.

1. Где разворачивается действие рассказа? Найдите в тексте слово *платформа*. Если вам незнакомо его значение, посмотрите в словаре. Подберите синоним.

2. Найдите в тексте словоформу *поженившихся*. От какого слова она образована?

3. Что означает слово *навьюченные*? Используйте словарь. Найдите в словаре синоним.

4. Как вы понимаете выражение *тощий господин*?

5. Можно ли одним словом заменить словосочетание *пришли в ужас*?

6. Как вы понимаете выражение *милости просим*?

После окончания работы над текстом еще раз учащиеся читают текст целиком. В качестве домашнего задания даются вопросы ко всему тексту.

К послетекстовым заданиям относятся дискуссии по тексту. Учитель просит учащихся высказать свое мнение по поводу прочитанного рассказа, поделиться впечатлениями от прочитанного рассказа. Основная цель таких уроков — расширение представлений учащихся о личности А. П. Чехова, развитие навыков осмысленного выразительного чтения, обогащение лексического запаса учащихся, выработка навыков пересказа и поднятие уровня языковой коммуникации на материале конкретного рассказа.

Литература

1. *Абазова Л. М., Татарова Р. Х.* Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве. СПб.: Златоуст, 2010.
2. *Гончарук Е. Ю.* Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (рассказ В. Токаревой «Кошка на дороге») // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1.
3. *Старченко Г. Н.* Художественный текст как лингводидактический объект. Актуальные проблемы филологии: материалы международной научной конференции (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012.



О. Ю. Казмирчук (Москва)

Литературное творчество как способ освоения системы русского языка в полиэтнических детских коллективах

Ведущая роль в создании любого национального языка принадлежит именно литераторам (вспомним такие имена как Петрарка, И. В. Гете, М. Ю. Ломоносов, А.С. Пушкин; этот список легко продолжить). Кроме того, именно в художественной литературе реализуются те возможности языка, которые остаются невостребованными в языке нормативном, кодифицированном [6, с. 3–14.]. Упражнения в области литературного творчества позволяют школьниками освоить некоторые элементы языковой системы; подобный феномен я неоднократно наблюдала во время занятий в литературной студии Московского городского дворца детского (юношеского) творчества [МГДД(Ю)Т].

В МГДД(Ю)Т (бывшем Дворце пионеров) с момента его основания (в 2011 г. дворец отметил свое 75-летие) существует литературная студия «Зеленый шум». В ней занимаются дети от 6 до 17 лет. Ребята учатся писать стихотворения, сказки, рассказы [5, с. 9–34]. С начала 2000-х гг. в литературной студии все чаще стали появляться дети, для которых русский язык не является родным. Этот факт интересен и сам по себе (дети, приехавшие в Москву из бывших союзных республик, а ныне независимых государств, стремятся не только знать русский язык, но и пытаются создавать на этом языке оригинальные художественные тексты). Кроме того, в процессе работы с группой, в которую, наряду с носителями языка, входят и те, для кого русский является вторым языком, становится очевидным, что дети, принадлежащие ко второй категории, в работе с языком как материалом для художественного творчества имеют некоторые

преимущества перед носителями языка. Именно этот феномен я попытаюсь продемонстрировать на примере стихов и рассказов, написанных двумя братьями, Мишаном Алиевым (11 лет) и Али Алиевым (9 лет), семья которых приехала в Москву из Азербайджана.

Мальчики, для которых русский язык не является родным, выполняя различные творческие задания, уделяют большое внимание форме слова, пытаются постичь соотношенность формы слова и его содержания, ответить на вопрос: почему этот предмет или это явление называются именно так, а не иначе. Мишан и Али задумываются над теми вещами, которые носители языка воспринимают как некую непреложную данность.

Недавно я попросила своих учеников написать этюд на тему «Стрекоза» (этюдом в литературной студии называют небольшое творческое упражнение, в котором ученики должны раскрыть тему, данную преподавателем, а жанровую форму для реализации замысла ребята выбирают сами) [5, с. 15–24.]. Придумывая этюды на тему «Стрекоза», ребята в той или иной степени воспроизводили сюжет известной басни И. А. Крылова «Стрекоза и муравей», и только Али попытался обратить внимание на форму слова *стрекоза*, найти нечто общее между *стрекозой* и *козой*: «Увидел я козу, / Потом увидел стрекозу. / И я подумал: “Стрекоза — / Это, наверно, летающая коза!”».

А Мишан в свою очередь попытался объединить в одном тексте императора Наполеона и торт «Наполеон» (в быту носители языка редко отождествляют эти явления): «Любит ли лимон / Сам Наполеон? / Или же Наполеон / Любит торт “Наполеон”? / Ответа, признаться, не знаю, друзья, / Одно знаю точно: лимон люблю я!» (примечательно, что в этом стихотворении реализовалось поистине «наполеоновское» отношение лирического героя к миру).

Накануне 14 декабря на занятии кружка я рассказывала ребятам о декабристах, после чего мы совместно анализировали «Петербургский романс» А. А. Галича. В качестве задания на дом я попросила детей написать этюд о декабристах. Вот что получилось у девятилетнего Али: «Декабристы подняли восстание. Декабристы хотели, чтобы всем жилось легко и счастливо. Декабристы стоят на площади. Метет метель. Солдатам холодно. В декабре у нас в России очень холодно. Они стоят, они не успокоятся, пока не выиграют или не проиграют. Они не уйдут, они будут стоять... Почему это случилось в декабре? В декабре на улице холодно. А если — в марте, в апреле, в мае, в июне, в июле, в августе? Тогда их называют мартистами, апрелистами, маистами, июнистами, июлистами, августистами?! Нет, они вышли на площадь в декабре. Я люблю декабрь. Я хочу стоять на площади без пальто и без шапки. И мама не будет меня ругать. У меня очень добрая мама...».

Самым любопытным моментом в этом тексте является смелое предположение автора по поводу того, как называли бы восставших, если б

мятеж пришелся на другое время, на другой месяц (характерно, что сам девятилетний Али еще не умеет строить сослагательное наклонение, используя вместо него формы будущего времени). И вот здесь мы сталкиваемся с еще одной особенностью литературного творчества детей, для которых русский язык не является родным: такие дети гораздо смелее строят новые слова, используют нестандартные, неожиданные словообразовательные модели, неосознанно внедряясь в область словотворчества [4, с. 15–32].

А вот еще один текст, написанный Мишаном и Али к юбилею первого полета человека в космос: «Я торопился домой, но все-таки остановился у магазинной витрины, в которой были выставлены модели космических кораблей. Какая красота! Вот бы мне завтра подарили такую ракету! И вдруг я заметил в витрине маленького человечка, точнее, какое-то существо, больше похожее на инопланетянина, чем на жителя Земли. Этот “человечек” помахал мне рукой, как будто приглашая меня последовать за ним. Вот интересно, как я пройду сквозь витрину?! Не успел я задуматься над этим вопросом, как стоял уже рядом с чудным “человечком”. Но это было только началом моего “приключения”: я почувствовал, что какая-то сила тянет меня вверх, от страха я даже зажмурился <...>.

Когда я открыл глаза, то увидел рядом с собой птиц, они были очень удивлены таким соседством. Скоро птицы отстали, а под моими руками заблестели звезды. А потом гостеприимные марсиане пригласили меня выпить чаю. Жаль, что скоро я услышал голос “человечка” из магазинной витрины: “Пора возвращаться на Землю!” Я не хотел возвращаться так быстро, но “человечек” уговорил меня, он пообещал, что я еще раз прилечу к марсианам <...>.

<...> Через долю секунды я стоял у витрины магазина, а “человечек” исчез <...>.

На следующий день (день моего рождения) мне подарили новую игрушку, очень похожую на “человечка”, который смог “отправить” меня в космос. С тех пор каждую ночь мы с братом летаем в гости к марсианам или юпитерцам...».

Примечателен неологизм, завершающий текст: обитатели планеты Юпитер названы «юпитерцами», тогда как носитель языка с большей долей вероятности использовал бы суффикс *-ан(-ян-)* по аналогии со словами *земляне, марсиане, инопланетяне* [1, с. 121–153; 3, с. 212–237]; ср., например, фрагмент адресованной детям поэмы В.С. Высоцкого: «...Например, хотелось Ване — / Если точно прилетят, / Чтобы Ване **венеряне** / Подарили аппарат...» [2, с. 345]. Мишан и Али выбирают другую словообразовательную модель. Стоит отметить, что, выполняя задания на ту же тему, остальные кружковцы использовали уже закрепившееся в языке слова *марсиане* и *инопланетяне*. Через год, возвращаясь к той же теме космоса,

двенадцатилетний Мишан строит более предсказуемые морфологические формы: «Все отмечают день рожденья на Земле, / А я б хотел его отметить на Луне, / Чтобы не люди меня поздравляли, / А **марсиане** и их братья **луняне**».

Часто для Мишана конструирование новых слов является средством раскрытия заданной преподавателем темы, средством создания художественного образа. Так, например, читая этюд на тему «Шуба», он заявил: «Про шубу у меня не получилось, зато я написал историю про Шубастика». Вот эта история: «Портные не любят людей, которые не ценят их работы, заставляют заново перешивать уже готовое изделие, но еще больше портные не любят моль. Я вам сейчас расскажу, с чего все это началось, вот послушайте...

Жил-был портной, и жил-был Шубастик (как вы уже догадались, Шубастик — это моль, которой нравится есть шубы). Однажды этому портному заказали сшить очень дорогую шубу. Портной работал очень долго, Шубастик терпеливо ждал. Когда шуба была готова, Шубастик проник в заветный шкаф и съел шубу (даже воротника не оставил). Именно с той поры портные не любят моль...». Новое слово, являющееся смысловым центром истории, характеризуется автором как нечто очевидное, само собой разумеющееся.

От вопросов, связанных с морфологией, снова вернемся к лексике. Любой учитель знает, что в лексике русского языка есть элементы, освоение которых дается с большим трудом не только детям-билингвам, но и русскоязычным детям. Я имею в виду фразеологические обороты. Детям достаточно трудно принять и осмыслить важнейшие свойства фразеологических оборотов: доминирование переносного значения над основным и неизменную (устойчивую) грамматическую форму [3, с. 192–212]. Дети обычно пытаются использовать фразеологические единицы как свободные словосочетания, что особенно заметно в случаях, когда русский язык для ребенка не является родным. Правда, в формате литературного творчества подобная лексическая ошибка может превращаться в художественный прием. Так Мишан Алиев в коротком стихотворении достаточно удачно обыграл фразеологизм *витать в облаках*: «Когда витаешь в облаках, / Ты чувствуешь какой-то страх, / Ведь если облако по небу поползет, / Оно тебя с собою увезет, / Ты опоздаешь к обеду, и мама будет сердиться!».

И наконец, хочется процитировать написанное Мишаном Алиевым стихотворение, в котором очевидные для носителя русского языка нарушения семантической и стилистической сочетаемости (*снег летит на землю, царская дума, тихо думать*) способствуют созданию художественной целостности текста: «Снег летит, летит на землю, / И карета в вихре мчится, / А в ней думает царица, / Почему так снег валится. / Снег валится, снег валится, / А царица в думе царской / Тихо думает о снеге, /

Почему он так прекрасен...». Это стихотворение Мишан посвятил учительнице, которая преподает в его классе русский язык и литературу.

Итак, занятия литературным творчеством предоставляет детям, для которых русский язык не является этническим языком, большие преимущества по сравнению с носителями языка. Дети, для которых русский язык неродной, менее знакомы с языковой нормой [3, с.149–237], а потому гораздо свободнее экспериментируют с языком, что позволяет им создавать достаточно интересные литературные тексты. С другой стороны, многократно повторяемые ребенком попытки разрушения языковых норм, замеченные и прокомментированные преподавателем, способствуют скорейшему усвоению этих самых норм.

Литература

1. Брагина А. А. Неологизмы в русском языке. М.: Наука, 1973.
2. Высоцкий В. С. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1991.
3. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М.: Айрис-пресс, 2008.
4. Григорьев В. П. Поэтика слова. М.: Наука, 1979.
5. «Жили-были» (по страницам альманахов литературной студии «Зеленый шум». М., 2011.
6. Современный русский язык: Учебник для вузов / Под ред. В. А. Белошапковой. М.: Азбуковник, 2003.



Ж. Н. Титова (Иваново)

Творческий вечер «Лирика о врачах» в иностранной аудитории

Творческие вечера с иностранными студентами являются важной частью педагогического процесса. Они позволяют раскрыть способности молодых людей, эмоциональную составляющую их внутренней жизни, а также сформировать и укрепить этико-эстетические и моральные нормы. По замечанию Н. Н. Масловой, «индивид нередко знает моральные нормы, но не отождествляет себя с ними, не реализует их в своем поведении» [1, с. 48]. В этом плане творческий поэтический вечер «Лирика о врачах», с точки зрения иностранных студентов-медиков, играет собою роль. Цели, организация, проведение такого вечера, художественные и технические материалы для него должны послужить одним из источников развития нравственного сознания, чувства ответственности, которые реализуются в жизнедеятельности врача и отражают уровень общей культуры его личности.

Главные цели вечера «Лирика о врачах» — познакомить обучающихся с русской лирикой о врачах; создать благоприятную и комфортную обстановку для овладения студентами поэтическим материалом; раскрыть творческие способности студентов; ориентировать их на будущую профессиональную деятельность; активизировать формирование социальных-личностных качеств будущего специалиста.

Поэтический творческий вечер следует организовать как конкурс чтецов, что, несомненно, повысит интерес иностранных студентов и заставит их приложить больше усилий при подготовке к чтению наизусть. Соответственно, при организации вечера необходимо выбрать членов жюри (например, декан по работе с иностранными учащимися, заведующие кафедрами, победители прошлогодних конкурсов чтецов и т. д.); заранее подготовить дипломы 1-й, 2-й, 3-й степени; разработать критерии, по которым жюри будет оценивать выступающих (правильность речи, ее выразительность, артистизм).

Творческий вечер «Лирика о врачах» состоит из трех основных циклов: 1) стихи о врачах детям; 2) врачи на войне; 3) нравственные аспекты профессии врача.

Предлагаем примерный сценарий творческого вечера «Лирика о врачах». После каждого перехода к новому стихотворению ведущий объявляет имя, курс, группу иностранного студента.

В русском языке существует множество синонимов к слову *врач*: *ординатор, доктор, лекарь, медик, эскулап, лечитель, целитель, врачеватель, кудесник*. Но как бы мы ни называли представителей этой благородной профессии, ясно одно: врач — это, человек, который не только обладает обширными медицинскими знаниями и умеет применить их на практике, но и тонко чувствует душевное устройство людей, любит каждого своего пациента, отдает пациентам свое тепло, а порой и жизненную энергию. Это человек, который всегда следует словам из клятвы Гиппократата: «В какой бы дом я ни вошел, я войду туда для пользы больного».

Стихи о врачах детям. Стихи детского поэта А. Л. Барто, которая родилась в семье ветеринара, показывают ее любовь к детям и понимание детской психологии. Может ли ребенок придумать себе болезнь только потому, что ею болеет старший брат? А. Л. Барто в стихотворении «Очки» положительно отвечает на этот вопрос.

«У меня растут года, / будет и семнадцать. / Где работать мне тогда, / чем заниматься?». Этот вопрос задают себе все подростки после окончания школы. В. В. Маяковский в стихотворении «Кем быть?» поэтически проиллюстрировал размышление молодого человека о выборе профессии.

Известный детский поэт К. И. Чуковский в стихотворении-сказке «Доктор Айболит» изобразил идеального врача в детском восприятии: он дает шоколадки, потчует гоголем-моголем, иногда ставит градусники,

а сложные оперативные вмешательства, например, пришивание ножек зайке, выглядят весьма безобидно. Пафос всей сказки — в героическом путешествии доктора, который из сострадания к больным мужественно преодолевает преграды, встающие у него на пути.

Врачи на войне. В годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. наш народ проявлял массовый героизм. Много врачей отдали свои жизни, помогая раненым. Под вражеским огнем, рискуя собственной жизнью, юные медсестры выносили с поля боя раненых, а врачи проводили трудные операции. Многие медиков были удостоены правительственных наград. Советская поэтесса В. М. Тушнова в стихотворении «Хирург» пишет о крепости духа военного врача, у которого погиб сын.

Чуткость, моральная поддержка, душевная теплота нужны раненому не меньше, а может быть, и больше, чем лекарственные препараты. Недаром в недалеком прошлом медицинских сестер называли сестрами милосердия: это отражало не только профессиональную, но и моральную сторону их работы. Поэтому нельзя забывать медсестер, санитарок, кто работал в тылу и помогал вернуться к жизни людям. В стихотворении Е. А. Долматовского «Рассказ медсестры» говорится о военных буднях медсестры, которая, не задумываясь, сдавала кровь раненым и даже некоторым военнопленным.

О жизни тылового госпиталя, где главная задача была — выжить, повествуется в стихотворении Р.И. Рождественского «Тыловой госпиталь».

Нравственные аспекты профессии врача. Один из важнейших принципов в клятве Гиппократа — это принцип заботы о пользе больного и доминанты интересов больного. Но работает ли этот принцип, если речь идет о заклятом враге врача, из-за которого разрушена личная жизнь? Е. А. Долматовский в стихотворении «Рассказ хирурга» говорит о том, что самоотверженность и бескорыстие, **любовь** к людям и стремление им помочь — неотъемлемые качества врача. И в какой бы жизненной ситуации врач ни находился, он осознает свой долг как высший нравственный императив, перед которым меркнут все остальные человеческие слабости.

Великая Отечественная война была самой тяжелой и кровопролитной из всех войн, когда-либо пережитых Россией. Примеры мужества и героизма врачей (как в тылу, так и на передовой) невозможно объять. И чем дальше мы уходим от этого времени, тем величественнее кажутся их подвиги и полнее осознается значимость совершенного. Советский поэт-фронтовик С. П. Гудзенко в стихотворении «На снегу белизны госпитальной...» тонко передал ощущение тоски и невозполнимой утраты, связанное со смертью военного врача.

Ежегодно в третье воскресенье июня в России по многолетней традиции отмечают День медицинского работника. Во все времена уважали и заслуженно ценили тех героев, кто делом своей жизни избрал заботу о здоровье людей. День медицинского работника — это праздник, благодаря

которому мы имеем возможность выразить огромную признательность, уважение и благодарность врачам, медсестрам, санитаркам и всем работникам здравоохранения. Этому празднику посвящено стихотворение А. С. Кушнера «День медицинского работника».

Акушер — это человек, который оказывает помощь при появлении малышей на свет. Именно от его умения, усердия, ответственности во многом зависит здоровье наших детей. Аудитории предлагается послушать стихотворение А. С. Кушнера «Труд акушера».

Как отмечают свой день рождения врачи? Наверное, за большим, наполненным яствами столом собираются близкие люди, друзья, произносятся тосты, веселятся. Но, к сожалению, эта лучезарная картина далеко не всегда оказывается реальностью. Ночные дежурства, неожиданные вызовы часто могут помешать празднику. Настоящий врач не воспринимает это как жертву, для него — это долг, а лучший подарок — спасенная жизнь человека. Об том стихотворение Р. Гамзатова «День рождения врача».

Древний ученый Авиценна сказал: «Врач должен иметь глаза сокола, руки девушки, мудрость змеи и сердце льва». Эти слова можно отнести ко многим врачам и в наше время. Р. И. Рождественский посвятил одно из своих лучших стихотворений детскому врачу Вячеславу Францеву.

Для многих людей, побывавших на грани между жизнью и смертью, сумевших заново родиться, врач становится олицетворением Святого, почти Богом, давшим ему еще один шанс. К сожалению, труд врача, требующий нечеловеческой нравственной стойкости, не всегда оценивается по заслугам. Но несмотря на сложности нашего времени, на нелегкое материальное положение многих работников медицинской отрасли, они продолжают самоотверженно выполнять взятый на себя профессиональный долг: возвращать людям здоровье, а порой и жизнь. Звучит проникновенное стихотворение А. М. Городницкого «Когда над скорой свет мерцает синий...».

Стихотворение Р. И. Рождественского «Не навреди, эскулап...» звучит как призыв быть милосердным и самоотверженным по отношению к людям. Автор выступает против вреда, вызванного бездействием, небрежностью, необдуманными действиями медицинских работников. Этот призыв носит вселенский характер: он направлен не только на отношения пациента и врача, но и на отношения между людьми.

Все мы, особенно в молодости, когда у нас много сил и энергии, стремимся сделать что-то такое, о чем и после нашей смерти будут вспоминать люди. Великие люди искусства и науки достигли бессмертия своим гением, своим трудом и упорством. Создание любого гениального творения невозможно без глубокого проникновения в суть вещей, без человеколюбия, которым пронизаны дела творца. Гиппократ, Авиценна, С. П. Боткин, Н. И. Пирогов, И. П. Павлов, И. М. Сеченов — врачи, ставшие поистине бессмертными благодаря своей самоотверженности

по отношению к людям и работе, поэтому они живут в памяти целых поколений. Стихотворение В. С. Шефнера «Бессмертие» повествует как раз о таком докторе, с уходом которого началось его бессмертие.

Подходит к концу творческий вечер. Ведущий выражает надежду, что студенты уже сейчас понимают, какую сложную, гуманную, самоотверженную профессию они выбрали. И в дальнейшем они будут служить на благо народа, охранять величайшие ценности, дарованные человеку, — его жизнь и здоровье.

Ведущий предлагает почтить память ушедших из жизни врачей минутой молчания. Все встают под песню «Белые халаты» в исполнении И. Демарина.

Литература

1. *Маслова Н. Н.* Ответственность как проявление нравственной активности личности // Активизация форм и методов развития духовной культуры личности студента. Межвузовский сб. научных трудов. Вологда, 1991.



Научный текст на занятиях по русскому языку

М. Л. Новикова (Москва)

Научный текст в иноязычной аудитории:
инструмент изучения и обучения

Образование в России, как и другие сферы социальной жизни, переживает коренные изменения, переоценку ценностей, пересмотр целей, задач, методов и учебных материалов. Новое время, новые условия потребовали совершенствования как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Стремительное вхождение России в мировое образовательное пространство, изменение целей изучения русского языка иностранными учащимися, усложнение его структуры и оценки его значимости как языка общения и как инструмента для получения знаний по различным дисциплинам требуют принципиально нового лингводидактического осмысления теоретических проблем и разработки новых приемов и принципов организации учебного процесса [3, с. 165–166].

Новые задачи обусловлены возросшим значением знаний в современном мире, уровнем глобализации сферы образования, степенью вовлеченности в эти процессы российской системы образования. Адекватным ответом на это требование времени стала разработка концептуальных основ инновационного образования, вырабатывающего у будущего специалиста навыки овладения высоким уровнем образования и наиболее ценными качествами работника: профессионализмом, обучаемостью и креативностью. Изменения в системе образования, динамика его содержания, целей и задач отражают уровень и потребности развития общества, трансформации его ценностно-смысловых ориентиров.

Для иностранных студентов, получающих образование в вузах России, русский язык является средством профессиональной и общеобразовательной подготовки. Существенно, что в качестве предмета обучения в данном случае выступает не только русский язык вообще, но профессионально ориентированная речь на русском языке. Обучение речевому общению строится с учетом того, что соответствующие навыки и умения впоследствии будут использоваться иностранными студентами в практической сфере. Способность учащегося к общению на иностранном языке «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть „языковой картины мира“ носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и „глобальной (концептуальной) картиной мира“» [2, с. 68]. Возможность адекватного взаимопонимания членов одного языкового коллектива, пользующихся одной символической системой (в данном случае — русским языком), обусловлена общностью базовых знаний о мире и объясняет принципиальную переводимость сообщений с одного языка на другой.

При обучении иностранному языку языковая система практически не может и не должна быть представлена в виде полного, исчерпывающего описания. Разработка научных основ преподавания русского языка как иностранного предполагает тесную связь методики обучения иностранному языку с другими науками, прежде всего с лингвистикой. Академик Л.В. Щерба подчеркивал в связи с этим, что методика является важным приложением общего языкознания. «В науке о языке мы рассматриваем вопрос о том, как происходят языковые явления и каковы действующие при этом факторы. В методике, опираясь на это знание, мы рассматриваем вопросы о том, что надо сделать, чтобы вызвать к жизни потребные нам языковые явления» [5, с. 11].

Конкретные цели и задачи обучения, необходимость ускоренного, интенсивного овладения соответствующими речевыми навыками и умениями требуют вполне определенного целенаправленного, избирательного подхода при отборе и организации учебного материала, учета в первую очередь наиболее важных языковых единиц в их существенных отношениях, образующих «учебный язык» — методически целесообразную

для избранных целей обучения систему. Такая система представляет собой специфическое отражение лингвистической системы, ее рациональную модель.

Одна из главных задач обучения иностранных студентов русскому языку — выработка у учащихся речевых навыков и умений, обеспечивающих общение в учебно-профессиональной сфере. В дидактических целях разрабатываются типовые модели построения текстов, различающиеся своим содержанием и функциональной направленностью. Нетрадиционное описание материала научной речи, осуществляемое через типовой текст, доказывает свою высокую эффективность, а нетрадиционный подход к систематизации материала, базирующийся на функциональном описании языка, позволяет реализовать принцип активной коммуникативности. Разработка лингвистической концепции учебника и успешная апробация его на материалах нефилологических специальностей, где представлены регулярные модификации моделей предложений, типовые смыслы, свидетельствуют о высокой эффективности такого подхода и в методике преподавания русского языка как иностранного [3; 4].

Изучение русского языка иностранными студентами-нефилологами имеет ярко выраженную практическую направленность, оно должно обеспечить различные формы коммуникации на русском языке как в период обучения в вузе, так и после его окончания. Цели обучения студентов-нефилологов языку будущей специальности связаны, в первую очередь, с усвоением различных форм коммуникации, с формированием и развитием навыков и умений читать текст по специальности, извлекать из него необходимую информацию, строить на его основе собственные высказывания.

Методика обучения иностранных студентов языку будущей специальности нуждается в отборе таких текстов, которые отвечали бы коммуникативным потребностям обучаемых. Они должны быть интересны, информативно насыщены, проблемны. Необходимо также учитывать не только уровень языковой подготовки студентов, но и уровень их знаний в области будущей специальности. Студента нужно обучать и различным способам мышления (теоретическому, диалектическому, логическому), «развивать его творческие способности (умение применять усвоенные знания в любых ситуациях, включая и самостоятельную постановку задачи, а также поиск новых способов решения задач), повышать профессиональное мастерство (свободное осуществление требуемой деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях)» [1].

Текст как единица изучения и обучения представляет собой фрагмент, элемент коммуникации, параметры которого определяются с позиций коммуникативной достаточности и структурно-смысловой оформленности. Изучение коммуникативных потребностей студентов выдвинуло в качестве актуальной задачи такое построение учебного процесса, когда

высшей единицей обучения на продвинутом этапе является не высказывание, а текст. Признание текста высшей единицей обучения, особой его коммуникативной единицей, приводит к необходимости обучить иностранных студентов правилам восприятия и самостоятельного продуцирования текстов различных типов. В связи с этим выявлены закономерности, общие для построения любого текста, а также специфические особенности, присущие отдельным типам текстов. Выделение же актуальных типовых смыслов существенно для экономной, эффективной организации процесса обучения иностранных студентов речевому общению в определенной сфере научной деятельности.

Остановимся на некоторых особенностях создания пособий для юристов, написанных в русле типологии текстов (новаторской по своей сути), по специальностям «Государство и право», «Международное право» «Уголовное право и процесс», «Политология» и др., которые доказали свою высокую эффективность на практике. В частности, в результате анализа семантических групп заголовков из учебников по уголовному праву и процессу были выявлены заголовки как со значением понятия, так и со значением процесса. Это позволило подробно рассмотреть заголовочные структуры с точки зрения семантики имени понятия (процесса), описать его сочетаемость и на основании этого — моделировать тип текста о понятии (процессе). Выделенные целостные структурные единицы *преступление, наказание, вина, соучастие* дают студентам-юристам возможность анализировать формально-семантическую устроенность и коммуникативную направленность текста.

Например, тексты о преступлении организуются следующими подтемами, которые могут быть развернуты в субтексты: *определение преступления, признаки преступления, категории преступления, мотив преступления, цели преступления, социальная природа преступления* и др. Подтема «Определение понятия» раскрывается как с помощью моделей *что — это что, чем называется что, чем называют что, под чем понимается что, под чем понимают что*, так и с помощью моделей *кто определяет что как что, что определяется как что, чем признается что, чем признают что* и др.

Типовой текст с темой *состав преступления* отличается от типового текста со словом-темой *преступление*. Он может включать в себя следующие подтемы: *определение состава преступления, классификация составов преступления, элементы состава преступления (объект преступления, объективная сторона преступления, субъект преступления, субъективная сторона преступления), значение состава преступления, состав преступления и классификация преступления*.

Примечательно, что в субтекстах с подтемой *элементы состава преступления*, кроме характеристики каждого из элементов состава преступления, обнаруживаются и свои подтемы: *предмет преступления, общественно опасное деяние (действие или бездействие), общественно опасное*

последствие; место, способ, обстановка, орудие и средства совершения преступления; вменяемость, вина, умысел, неосторожность.

Типовой текст с темой *стадии совершения преступления* может включать в себя такие подтемы, как *определение стадии совершения преступления, виды стадий совершения преступления; уголовная ответственность и назначение наказания за деяния, образующие стадии* (типовой смысл *наказание назначается за совершение преступления* выражается предложно-падежными формами со значением причины); *значение стадий совершения преступления.*

В названный типовой текст включается и подтема *добровольный отказ от преступления*, которая имеет и свои подтемы: *определение добровольного отказа от преступления, признаки добровольного отказа от преступления, мотивы добровольного отказа от преступления, освобождение от уголовной ответственности при добровольном отказе от преступления* (типовой смысл *условия освобождения от уголовной ответственности* выражается предложно-падежными формами со значением причины *в связи с чем, вследствие чего, ввиду чего*).

Подтема *характеристика стадии совершения преступления* включает в себя свои подтемы: *признаки стадии совершения преступления, виды стадий совершения преступления, возможность/невозможность совершения данного преступления*. Описание же стадии совершения преступления дается, как правило, через систему сходств и отличий.

Как видно из представленного выше иллюстративного материала, в процессе формирования языковой компетенции студент должен овладеть не только или, точнее, не столько определенными знаниями по русскому языку, сколько приобрести практические языковые навыки и умения (правильно строить словоформы, соединять их в словосочетания, формировать предложения, объединять предложения в текст). На практических занятиях проводится систематизация лексико-грамматических знаний, анализ языковых особенностей иноязычного русского профессионально ориентированного текста. Студент должен извлекать из текста фактическую информацию, выделять основную и второстепенную информацию, понимать эксплицитно выраженное отношение автора; извлекать информацию о содержании текста в целом, определять тему и идею, а также представлять логическую схему разворачивания текста, следить за ходом событий, изложенных в тексте, квалифицировать способ сообщения и многое другое.

Особенно важно, что, изучая иностранный язык, студент должен организовать свои знания в систему. Именно системность в организации учебного материала на базе типологии текстов дает возможность сопоставлять, идентифицировать, анализировать и обобщать выбор языковых средств в зависимости от условий общения, от поставленного коммуникативного задания. Такая постановка задачи позволяет выбирать

стратегии освоения русского языка, при которых иностранный студент овладевает новой языковой системой, приобретает лингвистическую компетенцию и на основе этого осуществляет речевую деятельность в различных ситуациях общения, становится компетентным в коммуникативно-речевой области, демонстрируя знания и умения, которые являются результатом его осознанной активной мыслительной деятельности, что обуславливает высокие образовательные результаты.

Литература

1. *Вольвач В. Г.* Инновационная парадигма образования: социологический аспект // Современные научные исследования: теория, методология, практика. Омск: ОмЭИ, 2010.

2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004.

3. *Новикова М. Л.* Инновационная парадигма образовательного процесса и ее роль в унификации и совершенствовании процесса преподавания (в системе обучения русскому языку иностранных студентов-юристов) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3.

4. *Новикова М. Л., Балкина Н. В.* Русский язык для юристов: Учебник для иностранных учащихся специальности «Юриспруденция». М.: Изд-во РУДН, 2010.

5. *Шерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1973.



Л. В. Ухова (Ярославль)

Обучение научному стилю речи студентов-инофонов
(на примере элективного курса «Функциональные стили речи»)
Статья выполнена при поддержке Министерства образования и науки
Российской Федерации (проект № 01201455067)

Статья посвящена особенностям обучения письменной научной речи американских студентов, которые проходят стажировку по русскому языку как иностранному в рамках программы Миддлбери колледжа (штат Вермонт). Спецификой данной программы является полное погружение инофонов в языковую среду, отказ от коммуникации на родном языке, посещение занятий по 1–2 курсам в русскоязычной аудитории.

В связи с этим весьма востребованными в контексте общей языковой подготовки стажеров становятся так называемые элективные курсы, которые играют важную роль в системе преподавания РКИ, так как выполняют функцию индивидуализации образования и компенсируют ограниченные возможности базовых курсов («Лексико-грамматический практикум», «Коммуникативный практикум» и «Фонетический практикум») в удовлетворении разнообразных потребностей обучаемых.

Элективный курс «Функциональные стили речи» призван расширить полученные в ходе обучения базовым курсам знания и умения работы с текстами разной функционально-стилевой принадлежности. В рамках статьи представлен опыт работы по созданию вторичных текстов в области научной сферы деятельности. Обучение строится по принципу «от простого — к сложному — и к более сложному» и соответствует алгоритму освоения студентами видов чтения — глобального, детального и критического. Так, на первом этапе стажеры учатся создавать тезисный план, на втором этапе — писать аннотацию и конспекты разной видовой принадлежности (конспект-схема, конспект-план, текстуальный конспект), на третьем — на основе критического анализа информации создавать отзыв, рецензию и реферат-доклад.

Как показала практика, наибольшие трудности вызывает у студентов-инофонов создание аннотации и реферата-доклада.

Об **аннотации** в силлабусе для стажеров содержится следующая информация.

Аннотация — это **краткая** презентация содержания книги, статьи, доклада.

1. Аннотация является оригинальным произведением **без** цитат и **отражения мнения автора** аннотируемого произведения.

В аннотации необходимо показать следующее:

- а) тему аннотируемой книги, статьи или доклада;
- б) идею аннотируемой книги, статьи или доклада;
- в) цель и сферу применения аннотируемой книги, статьи или доклада.

2. Аннотация невелика по объему. Обычно она состоит из **двух-трех абзацев**, каждый из которых включает от трех до пяти предложений.

Полужирным шрифтом выделены жанроопределяющие признаки аннотации, потому что именно они и вызывают затруднения при продуцировании этого жанра научного стиля речи. Дело в том, что российские жанры письменной научной речи по-прежнему остаются очень формализованными. Коммуникативная же направленность обучения студентов-инофонов письменной речи, в том числе и научной, состоит в том, чтобы научить их в требуемой форме письменно излагать свои мысли так, чтобы они были понятны определенной русскоязычной аудитории. А поэтому прежде всего необходимо научить студентов грамотно воспроизводить формальные признаки определенного жанра научной речи. Кроме

того, частотной ошибкой в текстах, созданных стажерами, является присутствие оценки информации, что характерно для жанра рецензии, но не аннотации. Хотя следует отметить, что жанр аннотации претерпевает сегодня некоторые изменения, постепенно превращаясь в жанр рекомендательной аннотации. Для последней характерен признак рекламности, что свидетельствует об оптимизированности, а не объективности передаваемой информации.

Что касается жанрообразующих признаков (тема и идея текста, цель и сфера применения), то здесь, как правило, проблем не возникает. Студенты легко определяют и формулируют тему статьи (о чем текст), авторскую идею (что хотел сказать этим текстом автор) и цель (какую цель преследовал автор, создавая этот текст).

Для облегчения процесса усвоения жанрово-стилевых признаков текста предлагаются образцы, содержащие лексические, грамматические и стилистические клише, характерные для разных типов официально-деловых документов и жанров научной речи. Ниже представлен образец аннотации.

Образец 1

Статья посвящена
В ней подробно излагаются, показаны....., а также выявлены
Статья адресована Ее материалы могут быть использованы

Проблемным полем в методике преподавания РКИ является подбор текстов для анализа. В данном случае выбираются адаптированные тексты научно-популярного стиля, в которых рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации. В качестве примера предлагаем текст «Русский характер».

Русский характер

1. Романтики в душе.

Русский романтизм — особенный. Он непобедимый, постоянный и неразумный. Даже если вокруг себя русский видит только хаос, из которого, кажется, нет выхода, он с надеждой осматривается: где-то рядом его обязательно ждут успех и счастье. Надо только увидеть их.

Чем тяжелее жизнь, тем сильнее бьётся в русской груди сердце романтика. Никакие трудности не могут победить оптимизма русских. Модная сейчас болезнь «депрессия» не вызывает у русских сочувствия и кажется какой-то чепухой. Как можно не хотеть жить, если жизнь прекрасна, если есть родственники, о которых надо заботиться, любимая работа, книги!

При этом русские на улицах выглядят хмурыми и не улыбочивыми. Но это оттого, что они просто озабочены количеством проблем. Скрывать эту озабоченность у русских не принято. Наоборот, не принято раздавать направо и налево улыбки. Есть даже популярное выражение *глупая улыбка*. В русской поговорке говорится: *Смех без причины — признак дурачины*.

2. Соборность — коллективизм - чувство локтя.

Самая характерная черта русских — это их чувство локтя. Русскому необходим коллектив, в котором он чувствует себя как рыба в воде. Неважно, какой это коллектив: на работе, в семье, с соседями, в автобусе, в конце концов! Если понять эту особенность русских, можно понять, что это такое — быть русским, потому что всё, что они делают, можно объяснить через эту привычку быть вместе.

По-другому этот коллективизм, или чувство локтя, можно назвать старым русским словом *соборность*. Это слово родственно слову *собираться* в значении 'быть вместе, друг с другом'. Чувство коллективизма отличает русскую культуру от других индивидуалистических культур, в которых понятие «чувство локтя» может быть актуальным обычно при встрече с психоаналитиком.

Соборность, или коллективизм, обычно появляется у народа, судьба которого была полна бедствий и трагедий. Такому народу просто необходимы взаимоподдержка и взаимопомощь. Именно эти качества помогли русским выстоять во многих войнах, самыми известными и кровопролитными из которых являются две Отечественные войны: 1812 г. с французами и 1941—1945 гг. с немецкими фашистами.

Однако желание непременно быть в коллективе имеет и неприглядные и малопонятные иностранцам ежедневные проявления. Например, русские любят собираться в толпу. Разборчивый англичанин с отвращением остановится перед дверью переполненного людьми автобуса и, скорее всего, туда не полезет. Русский же, энергично работая локтями, пробьется в салон, в котором полным-полно пассажиров. А когда он окажется там, он тут же полностью отключится от окружающих, почувствует себя вполне комфортно и, возможно, начнёт читать газету.

3. Русская душа.

Русский взгляд на жизнь можно выразить с помощью трёх основных понятий: «душа», «тоска», «судьба».

Душа — это нематериальная субстанция, понятие о которой неразрывно связано с православием. Душа — жизненная сила каждого живого существа. Когда человек умирает, душа покидает тело. Душу и при жизни, и после смерти стремятся забрать себе злые силы, поэтому душу нужно беречь, сохранять в чистоте. Слово *душа* является «центром» многих

русских слов: *душевный, бездушный, душераздирающий, душещипательный, равнодушный, добродушный, великодушный, простодушный, задушевный.*

Тоска — это смесь апатии, мучений, меланхолии и скуки. Она немно- го похожа на немецкую «мировую скорбь», но носит более личный харак- тер. Каждый русский «умеет» чувствовать тоску по разным поводам: вдали от родины, в разлуке с любимыми, даже в тёмные и длинные осенние ве- чера, вспоминая о коротком лете. Странно, как тоска уживается вместе с оптимизмом? Ничего странного в этом нет. Тоска пройдёт, как только рус- ский, реализуя своё стремление к коллективизму, поболтает с соседом, жалуясь на тяжёлую жизнь, поедет на работу в переполненном автобусе или просто окажется в толпе, ощутив локоть такого же коллективиста.

Судьба — это эклектическая смесь фатума, удела, доли, жребия и предназначения. У русских даже есть пословица *От судьбы не уйдёшь.* Русские очень любят жаловаться на судьбу: *злая судьба.* Рассуждения о своей судьбе у русских обычно связываются с желанием понять смысл жизни, что чаще всего заканчивается выводом о тяжёлых временах, кото- рые наступили именно сейчас. Каждый русский свято верит, что **раньше** всё было гораздо лучше и только **его** судьба такая злая.

Пример 1

аннотация к тексту «Русский характер» Ларисы Левин
(студентки-стажера Бостонского университета, штат Массачусетс, США)

Статья посвящена особенностям русского характера. В ней описы- ваются характерные черты русских людей: романтизм, чувство локтя, взгляд на жизнь, показаны причины их формирования.

Статья адресована студентам, изучающим русский язык, а также всем тем, кто интересуется проблемами межкультурной коммуникации.

Материалы статьи могут быть использованы для подготовки рецен- зий, рефератов, написания сочинений по данной теме.

О **реферате** в силлабусе для стажеров содержится следующая инфор- мация.

Реферат — адекватное по смыслу **изложение содержания первичного текста.** Реферат отвечает на вопрос: **Какая информация содержится в пер- воисточнике, что излагается в нем?**

Основные требования, предъявляемые к реферату:

- а) **информативность, полнота изложения;**
- б) **объективность, неискаженное фиксирование всех положений первич- ного текста;**

в) **корректность в оценке материала.**

Цели использования реферата:

а) сообщить новые сведения;

б) **оценить** актуальность и значимость информации.

Виды рефератов:

а) репродуктивные рефераты, воспроизводящие содержание первичного текста;

б) продуктивные рефераты, предполагающие критическое или творческое осмысление литературы.

Стажерам предлагается освоить самый сложный вид рефератов — реферат-доклад, который входит в группу продуктивных текстов и предполагает анализ информации, приведенной в первоисточниках, и объективную оценку состояния проблемы.

Учитывая сложность поставленной перед студентами задачи, преподаватель курса заранее готовит клише, которые должны помочь студентам в подготовке реферата-доклада. Это задание является домашней контрольной работой и предъявляется в электронном виде в соответствии с требованиями российских вузов к оформлению рефератов. Ниже представлен образец структуры этого жанра.

Образец 2

1. Чему посвящен реферируемый источник?

[...] посвящён (посвящена): актуальным вопросам разработки теории...; рассмотрению..., проблемам..., характеристике..., анализу литературы..., подведению итогов...

2. Чем реферируемый источник является?

[...] является попыткой описания...; представляет собой комментарий основных положений, которые...; представляет собой изложение результатов...; В [...] содержатся наблюдения..., общие выводы..., речь идет..., содержатся данные..., содержится материал, посвящённый...

3. Какова цель реферируемого источника?

Цель [...] — описать...; состоит в доказательстве того, что... Целью [...] является показ специфики...; рассмотрение...; выявление...

4. Каков материал, используемый автором реферируемого произведения?

Материалом исследования в... стали..., послужили...

5. Каковы основные проблемы реферируемого источника?

В центре внимания автора [...] находятся современные... тенденции развития... На первый план автором... выдвигается исследование...

6. Чем заканчивает свое произведение автор?

В кратком заключении... перечисляются задачи, стоящие... Суммируя результаты исследования, автор формулирует... Статья завершается анализом взаимосвязи... В заключение автор предлагает использовать...

Реферат-доклад готовится по неадаптированным текстам научно-популярного стиля, посвященным разным этапам становления и развития русского языка и разным аспектам его изучения, а также проблемам билингвизма и статуса русского языка в странах СНГ.

В итоговом анкетировании практически все студенты отмечают, что курс является для них достаточно сложным, однако неизменно подчеркивают целесообразность включения его в программу стажировки, поскольку в ходе подготовки к занятиям значительно студенты обогащают свой словарный запас, совершенствуют умения и навыки письменного монологического высказывания на русском языке.



Н. В. Курилович (Москва)

Обучение иностранных учащихся продуцированию текстов на русском языке с использованием логических топосов (на материале текстов рекламного характера)

Ораторское искусство как одна из образовательных дисциплин известно с античных времен. В настоящее время риторика возрождается и как университетский курс (на факультетах юриспруденции, журналистики, филологии), и как объект научного исследования. Но красноречие относится и к области педагогики, т. к. его главная задача — научить студентов грамотно, убедительно и красиво формулировать собственные мысли, отстаивать свою точку зрения, убеждать аудиторию в своей правоте.

В данной статье речь идет о работе над содержанием высказывания (что ни в коем случае не умаляет важность таких составляющих риторического искусства, как композиция, словесное выражение и исполнение речи). Нами было замечено, что топосы (основные смысловые модели, с помощью которых происходит развитие мыслей и идей) эффективны при работе не только с учащимися — носителями языка (например, при изучении курсов «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Основы красноречия»), но и с иностранными студентами.

Для наших целей мы рассматриваем логические топосы, которые представляют собой «отношение между понятиями или высказываниями, посредством которого делается ход мысли» [1, с. 90], а не содержательные, являющие собой «сочетание смысловых категорий, которые в совокупности обозначают соединение и соотношение смысловых ценностей, свойственное определенному мировоззрению или определенной культурной традиции» [1, с. 89]. Яркий пример последних — мудрость народа, зафиксированная в пословицах и поговорках; например, *Делу время, а потехе час, Не рой другому яму — сам в нее попадешь*. Наиболее распространенные логические топосы широко известны по риторике

М. В. Ломоносова, основанной еще на опыте античной мысли: «Все идеи изобретены бывают из общих мест риторических, которые суть: 1) род и вид, 2) целое и части, 3) свойства материальные, 4) свойства жизненные, 5) имя, 6) действия и страдания, 7) место, 8) время, 9) происхождение, 10) причины, 11) предыдущее и последующее, 12) признаки, 13) обстоятельства, 14) подобию, 15) противные и несходные вещи, 16) уравнения» [2, с. 102]. Для удобства преподавателя и студента-иностранца мы используем для работы над созданием и анализом текста 10 основных топосов: определение, род и вид, свойства, имя, сопоставление, обстоятельства, причина и следствие, целое и часть, пример, свидетельство. На основе этих 10 топосов (или их части) можно составить полноценный текст в самых разных жанрах (что важно при обучении иностранных учащихся продуцированию текстов). Также и для усиления практического эффекта работы мы добавили топосы «цели» и «средства», которые не были выделены в античной традиции и в учении М. В. Ломоносова, однако их использование при обучении русскому как иностранному кажется нам оправданным и целесообразным.

Основным материалом для работы со студентами были выбраны материалы печатной рекламы, а именно — рекламные статьи. В небольших теле-, радио- и коротких печатных рекламных материалах присутствует немного логических топосов; это связано как с жанром подобных текстов, так и с требованием лаконичности высказывания.

Реклама долгое время считалась вторичным материалом для обучения русскому как иностранному. Однако в последнее время отношение к этому жанру как к цели и средству обучения меняется. Иностранец, приезжающий в Россию обучаться русскому языку, с первого дня погружается в рекламный дискурс: ему нужно найти жилье, сделать необходимые покупки, решить множество бытовых вопросов, познакомиться с культурной жизнью страны, узнать все о процессе обучения и его особенностях и т. д. Все эти и многие другие сферы общения сопровождаются активным потоком рекламы. И студент-иностранец должен уметь понимать и пользоваться подобной информацией. Помимо этого, рекламные материалы являются ценным средством обучения, поскольку знакомят учащихся с менталитетом и культурными особенностями страны изучаемого языка (в них часто упоминаются прецедентные феномены, отсылки к истории страны и др.); реклама в силу своей жанровой открытости отражает особенности развития языка на современном этапе; как материал для обучения она удобна благодаря своей лаконичности, отсутствию избыточности, вызванным неязыковыми факторами, и аутентичности (рекламные тексты практически не нуждаются в адаптации: всегда можно найти языковой материал, соответствующий целям и задачам обучения, компетенции студентов и др.). Доступность изложения, к которой стремятся создатели текстов рекламного характера, тоже «играет на руку»

преподавателю. Некоторые исследователи считают рекламу тем универсальным жанром, который помогает студенту-иностранцу адаптироваться в новой для себя среде: реклама распространена практически повсеместно, многие бренды стали интернациональными; все это несколько облегчает учащимся восприятие иноязычного текста. Поэтому умение работать с текстами рекламного характера — не только цель обучения; реклама в самых разных ее проявлениях является удобным средством обучения благодаря своим жанровым особенностям: компактности, наполненности смыслами, четкой структуре, сочетанию интернациональности и культурной специфики.

При работе с текстами рекламного характера на преподавателя ложится особая ответственность на этапе подбора обучающего материала. Создание текстотеки — всегда ответственный этап работы, однако помимо стандартных требований к качеству выбираемых текстов и тем особенностям, которые диктуются целями и задачами обучения, при работе с рекламой нужно особенно внимательно отбирать тексты, поскольку в рекламных жанрах работают не только профессионалы, соответственно, создаваемые ими произведения могут не всегда соответствовать принятым литературным нормам. Однако подобные трудности не умаляют ценности рекламы как средства и цели обучения. Среди текстов рекламного характера всегда можно найти не только соответствующие всем литературным нормам образцы, но и тексты, являющиеся ценным аутентичным материалом для работы с иностранными учащимися с учетом целей и задач их обучения.

Что касается стилистической дифференциации в работе с текстами рекламного характера, то данный материал наиболее нагляден при работе преимущественно с официально-деловым и публицистическим функциональными стилями (мы имеем в виду рекламу, поскольку система топосов, относящаяся к содержанию высказывания, универсальна по отношению к любой форме выражения). Безусловно, существуют рекламные тексты, стилизованные под научный дискурс, но они встречаются не так часто по сравнению с другими. И. В. Михалкина выделила несколько тематико-ситуативных фрагментов делового общения, среди которых представлен и такой, как рекламная кампания [3]. Например, если перед учащимся стоит задача составить текст коммерческого объявления, то, вероятнее всего, он выберет из каталога речевых действий такие, как предложение товаров и услуг, название фирмы, описание цены и условий оплаты, способа доставки, гарантий партнерам. По концепции И. В. Михалкиной, «представляя содержательную сторону коммуникации, каталог речевых действий может демонстрировать определенные наборы актуальных смыслов и их вербальных воплощений, необходимых учащимся для продукции или рецепции визо- или аудиотекста монологического характера определенного вида» [3, с. 201]. Аналогичным

образом обстоит дело и с рекламными статьями, выдержанными в публицистическом стиле, для которых тоже можно выделить свои тематико-ситуативные фрагменты. Построение или анализ текстов на основе риторических топосов можно считать универсальными и применять по отношению ко многим видам текстов, не только рекламных. Данный подход не противоречит необходимости создания каталогов речевых действий для каждого тематико-ситуативного фрагмента, он используется с целью формирования и усовершенствования речевой компетенции студентов-иностранцев.

Работа с рекламными текстами на основе риторических топосов возможна преимущественно при наличии большого объема материала (рекламный текст уподобляется подробной и развернутой речи), что несколько ограничивает перечень жанров рекламы, с которыми можно продуктивно вести подобную обучающую деятельность. В данном случае становится важно не только составить каталог необходимых для передачи смыслов, но и установить способы их связи между собой, проанализировать развертывание идей и проблем продуцируемого текста или речи.

Обращает на себя внимание и то, что такие нейтральные и универсальные смысловые модели, как сравнение, свидетельство, род и вид, причина и следствие, часть и целое и др., которые обычно используются с целью сообщить что-либо, составители рекламы превращают в средство воздействия (функция воздействия традиционно доминирует в рекламе и является одной из определяющих для этого жанра). Приведем пример из рекламной статьи «Рецепт для хорошего зрения» (газета «Аргументы и факты», 2006, № 14, с. 62): «Для сохранения зоркости используется черника, самая полезная — шведская черника (род и вид), на основе которой производится лекарственный препарат. Лечебная черника должна содержать много антоцианов — особых биофлавоноидов (часть и целое). Если принимать препарат, то увеличится острота зрения, уменьшится усталость глаз (причина и следствие). Этот препарат действует эффективнее других (сравнение)».

Работа с подобными текстами помогает выработать у учащихся навыки анализа материала и вычленения топосов, умение самостоятельно писать аналоги рекламных статей, т. е. позволяет работать как с оптимизацией восприятия, так и продуцированием студентами рекламных текстов. Однако реализация топосов в речевом произведении — не самоцель, поэтому учащегося (помимо работы с топосами) ставят перед необходимостью определить цель, тему и проблему своего высказывания.

Система упражнений строится так, чтобы формировать у студентов-иностранцев навыки и умения от восприятия к продуцированию. Рекламный текст представляет собой и цель, и средство обучения, что традиционно для методики преподавания РКИ. Сначала учащихся знакомят с топосами, затем они учатся вычленять топосы на материале специально

отобранных рекламных текстов (параллельно можно проводить работу по освоению студентами языковых средств — способов выражения того или иного смысла, например, сравнения, цели), затем — продуцировать свои собственные тексты, используя систему топосов как матрицу.

Система риторических топосов не противоречит и традиционной методике работы с композицией текста, которая важна при обучении студентов продуцированию речи. Она помогает выстроить основную часть высказывания, систематизировать материал, логически его осмыслить и, как следствие, создать понятный и удобный для восприятия текст.

Помимо работы с языком делового общения (такие рекламные жанры, как презентация товара или фирмы, официальное приглашение на профильную выставку и т. д.) и публицистическим стилем (рекламные статьи в СМИ), система топосов позволяет строить выступления и на обычные при обучении иностранному языку темы, часто используемые для развития навыков говорения на менее продвинутых этапах обучения, например рассказ о семье, стране, любимом городе, хобби и др.

Литература

1. Волков А. А. Курс русской риторики. М., 2001.
2. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 7. М.; Л., 1952.
3. Михалкина И. В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1998.
4. Уланович О. И. Языковое сознание: особенности структуры в условиях двуязычия // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 1.



Раздел 5. Актуальные вопросы вузовской методики и компьютерные технологии в обучении русскому языку как неродному и как иностранному

Ф. Н. Новиков, А. А. Киселева (Москва)

Коммуникативный системно-деятельностный подход как основа формирования учебно-профессиональной компетенции иностранных студентов

Освоение иностранного языка предполагает конструирование в языковом сознании человека индивидуальной языковой системы, включающей несколько компонентов, в том числе лексикон, грамматикон, прагматикон (Ю. Н. Караулов).

Границы между этими составляющими подвижны, а компоненты системы тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Существенно, что изучение иностранного языка не дает студенту непосредственных данных о реальной действительности, «овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) — это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное — для чего эти средства будут использоваться» [4, с. 6].

Изучение русского языка как иностранного приобрело в последние годы ярко выраженную практическую направленность, в то же время в ряду педагогических дисциплин методика обучения выделена как самостоятельная дисциплина, имеющая свои правила и законы, что обусловлено включенностью данных вопросов в проблематику современной научной парадигмы исследования процесса коммуникации с системно-деятельностной позиции, а также необходимостью разработки и представления новых приемов организации и представления учебного материала.

В отличие от когнитивно-коммуникативного, личностно-ориентированного и других подходов, деятельностный подход ставит ориентиром формирование различных видов речевой деятельности. В центре внимания данного подхода лежат механизмы, обеспечивающие процесс формирования и развития различных навыков с последующей реализацией их в процессе коммуникации.

Русистами Российского университета дружбы народов (РУДН) разработана уникальная методика подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах. Она включает в себя широкий спектр

научных проблем и практических задач, связанных с интенсификацией учебного процесса и приобщением иностранных студентов к русской языковой среде на разных уровнях обучения. Иностранные студенты факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН проходят годичный цикл интенсивного изучения русского языка и основ общеобразовательных дисциплин по профилю избранной специальности. Ежегодно на факультете обучается более 1000 студентов из более чем 100 зарубежных стран. Факультет готовит студентов к дальнейшему обучению по 62 направлениям и специальностям. На основе соединения блока гуманитарных дисциплин, преподаваемых на факультете, выработана единая концепция гуманитарного образования студентов, на базе которой подготовлены программы и учебные пособия по истории России и мировой культуры, по русской литературе, лингвистике и русскому языку и др.

Сформированный уровень коммуникативных компетенций позволяет студенту РУДН после окончания факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой, культурной, учебной и профессиональной сферах общения и обучаться в вузах РФ по различным специальностям.

Особое внимание уделяется коммуникативному системно-деятельностному подходу как современной парадигме обучения русскому языку как иностранному, что предполагает взаимосвязанное обучение разным аспектам русского языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных студентов иноязычной коммуникативной компетентности, обуславливающей определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной и учебно-профессиональной компетенций. Это позволяет студенту целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения. Коммуникативно-деятельностный подход является ведущим средством достижения этой цели.

Такой подход основан на принципах коммуникативно-ориентированной методики, прежде всего на тематико-ситуативном принципе организации учебного материала, позволяющем удовлетворить основные коммуникативные потребности иностранных граждан средствами русского языка в сфере как повседневного, так и профессионально-ориентированного общения.

Для иностранных студентов характерен путь сознательного и намеренного овладения языком. На элементарном и базовом этапах обучения иностранные студенты встречаются с разнообразными перекодировками языковых явлений, в том числе имеющих аналоги в родном языке учащихся, не имеющих аналогов в их родном языке и/или частично совпадающих в двух языках. Главная цель преподавания русского языка как иностранного состоит в обучении русскому языку как средству

общения — как в письменной форме, так и в устной. Решение этой прикладной задачи возможно на фундаментальной теоретической базе, с помощью которой решаются практические задачи — научить иностранного студента общаться в профессиональной сфере, в том числе в среде филологов и лингвистов.

В процессе обучения языку специальности большую роль играет методически правильное предъявление лексического материала, тщательно отобранного для каждой темы. Многие авторитетные специалисты в области лингводидактики, а также и преподаватели-практики подчеркивают, что для оптимизации учебного процесса «необходимо обратить особое внимание на лексическую составляющую, так как понимание любого текста на 80% обеспечивается именно знанием лексики» [1, с. 13]. Эффективность усвоения материала в значительной степени зависит от активности и конструктивности мышления студентов, от их креативности и заинтересованности, мотивированности их обучения. В очень большой степени это зависит также от межпредметной координации на начальном этапе обучения иностранных граждан и от преподавания научного стиля речи.

В системе подготовки иностранных студентов, обучающихся по специальности «Филология» и «Лингвистика», курс «Основы лингвистических знаний» [2] — это одна из первых теоретических дисциплин, непосредственно связанных с будущей специальностью. Данный курс служит для ознакомления студентов с системой понятий и терминов, которыми пользуется любая лингвистическая дисциплина и без которых трудно слушать и понимать соответствующие специальные курсы. Он также дает студентам общее представление о круге проблем, изучаемых на филологическом факультете. В нем содержатся сведения о том, чем выделяется язык среди прочих явлений действительности, какова его структура, как он функционирует. Таким образом, данная дисциплина является введением в филологию в широком смысле слова.

Специфика данного курса и его принципиальное отличие от предмета «Введение в языкознание», изучаемого на первом курсе филологического факультета, заключается в том, что он предназначен исключительно для иностранной аудитории, имеющей лишь базовые навыки владения русским языком. По этой причине он тесно взаимосвязан с предметом «Научный стиль речи», носящим более практический характер.

Курс «Основы лингвистических знаний» имеет для иностранных студентов особую важность, так как он позволяет им развить языковое мышление, лингвистическую наблюдательность. Изучение структуры и системы языка на данном этапе — не только самоцель, но и средство систематизации знаний о русском и других языках, призванное облегчить их дальнейшее изучение, способствующее выработке таких языковых навыков, как способность к словообразованию и словоизменению, аудированию и т. д.

«Основы лингвистических знаний» — один из первых для студентов факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин курсов, насыщенных новым лексическим и теоретическим материалом. Поэтому в рамках данного курса студентов необходимо обучать обобщению и систематизации получаемой информации. Таким образом, в рамках курса сочетается практическая и теоретическая деятельность.

Материалом изучения служат главным образом факты современного русского языка, также привлекаются различные языки, которыми владеют студенты (чему способствует характерная для факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин разнородность аудитории), в том числе — второй иностранный язык, уже изучаемый во втором семестре студентами-лингвистами, даются базовые и необходимые для каждого филолога знания о языках мира. Выведение рассматриваемого материала за пределы ограниченного количества изучаемых языков служит цели расширения кругозора студентов.

Уровень владения русским языком у студентов, изучающих данный курс, еще не позволяет вести занятия в стандартной для старших курсов форме лекций и семинаров. Восприятию информации на слух и развитию речи уделяется большое внимание, однако наряду с подобной формой деятельности проводится интенсивная работа с текстами.

Таким образом, принцип профессиональной коммуникативной направленности как основополагающий методический принцип в обучении русскому языку иностранных студентов реализуется в вовлечении студентов в устную и письменную профессиональную коммуникацию на протяжении всего курса обучения и предусматривает поэтапное формирование различных навыков и умений с последующей реализацией их в процессе профессиональной коммуникации.

Литература

1. *Касьянова В. М.* Технологии обучения русскому языку как иностранно-му и диагностика речевого развития. Тезисы докладов XVII Международной научно-практической конференции. Минск, 2007.
2. *Новиков Ф. Н.* Основы лингвистических знаний. Для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Филология», «Лингвистика». М.: Изд-во РУДН, 2010.
3. *Ольшевская М. В.* Деятельностный подход в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной научной конференции. Минск: Изд-во БГУ, 2010.
4. *Шукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранно-го. М.: Высшая школа, 2003.



С. Сарантуяа, Э. Эрдэнэцэцэг (Улан-Батор, Монголия)**Обучение монгольских студентов русскому языку как неродному на примере преподавания в Инженерно-механическом институте**

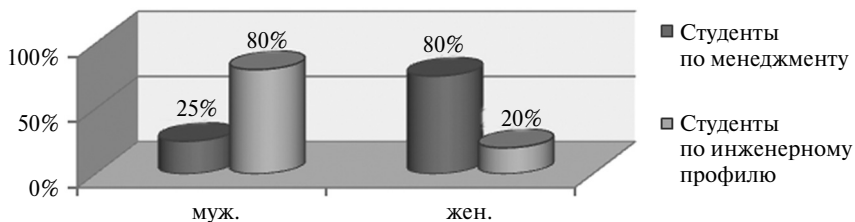
История обучения русскому языку в Монголии имеет давнюю традицию. Было время, когда русский язык являлся первым иностранным языком в Монголии, справедливо Владение русским языком было одним из критериев образованности людей, фактором, способствующим решению важнейших проблем того времени. По всей стране действовала единая программа обучения русскому языку для школьников и для студентов.

Сегодня русский язык изучается во всех школах, институтах и университетах нашей страны, но не как раньше, хотя он нужен аудитории всех типов монгольских нефилологических учебных заведений, готовящих специалистов для всех отраслей народного хозяйства, является необходимым средством усвоения и передачи разнообразной информации, знакомства с новейшими достижениями современной науки и техники.

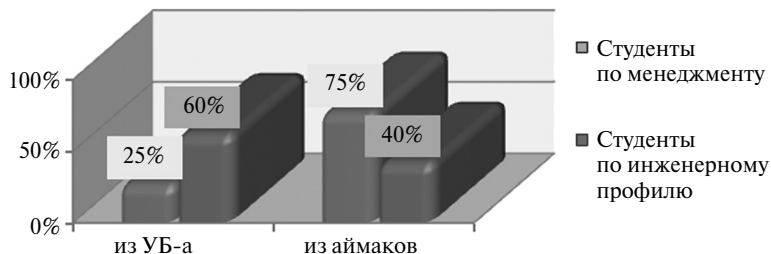
В программе обучения русскому языку для средних школ русский язык считается обязательным предметом для учеников 7–9-го классов, а в 10–11-м классах он является необязательным. Так, из 200 учеников старших классов примерно двадцать продолжают изучать русский язык. А есть школы, где в старших классах вообще не изучается русский язык.

Ситуацию в вузах характеризуют результаты тестирования, которое мы проводим каждый год среди студентов 1-го курса. С его помощью мы хотим уточнить уровень владения первокурсниками русским языком, определить, чему нам надо уделять больше внимания, т. е. по какой методике следует проводить занятия.

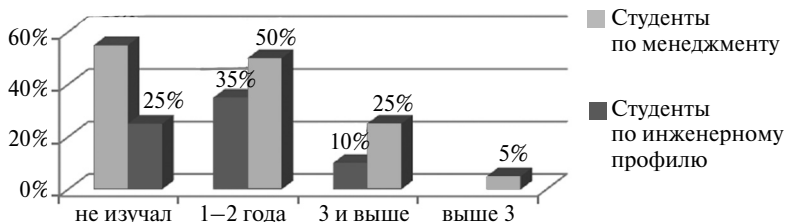
В прошлогодних опросах участвовало 20 студентов-первокурсников инженерного профиля и 20 студентов по менеджменту. Они дали следующие результаты.

I. Определите пол.

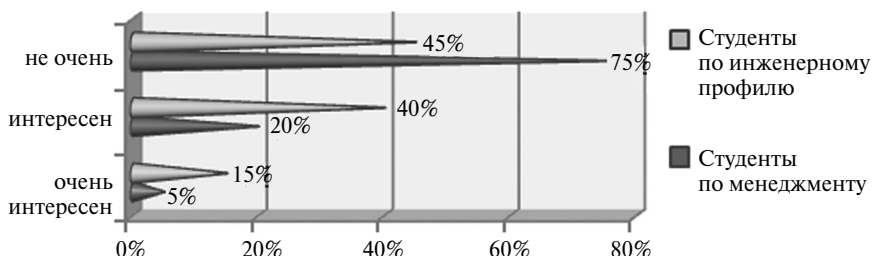
II. Где Вы закончили среднюю школу?



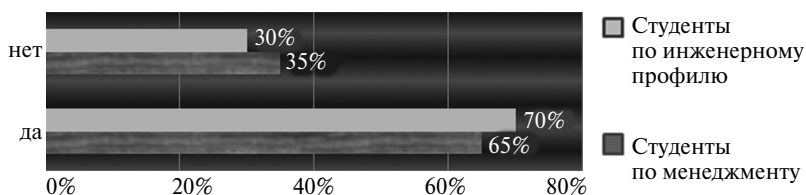
III. Сколько лет Вы изучали русский язык в школе?



IV. Интересно ли Вам изучать русский язык?



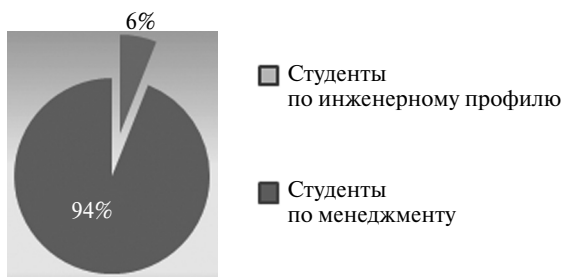
V. Есть ли у Вас трудности при изучении русского языка?



Практика обучения свидетельствует о том, что выпускники средних школ по окончании школьного образования не подготовлены к тому, что

усвоенный учебный материал, относящийся к разговорно-бытовой сфере общения, оказывается явно недостаточным для выполнения других коммуникативных задач в сфере общения.

VI. Нужен ли русский язык людям Вашей специальности?



Таков уровень знания русского языка у наших студентов, которых мы принимаем на 1-й курс института. Эти графики еще раз подтверждают, что из-за несистематического изучения русского языка в школах наши студенты теперь считают русский язык самым трудным из всех предметов для будущих инженеров. Кроме того, на первом уроке мы даем студентам контрольную работу и по грамматике, и по чтению, чтобы установить индивидуальный уровень знания русского языка. Такая работа помогает преподавателям определять в дальнейшем методику преподавания.

Приведем конкретный пример. В одной нашей группе 30 студентов. Из них 10% не умеют читать по-русски, 60% читают, но не знают технику чтения, а 30% хорошо читают. Из 70% (10% + 60%) никто не умеет передавать главное содержание прочитанного и переводить, 30% могут пересказать прочитанный текст, используя вопросы или опорные слова. А из тех, кто читает (30%) 40% умеют передавать главное содержание прочитанного и переводить, 60% могут пересказать прочитанный текст, используя вопросы или опорные слова.

Занятия по русскому языку обязательны на 1-м курсе в течение 2 семестров. На старших курсах у нас русский язык входит в число предметов, не обязательных для изучения. Это показывает, в течение какого времени и как наши школьники и студенты изучают русский язык.

Одной из причин этого, на наш взгляд, является слабая разработка учебной программы. Вообще, должна быть связь между учебными программами школ и вузов. Но у нас ее пока не существует, хотя раньше она была, что делало возможным изучать иностранный язык в определенной последовательности и в единой системе. Уменьшение срока изучения русского языка отрицательно влияет на достижение эффекта с точки зрения выработки речевых навыков и умений. Практика подтверждает, что пора увеличить срок изучения русского языка в связи

с новыми требованиями жизни, с целью максимальной активизации учебно-профессиональной и коммуникативной деятельности студентов. В обучении русскому языку состояние преподавания, уровень знаний, навыков и умений студентов отстают, по нашему мнению, от все возрастающих требований жизни.

Разработка способов и приемов обучения языку с учетом будущей специальности учащихся считается наиболее насущной проблемой в методике. Выпускники общеобразовательной школы, как правило, должны владеть основами русской грамматики. А студенты нефилологических вузов, согласно учебному плану, должны уметь слушать, читать, писать и переводить тексты по специальности, общаться на профессиональные и общественно-политические темы. Для реализации этих целей нужны навыки слушания, чтения, письма и говорения, сформированные на материале научной речи, знания ее характерных черт и особенностей, знакомство с функционирующими в ней структурно-семантическими типами слов, словосочетаний, синтаксических конструкций и др. Только при этом условии учащиеся смогут приобщиться к своей будущей специальности, овладеть навыками профессионального общения.

Учебно-методическая работа в Монголии не нацелена должным образом на всемерное достижение поэтапных и конечных целей обучения, а учебники (в частности для нефилологических вузов) страдают избыточностью, нецеленаправленностью языкового материала, отсутствием профессиональной ориентации. Пока у нас, к сожалению, нет ни учебников, ни пособий по русскому языку, учитывающих технический профиль специальностей, а такие учебники необходимы, ибо они ориентируют обучающую деятельность преподавателя и учащегося. Качественный учебник или учебное пособие вносит нужные пропорции в распределение материала для чтения, письма, перевода и развития устной речи.

Наши выпускники не обучены стилистически дифференцированному употреблению в речи языковых средств, не подготовлены к восприятию текстов на технические темы, к извлечению из них необходимой информации. Это становится задачей вузовского курса обучения русскому языку.

В последние годы русский язык приобретает все большее значение и популярность в жизни современной мировой общественности. Непрерывно ускоряющийся процесс развития науки и техники, огромное количество информации, которую необходимо усваивать на практике, все острее ставят перед методикой преподавания русского языка как иностранного вопрос о повышении уровня владения монгольскими студентами русским языком в различных областях научного профессионального общения.

По мере развития мировой науки и техники знание русского языка становится все более необходимым средством усвоения и передачи

информации, повышения квалификации для специалистов любой научной области. Это требует улучшения качества преподавания русского языка.

Русский язык для монгольской аудитории всех типов учебных заведений является необходимым средством культурного роста специалиста, одним из факторов прогрессивного развития науки и культуры нашей страны.

Овладение русским языком — это вопрос овладения высотами современной науки и техники. Одним из главных источников преобразования, обогащения запасов знания и расширения общего кругозора специалистов является основательное знание русского языка — могучего средства освоения научно-технических достижений.

Литература

1. *Дашидаваа Д.* К вопросу оптимизации учебного процесса по русскому языку в нефилологических вузах. Тезисы докладов научной конференции преподавателей русского языка вузов, средних и специальных учебных заведений МНР. Улан-Батор, 1978.
2. Новости Монголии. 1973. № 5579.
3. Русский язык в межкультурном коммуникативном пространстве. Сб. научно-методических материалов. Иркутск, 2004
4. *Шукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.



Н. Моонон, М. Лхамсурэн (Улан-Батор, Монголия)

О взаимодействии обучения чтению с обучением аудированию, говорению, письму на русском языке

Целью обучения русскому языку в неязыковом вузе является овладение разными видами речевой деятельности [1]: чтением, аудированием, устной речью и письмом. Обучение всем видам иноязычной речевой деятельности проводится в комплексе.

Проблема взаимодействия всех видов речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку изучена значительно слабее и в настоящее время привлекает пристальное внимание многих исследователей и преподавателей-практиков. Она особенно актуальна при обучении иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей.

Практическое владение языком складывается из владения четырьмя указанными видами речевой деятельности (чтением, аудированием, говорением и письмом), и зависимость между ними можно выразить формулой $РД = Ч + А + Г + П$. Время при обучении владению ими распределяется следующим образом: $100\% = 65\% + 15\% + 15\% + 5\%$. Мы ставим в данном случае обучение чтению и аудированию на одно из главных мест.

Кафедра иностранных языков Института компьютерной техники и менеджмента Монгольского государственного университета науки и технологии работает над темой «Интенсификация учебного процесса обучения иностранным языкам» с 1992 г. Нами накоплен некоторый опыт по обучению студентов иноязычной речевой деятельностью в комплексе аудиторных, домашних и лабораторных занятий, что, как показывает практика, повышает интерес к предмету и интенсифицирует весь учебный процесс [2].

Преподаватели нашей кафедры подготовили за эти годы более 10 специальных программ, в основу которых положены принципы использования техники чтения, предложенные начале 1990-х гг. В них определяются наиболее общие формы, способы и рациональные пути работы с текстом: 1) опережающее чтение; 2) многократное повторение; 3) расчленение потока речи и паузирование; 4) имитация речевого образца; 5) сравнение, самоконтроль.

Применение специальных программ (как в аудитории, так и во внеаудиторное время) позволяет более полно осуществлять дидактические принципы обучения иностранным языкам, в частности принципы осознанного восприятия текста, слуховой и зрительной наглядности.

Достоинством специальных программ является и то, что на них можно возложить некоторые функции преподавателя, например, функцию помощи студенту в организации его самостоятельной учебной работы.

Специальные программы должны совпадать тематически с материалом, изучаемым на групповых занятиях, дополнять и углублять его, создавая более широкую базу для овладения речевой деятельностью.

Основные трудности на пути повседневного интенсивного использования специальных программ семинарских работ заключаются в отборе и систематизации конкретного учебного материала. При составлении специальных программ семинарских работ мы стремились соблюдать следующие методические принципы отбора учебного материала: 1) направленность на развитие навыков видов речевой деятельности; 2) соответствие определенной тематике, обусловленной учебным планом; 3) подбор основного текста программы, представляющего интерес с точки зрения его содержания; 4) включение в программу серии упражнений, для которых характерны связь видов речевой деятельности и единство материала, который дается с постепенным нарастанием трудностей; 5) предварительную отработку лексических единиц, входящих в основной

текст, с целью полного понимания его содержания; б) направленность всей серии упражнений на то, чтобы подготовить студента к более свободному чтению и подготовленному говорению в пределах изучаемой темы.

Время, отведенное на учебно-тренировочную лабораторную работу и на отдельные ее части, распределялось в наших специальных программах примерно следующим образом: на введение новых слов и контроль их понимания дается 15–16 минут, затем в течение 15–17 минут следуют различные упражнения с текстом. Первая часть лабораторной работы завершается выполнением программированных упражнений, на что отводится около 30 минут.

Таким образом, общее чтение текста занимает примерно 30 минут. За это время студент успевает сделать все программированные упражнения 1-й части программы, а затем переходит к эвристическим упражнениям, т. е. ко 2-й части работы, на которую отводится от 13 до 25 минут, в зависимости от индивидуальной подготовки студента.

Такое распределение времени мы считаем предпочтительным, так как перегрузка учебным материалом ведет к быстрой утомляемости студентов, что не позволяет закрепить материал в полном виде.

В таблице показано примерное взаимодействие видов речевой деятельности и времени, которое студент может затратить на одну специальную программу лабораторной работы.

	Основные виды упражнений	Виды РД				Время, (мин.)
		Аудирование	Говорение	Чтение	Письмо	
1-я	Введение новых слов и контроль их понимания	+	+	+	–	15–16
	Различные упражнения с текстом	–	+	(+)	(+)	15–17
	Другие программные упражнения	+	+	+	(+)	30
2-я	Эвристические упражнения	+	+	(+)	–	13–15
						73–88

В таблице знаком плюс обозначено наличие того или иного вида речевой деятельности в программе, знак минус обозначает отсутствие

упражнений на тот или иной вид речевой деятельности. В некоторых случаях знак плюс взят в скобки; это означает, что речевая деятельности такого вида может иметь место в данном упражнении, а может и отсутствовать, поскольку это зависит от условия выполнения упражнения.

Следовательно, знак минус стоит в таблице только в трех случаях: для письма при введении слов, при аудировании различных упражнений с текстом и при выполнении эвристической части специальной программы лабораторной работы.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Обучение видам речевой деятельности должно быть комплексным в рамках аудиторных, домашних и лабораторных занятий и обеспечиваться сам й методической направленностью всего учебного процесса. В результате создаются довольно благоприятные условия для активного воздействия на познавательную деятельность студентов по овладению ими иноязычной речевой деятельностью.

2. Специальные программы лабораторных работ подводят студентов к естественным коммуникативным актам, являясь одновременно формой промежуточного самоконтроля студентов (до контроля данного учебного материала преподавателем), и могут быть подготовлены преподавателями любой кафедры для всех учебных тем курса обучения иностранному языкам.

3. Программирование учебной деятельности студента согласно «шагам», тщательный отбор учебного материала для специальных программ лабораторной работы, деление ее на 2 части с использованием программированных и эвристических упражнений увеличивают время активного чтения и аудирования, говорения на изучаемом языке и способствуют их взаимному эффективному влиянию.

4. В нашем экспериментальном обучении мы стремились к тому, чтобы удельный вес чтения составил не более 65% времени, и тогда по нашей формуле:

$100\% \text{ видов РД} = 65\% \text{ чтение} + 15\% \text{ аудирование} + 15\% \text{ говорение} + 5\% \text{ письмо.}$

Эффективность такого процентного соотношения видов речевой деятельности и применение подобных спецпрограмм испытаны примерно на 2150 студентах, ежегодно изучающих на всех курсах Института компьютерной техники и менеджмента русский, английский, немецкий и японский языки. Экспериментальное обучение студентов 1-го курса в соответствии с указанным соотношением видов речевой деятельности и анализ получаемых результатов будут проводиться и в дальнейшем.

Литература

1. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. (Опыт системно-структурного описания). М., 1977.

2. Лазарева У. А., Левина В. И., Полевая Т. А. Обязательные результаты обучения. 1991.

3. Наранцэцэг М. Монхицэцэг Л. Пособие по русскому языку для студентов-монголов-программистов. 1996, 2002.

4. Нямжав Д. К вопросу активизации речевой деятельности студентов в процессе обучения русскому языку. 1997.

5. Шарх А. Проблема повышения эффективности учебника иностранных языков // Проблемы методики обучения иностранным языкам. 2003.



А. С. Айтпаева (Караганда, Казахстан)

К вопросу об использовании образовательных ресурсов Интернета на занятиях по русскому языку

В мире, где глобализация затронула все стороны жизни, знание нескольких языков становится насущной потребностью каждого человека. В Республике Казахстан приоритетным становится знание трех языков: государственного казахского, русского и английского. Русский язык имеет в казахстанском обществе статус языка межнационального общения и официально используется во многих сферах деятельности. Появление Интернета и его повсеместное распространение играет очень большую роль при обучении языкам.

В литературе существует множество определений Интернета. В популярной энциклопедии «Википедия» приводится следующая дефиниция: «Интернет (англ. Internet) — всемирная система объединенных компьютерных сетей, построенная на базе IP и маршрутизации IP-пакетов. Интернет образует глобальное информационное пространство, служит физической основой для Всемирной паутины (World Wide Web, WWW) и множества других систем (протоколов) передачи данных» [5].

Всемирная информационная сеть много дает в процессе самообразования, позволяет каждому пользователю выбрать свой путь обучения. Использование компьютерных технологий помогает сделать обучение студентов более самостоятельным и управляемым. Об этом пишет Э. Г. Азимов [1, с. 4]. Форма и содержание коммуникации становятся более разнообразными: задействованы такие виды связи, как вербальная, невербальная, информативная, визуальная, звуковая и др. Дидактические возможности мультимедиа привлекают внимание все большего количества ученых. По мнению М. Ю. Бухаркиной, «основными дидактическими свойствами мультимедиа являются интегративный подход

в представлении информации в разных формах» [2, с. 9]. В исследовании О. И. Руденко-Моргун описывается оперативное использование наглядных информационных материалов [4, с. 9].

Возможны следующие формы использования информационных технологий на занятиях по языку: 1) создание преподавателем и студентом компьютерных презентаций; 2) работа с сайтами, ориентированными на обучение русскому языку; 3) использование электронных словарей и энциклопедий; 4) выполнение студентами заданий с аудио- и видеоматериалами из Интернета; 5) дистанционное обучение языку; 6) контакт с сайтами образовательных учреждений, обучающих русскому языку; 7) общение с носителями языка в виртуальных сообществах, социальных сетях.

Каждая форма использования информационных технологий имеет свои особенности.

Особо следует выделить использование интерактивной доски в учебном процессе. Специализированный сайт, обучающий работе с интерактивной доской, позволяющий обмениваться опытом по ее применению, просматривать онлайн интерактивные занятия, пройти тренинг, — это Promethean Planet (<http://www.prometheanplanet.ru>).

Растет число сайтов, профессионально обучающих русскому языку. К ним относятся Грамота.ру (www.gramota.ru), Культура письменной речи (www.gramma.ru), Портал по использованию русского языка и получению образования на русском языке в государствах СНГ и Балтии (www.russianforall.ru), Русский язык и культура речи (<http://www.shpora07.narod.ru>). Данные сайты общедоступны, удобны в использовании, регистрация на них не является обязательной. Обучение русскому языку с применением подобных ресурсов расширяет кругозор обучаемых, повышает уровень их фоновых знаний, способствует пробуждению интереса к истории и культуре русского народа.

В качестве учебных материалов можно рассматривать мультимедийные материалы страноведческого или энциклопедического характера. Это диски страноведческого характера, информирующие о политическом, экономическом устройстве России, ее географическом расположении. К ним относятся, например, диски «Большая энциклопедия России», «Край наш Пензенский», «Города России», «География России», «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия».

Кроме того, можно сочетать работу с электронными дисками и с Интернет-ресурсами. Например, Google предлагает виртуальный музей. Пользователь Интернета имеет возможность совершить виртуальную экскурсию в Большой театр, в Кремль, в Третьяковскую галерею, в Эрмитаж.

Выполнение студентами заданий с аудио- и видеоматериалами из Интернета стимулирует коммуникацию, активизирует развитие навыков

самостоятельного поиска и отбора информации, расширяет лексикон студентов. Например, прослушивание стихотворений русских поэтов, читаемых мастерами слова, развивает аудитивные навыки студентов, помогает усвоить интонационные типы речи. Видеоматериалы дают ценный опыт освоения лингвокультурного фона русского языка. Ведь знание языка предполагает не только знание грамматики, но и культуры, правил поведения, истории страны.

Большая часть преподавателей русского языка в Казахстане не использует в достаточной мере в учебном процессе ресурсы Интернета. В то же время отмечается, что студенты интересуются компьютерными технологиями. В англоязычных исследованиях последнего времени появились термины «digital native» (о людях, для которых электронная среда стала привычной) и «digital immigrants» (о людях, для которых электронная среда остается чужой и враждебной) (<http://bigdesignevents.com>). Человек digital native родился после введения цифровых технологий. Он использует такие Интернет-услуги, как Facebook, YouTube, Hulu и Twitter на различных цифровых технологиях, таких, как смартфоны или Tablet PC. Также он умело комбинирует свою жизнь онлайн (в Интернете) со своей офлайн-жизнью (вне Интернета).

Исследователи употребляют термин «digital immigrants», чтобы классифицировать людей, родившихся перед введением цифровой технологии. Для таких людей популярными технологиями являются радио, телевидение, газеты, книги и журналы.

Люди 1-й группы активно используют программы, цифровые технологии как инструмент для подготовки к занятиям и собственно на занятиях. Для преподавателя русского языка в XXI в. желательно уметь активно пользоваться электронной почтой; создавать флипчарты, слайд-презентации; участвовать в виртуальных сообществах, популярных сетевых сервисах; создавать собственные микроблоги и участвовать в чужих; пользоваться электронными словарями, участвовать в их создании; размещать материалы разных форм в сети, организовывать самостоятельную работу студентов на основе цифровых технологий.

Безусловно, есть преподаватели, которые успешно интегрируют информационно-коммуникативные технологии в практику преподавания языка. С. Ш. Канатова пишет о том, что информационные технологии обогатят интегративное обучение [3, с. 42].

Дистанционное обучение РКИ активно внедряется в вузах Казахстана. Часть занятий проводится в виртуальном классе, а часть — контактно. При этом преподаватель размещает в сети учебно-методические материалы, задания для контрольных работ, назначает время сдачи заданий. Преподаватель и студенты поддерживают связь с помощью системы сообщений.

Всемирная информационная сеть позволяет сделать обучение более эффективным, вовлекая в процесс восприятия большинство чувственных

компонентов обучаемого. Имея целью развить коммуникативную компетенцию студентов, преподаватель должен уметь организовать работу с Интернет-ресурсами, овладеть новыми методическими подходами в обучении. Интернет является глобальным социокультурным феноменом современности. Он обладает громадными коммуникативными возможностями и трансформирует традиционные методики обучения языку в новые формы.

Литература

1. *Азимов Э. Г.* Русский язык в Интернете (лингвистический и методический аспекты) // Лингводидактический поиск на рубеже веков. М., 2000.
2. *Бухаркина М. Ю.* Мультимедиа: от уличных шоу до средств обучения // Иностранные языки в школе. 2009. № 5.
3. *Канатова С. Ш.* О подготовке будущих учителей к организации обучения иностранному языку на базе ИК-технологий // Иностранные языки в школе. 2009. № 3.
4. *Руденко-Моргун О. И.* Принципы моделирования и реализация электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. М., 2009.
5. <http://ru.wikipedia.org>



О. А. Беженарь (Милан, Италия)

Современные компьютерные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в больших группах

В современном мире информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) используются во многих сферах деятельности. В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина приводится следующее определение: информационно-коммуникационные технологии — это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. Информационно-коммуникационные технологии включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации [3, с. 90].

Изучение истории данного вопроса дает много интересного теоретического и практического материала. Многие преподаватели-практики, понимая неограничиваемую роль ИКТ на занятиях, сами разрабатывают пособия, используя технические средства, которыми они располагают.

Прежде всего остановлюсь на одном из самых популярных программных средств, используемых для сопровождения различных лекций, докладов и т. д. Это программа Power Point (производство компании Microsoft). Во-первых, она проста в использовании и ею может овладеть любой грамотный пользователь персонального компьютера. Во-вторых, презентация удобна в работе в больших аудиториях и с большими группами. В-третьих, программа помогает следить за временем.

Насколько нам известно, большинство преподавателей, работая в Power Point, используют на занятиях только тексты и изображения. Между тем PowerPoint — это очень мощный инструмент для создания тематически целостных презентаций. Чтобы «оживить» презентацию, можно использовать такие формы, как анимация (статичные объекты быстро надоедают, и внимание учащихся рассеивается, а анимация способна внимание удерживать); видеоролики (лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать); аудиоклипы. В презентацию можно добавить также музыкальное сопровождение или собственный комментарий.

Приведенный список не исчерпывает всех возможностей Power Point. Эта программа имеет также собственный инструмент звукозаписи, получения видео с видеокamеры, изображения со сканера или фотокамеры. Особенно ценно то, что в ней имеются собственные инструменты рисования, бесчисленное количество графических клипов, замечательных шаблонов и многое другое.

«Возможности Power Point позволяют расширить границы привычной доски, оперативно менять на ней информацию самого разного характера и так же оперативно чередовать в течение урока различные виды наглядности (зрительную, слуховую, зрительно-слуховую)» [2].

Обучающие презентации могут различаться по целям обучения (обучение чтению, аудированию, говорению), аспектам языка (обучение лексике, грамматике), видам опор (содержательная, смысловая, вербальная, иллюстративная) [2].

Практика показывает, что можно использовать различные формы организации занятий с использованием мультимедийных презентаций:

1) слайды проецируются на большой экран, преподаватель комментирует изображение, задает вопросы, проводит обсуждение;

2) презентация размещена в Интернете, на ее основе учащиеся выполняют домашнее задание с использованием ресурсов Интернета.

Принципы и приемы использования ИКТ в группах, начинающих изучать русский язык.

На самой первой встрече с начинающими мы используем презентацию-викторину, цель которой — помочь преподавателю установить контакт с новой группой, познакомиться с друг с другом и создать комфортную среду, необходимую для дальнейшего введения более сложного для восприятия материала. Вопросы, подобранные нами для этой вводной викторины, касаются истории, географии, политики и традиций России.

Per gli americani è un santo, per gli italiani è un padre, e per i russi è un nonno ... Gelo. Di chisi tratta?



Costumi della Russia

a)

Quale fiume non è usato come nome di marche automobilistiche Russe?

- Oka
- Volga
- Yauza
- Kama



b)

Quale poeta russo è rappresentato nei disegni di Amedeo Modigliani?



v)

На слайде а) учащиеся видят вопрос на итальянском языке: «Кто для итальянцев — “отец”, для американцев — “святой”, а для русских — “дед, дедушка”?». Это становится поводом рассказать студентам, что в России тоже есть новогодний персонаж, подобный Санта Клаусу, да не один, а с внучкой-помощницей.

На слайде б) учащимся предлагается вопрос на итальянском языке: «Какие из этих рек не были использованы в названиях автомобилей?». Обсуждая этот вопрос, мы получаем возможность напомнить, что в России налажено отечественное автомобилестроение, а также повторить, какие реки есть в России.

На слайде в) учащиеся читают вопрос «Какая русская поэтесса представлена на рисунках итальянского художника Амедео Модильяни?». Высказывая свои догадки, они показывают свои познания о русской культуре.

Работа с материалами этой викторины на первом же занятии «связывает» разные культуры, акцентируя наличие в них точек соприкосновения, показывая учащимся общее и особенное в каждой культуре. Высказанная в ходе обсуждения информация интересна и для преподавателя: она показывает меру подготовленности группы, ее мотивации, информированности о России.

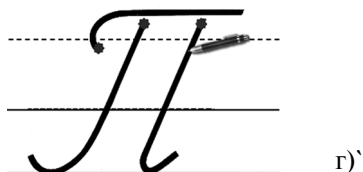
Обучение графике и орфографии

После вводной викторины следует приступить к обучению произношению, чтению, письму на русском языке. Тут нам тоже помогает презентация с ее возможностями.

Чем должны овладеть учащиеся, чтобы научиться навыкам письма? Всего составляющих компонентов обучения письму — три: графика, орфография и запись [11].

Уже на самых начальных стадиях обучения преподаватель вводит русский звук и сразу же соответствующую ему букву. При введении новой буквы рекомендуется показать на доске, как она выглядит в целом и как пишутся ее элементы, т. е. преподаватель показывает направление движения руки при написании изучаемой буквы [9].

При обучении графике может помочь анимированный плакат, использование которого особенно эффективно в больших группах, так как на огромном экране появляется ручка, которая показывает, как правильно написать букву, и это видят даже те учащиеся, которые сидят в последних рядах:



«Одним из компонентов содержания обучения письму является запись — учебная деятельность, основное назначение которой состоит в осознании особенностей единиц языка и речи, а следовательно, в лучшем их запоминании.

Обычно запись выступает как средство обучения. Но на начальном этапе для определенного контингента учащихся она может выступать и как цель обучения. Исследование коммуникативных потребностей студентов в письменной речи показало, что они должны уметь:

- списывать с доски записи, сделанные преподавателем в процессе объяснения учебного материала;

- дословно записывать под диктовку аудируемый учебный материал;
- записывать только главную информацию из воспринимаемого на слух материала» [11].

Упражнения для обучения графике и орфографии

При обучении русской графике и орфографии рекомендуется использовать упражнения по начертанию букв: написание букв со слуха, копирование образца, диктанты, занимательные игры, кроссворды.

Магазин

- Здравствуйте,
- Здравствуйте!
- Дайте, пожалуйста, хлеб, соль и майонез.
- Пожалуйста, 100 (сто) рублей.
- Вот деньги. Спасибо, до свидания.
- До свидания.

д)

Ascolta la registrazione e scrivi il nome delle città russe in corsivo. Ogni città viene letta due volte.

А) _____ (*Москва*)
 Б) _____ (*Новосибирск*)
 В) _____ (*Владивосток*)
 Г) _____ (*Самара*)

е)

1.

К		С	А
	О	С	А
К	О		А
К	О	С	

2.

К		З	А
	О	З	А
К	О	З	
К	О		А

<p>ACROSS</p> <p>1. маленькие серые животные</p> <p>2. жена козла</p>	<p>DOWN</p> <p>1. имя мальчика</p> <p>2. самая древняя женская прическа</p>
МИША	КОЗА
КОСА	МЫШИ

ж)

з)

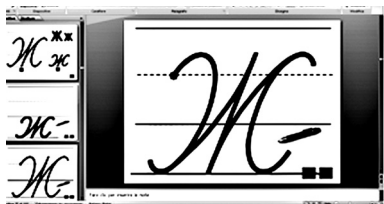
Мы предлагаем следующие виды заданий с использованием программы презентаций:

- 1) спишите диалог со слайда, который вы видите на экране (см. задание д),
- 2) напишите названия городов, затем проверьте свою запись по ключу [см. задание (е)],
- 3) впишите пропущенную букву (это упражнение на различение звонкого звука з и глухого звука с) [см. задание (ж)].
- 4) решите кроссворд, проверьте себя по ключу [см. задание (з)].

На первом же занятии при обучении письму и чтению мы предлагаем использовать такие анимированные плакаты.

На рис. (и) мы видим анимированный плакат Е. А. Чулихиной [13], который поможет студентам овладеть правилами написания

букв. А с помощью рис. (и) группа знакомится с правилами чтения: в данном случае — с различением слогов с твердыми и мягкими согласными.

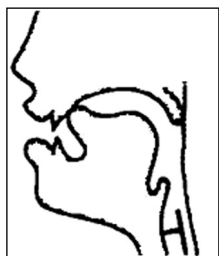


и)

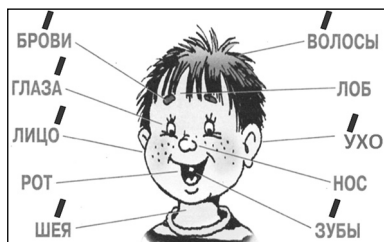
ба – бя – бья- бья
 банк – тебя –
 два воробья –
 объявление

к)

Обучение фонетике. Овладение основными типами интонационных конструкций — важнейшая задача обучения правильному произношению. В учебниках, программах, книгах для учителя интонационные конструкции даются обычно в сопровождении схем интонации, демонстрацией которых полезно сопровождать обучение. В практике работы при обучении интонации широко используется метод имитации, образцового произношения предложения преподавателем или диктором (в последнем случае используются магнитофонные записи). Учащиеся должны многократно повторять за преподавателем или диктором простейшие русские фразы. Преподаватель демонстрирует (и объясняет) артикуляцию разных звуков: сначала в изолированном положении, потом в составе слога, слова, а затем в составе предложения (с тем или иным типом интонации).



л)



м)

Дается задание выбрать слова с твердым звуком *л* из тех слов, которые учащиеся видят на доске [задание (м)]. Должны быть выбраны слова *волосы, лоб, глаза*, но не *лицо*, т. к. звук *л* в этом слове мягкий.

Для автоматизации произношения твердого *л* в других словах следует показать еще несколько картинок:

- 1) *л* в начале слова: *лампа, лото, лошадь, лоб, лужа, лук, луч, луг*;
- 2) *л* в середине слова: *плакат, площадь, флаг, клубок, вилка, акула, глаза, вешалка, село*;
- 3) *л* в конце слова: *угол, баскетбол, встал, был, знал, изучал, отдыхал*.

Затем сравнивается произношение твердого и мягкого *л*: *сел* — *сьел*, *Алексей*, *любит* — *футбол*.

Завершающий этап отработки звука *л* — автоматизация произношения слов с этим звуком в предложениях (интонация ИК-1):

Сел и все съел.

Алексей любит играть в футбол.

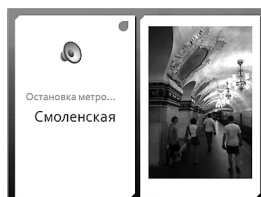
(Материал подготовлен с опорой на пособия О. Е. Громовой [7] и Н. В. Нищевой [10].)

Обучение аудированию

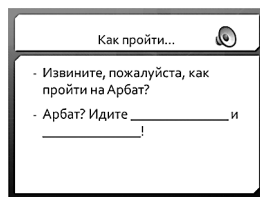
Разрабатывая уроки по аудированию, преподаватели часто сталкиваются с проблемой отсутствия раздаточного материала с заданиями. Ее можно легко и эффективно решить с помощью мультимедийных презентаций.



н)



о)



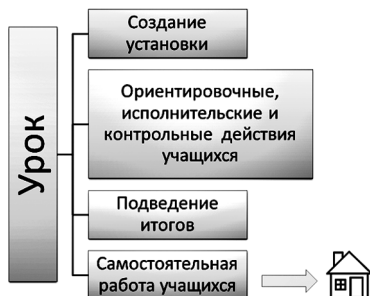
п)

К слайду (н) даются 4 варианта ответа на вопрос о том, что на нем изображено (парковка, станция, стоянка и остановка); нужно выбрать правильный вариант (остановка). Если студент самостоятельно выполняет упражнение, есть возможность проверить правильность ответа, нажав на иконку «Аудио». Перед большой аудиторией преподаватель выслушивает ответы и сам нажимает на иконку.

На слайде (о) нужно услышать название станции метро. Цель задания к этому слайду — услышать наиболее важную информацию: куда идти.

Основные компоненты урока и применение ИКТ

«Каждое занятие по иностранному языку строится по определенному стандарту и состоит из обязательных и факультативных компонентов [8].



«Первым обязательным и закрепленным по времени компонентом является психологически-организованный компонент, который обычно называют созданием установки. От оптимальной ее организации часто зависит успех занятия в целом. Если с первых минут работы учащиеся получают нужный эмоциональный настрой, то усвоение программного материала проходит эффективнее <...> Урок целесообразно начинать с фронтальной работы, которая организует внимание учащихся» [8]. Это может быть беседа о погоде в Москве [(p)] или о выставке произведений русского искусства в Париже [(c)].



p)



c)

«Второй основной момент занятия, который занимает большую его часть, может быть условно назван так: учебные действия с языковым материалом для выработки, развития и совершенствования навыков и умений в различных видах деятельности. В него входят также ориентировочные, исполнительские и контрольные действия учащихся на уроке» [8].

При введении нового материала можно быстро и очень наглядно показать самые разнообразные грамматические явления, например чередование согласных [(t)], окончания прилагательных [(y)].

Б/л	П/л	В/л
II (второе) спряжение		
любить	спать	готовить
я люблю	сплю	готовлю
ты любишь	спишь	готовишь
он любит	спит	готовит
мы любим	спим	готовим
вы любите	спите	готовите
они любят	спят	готовят

t)



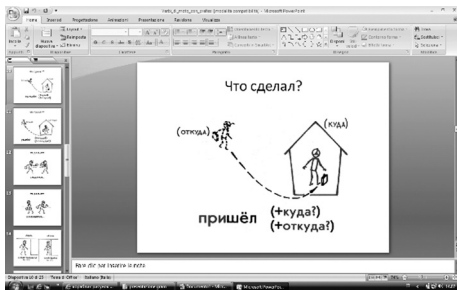
y)

Работая над глаголами движения с приставками, можно предложить учащимся картинку (ф).

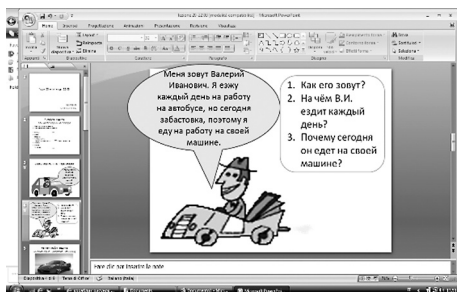
Выводу в речь способствует слайд (х): с ним студенты работают самостоятельно в небольших группах по 3–4 человека.

Цель задания — многократное повторение глагола *приехать* в прошедшем времени в диалогах [слайд (т)]:

- *Откуда ты приехал?*
- *Я приехал из Америки.*



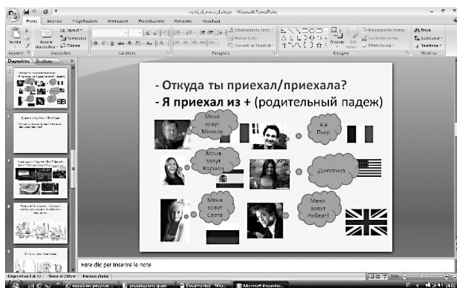
ф)



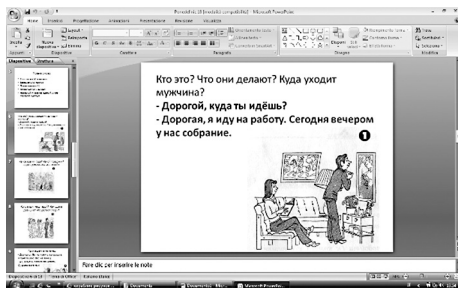
х)

Еще один вид задания: составить диалог по картинке (– *Куда ты идёшь?* — *Я иду...*), а затем юмористический рассказ (*Жена спросила мужа, куда он идет. Муж...*). В этом упражнении отрабатываются глаголы движения в прямой и косвенной речи [слайд (ч)]:

- *Дорогой, куда ты идёшь?*
- *Дорогая, я иду на работу.*



ц)

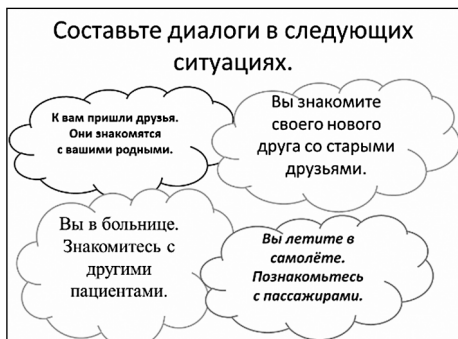


ч)

Повторите диалог, заменяя выделенные слова.

- Привет, Наташа!
 - Привет, Вадим!
 - Куда идёшь?
 - Я иду в **университет**. А ты куда? Ты тоже идёшь в **университет**.
 - Нет, я иду в **библиотеку**.
 - Ну, пока, Вадим. Я спешу.
 - Ладно, пока!
- (институт, супермаркет, магазин, рынок, школа, аптека, дискотека, лаборатория)

ш)



щ)

В задании к слайду (ш) необходимо выделенные слова заменить другими, подходящими по смыслу, в соответствии с изучаемой моделью. В заданиях типа «Составьте диалоги в следующих ситуациях» к слайду (щ) дается описание ситуаций для того, чтобы учащиеся смогли самостоятельно употребить модели в речи.

«Предпоследний обязательный компонент занятия — подведение итогов работы, оценка сделанного. Его цель — введение в работу элемента осознанности, психологически-эмоциональный заряд на будущее,

создание стимулов для дальнейшей работы (учащийся уверен, что каждое занятие — шаг к поставленной цели). Сюда, наряду с анализом и оценкой, входят такие элементы, как свободная беседа, шутка, разучивание песен, просмотр кинофильмов и т. п.» [8].

При подведении итогов можно просмотреть всю презентацию еще раз с начала до конца.

Применение ИКТ оправдано в тех случаях, когда позволяет активизировать деятельность учащихся, дает возможность повысить качество обучения языку даже в очень больших группах, повышает профессиональный уровень педагога; использование ИКТ также разнообразит формы межличностного общения всех участников образовательного процесса.

Используя средства ИКТ, преподаватели должны учитывать 2 возможных направления внедрения их в учебный процесс. Первое связано с тем, что средства ИКТ включаются в учебный процесс в качестве «поддерживающих» средств в рамках традиционных методов исторически сложившейся системы общего среднего образования. В этом случае ИКТ выступают как средство интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и частичной автоматизации рутинной работы учителей, связанной с учетом, измерением и оценкой знаний студентов.

«Последний постоянный компонент занятия — задание для самостоятельной работы учащихся вне аудитории. Этот компонент, с одной стороны, включает в себя проверку усвоенного ранее и, с другой стороны, задание к будущему занятию». «Оптимальным в условиях внеязыковой среды представляется такой путь, при котором новый материал используется учащимися в новых ситуациях. Такая форма работы повышает интерес к изучаемому языку, создает иллюзию свободного владения речью» [8] Например, в качестве заданий такого рода можно предложить переписку преподавателя со студентами по электронной почте. Темой такой переписки могут быть разные аргументы от «Почему вас не было на лекции?» до придуманного приглашения на неделю русского языка в Москву.

Материал к следующей лекции студенты Миланского государственного университета могут подготовить, благодаря виртуальной платформе Aciel, на которой преподаватели выставляют материалы, используемые на уроках.

Одним из распространенных заданий является проект, который студенты готовят совместно. Проект представляют, используя презентации.

После каникул студенты обычно получают задание приготовить презентацию, с помощью которой они могут рассказать на русском языке, где они были, что видели, что нового и интересного узнали. В 2014 г. группа третьекурсников подготовила красочный рассказ в Power Point о своем пребывании в Москве в Институте русского языка им. А. С. Пушкина, после которого многие их товарищи решили обязательно туда съездить.

В университете учатся студенты из разных стран, у которых получаются очень интересные рассказы, особенно когда участниками событий становятся сами студенты. Это рассказы и о свадьбе в Бразилии, и о революции в Египте.

Ресурсы Интернета для аудиторной и самостоятельной работы дома

На самом первом этапе обучения студенты могут в аудитории и самостоятельно воспользоваться следующими дистанционными курсами:

1) «Время говорить по-русски», где используется родной язык [авторы и разработчики — А. Петанова и Ю. Коваленко (http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/ita/)];

2) Russian On-line. Начальный курс русского языка [автор — С. Фадеев (<http://www.rus-on-line.ru/index.html>)];

3) дистанционным курсом, разработанным Лабораторией новых образовательных технологий Воронежского государственного университета (http://www.interedu.vsu.ru/rusoft/lab_site.swf).

Не всегда есть возможность присоединения к Интернету. Поэтому в библиотеке преподавателя должны быть пособия, с которыми можно работать не только онлайн. Со студентами высокого уровня знания языка можно использовать следующие пособия:

1) «Говорит и показывает Россия» [12]. Видеоряд теленовостей позволяет задействовать зрительный канал восприятия информации. Пособие рассчитано на иностранных учащихся, владеющих русским языком на уровне А2 и выше;

2) учебный комплекс «Послушайте» (автор — И. А. Гончар; выходит в Санкт-Петербурге в издательстве «Златоуст»). Рекомендуются для работы со студентами уровней А1–В1 (элементарный, базовый и 1-й сертификационный). Специально отобранные видеосюжеты способствуют формированию социокультурной и страноведческой компетенции;

3) «Русское поле» для студентов уровня В-2 и выше [6]. Пособие состоит из рабочей тетради, тетради для студента и книги для учителя. Особенную заслугу авторов вижу в том, что они задействовали аутентичный материал.

Также современный учитель сам может подготовить упражнения с помощью некоторых программ для создания компьютерных упражнений (имеющихся в Интернете и других источниках); например, программы для создания кроссвордов (<http://www.armoredpenguin.com/crossword>).

Программа Vocabulary Worksheet Factory 4 Evolution позволяет создать многие виды упражнений, не подключаясь к Интернету, например, кроссворды, сканворды, магические квадраты, спирали, задания со словами, в которых пропущена гласная или согласная. Также эта программа представляет богатый спектр услуг по работе с текстом: достаточно

загрузить текст, подготовленный в Word, и к этому тексту можно подобрать много типов упражнений (это и пропущенное 5-е слово в тексте, и текст без пунктуаций, текст, к которому нужно дописать конец, и т. д.).

Возможно также такое применение средств ИКТ, которое приводит к пересмотру методов и форм организации учебного процесса в целом. Знания, умения и навыки в этом случае рассматриваются не как цель, а как средство развития личности учащегося.

На вопрос «Как учить, чтобы получить наиболее высокие результаты?» можно ответить и так: огромное значение имеет творческий подход учителя к своему предмету, желание непрерывно пополнять и обновлять профессиональные знания, смело вносить в свой арсенал современные инструменты.

Литература

1. *Азимов Э. Г.* «Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного. Ч. 1. М., 2004.

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

3. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999.

4. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009.

5. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. С. 83.

6. *Вознесенская И. М., Гончар И. А., Попова Т. И., Федотова Н. Л.* Русское поле. СПб.: МИРС, 2008.

7. *Громова О. Е.* Говорю правильно Л-Ль. М.: Сфера, 2009.

8. *Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малашенко Н. М. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М., 1984. С. 174–176.

9. *Капитонова Т. И., Московкин Т. И.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. С. 121–122.

10. *Нищева Н. В.* Картотека упражнений для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп. СПб.: Детство-пресс, 2009.

11. *Сосенко Э. Ю.* Обучение письменной речи // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1988.

12. *Шуников В. Л.* Говорит и показывает Россия. Курс аудирования на материале теленовостей. М.: Русский язык. Курсы, 2012.

13. *Чулихина Е. А.* Анимированный плакат // <http://www.myshared.ru/slide/620126/>

Иллюстративный материал14. <http://www.logoped.ru/zv-101.htm>

15. Крылова Н. Г., Соколова И. Б. Наглядные материалы по русскому языку. М.: Русский язык. Курсы. 2006.

16. Мальшев Г. Г. Кто? Где? Когда? СПб.: Златоуст, 2001.

**А. С. Потапова (Москва)**

 Использование интернет-ресурсов при обучении РКИ:
 начальный этап

Сегодня нет необходимости доказывать эффективность использования интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку. Доступ к мультимедийным курсам и программам, иноязычным сайтам, журналам, фильмам повышает мотивацию учащихся и позволяет добиваться значительных результатов.

Богатый лексический, словообразовательный, грамматический материал содержится в аутентичных текстах социальных сетей. Читая их, обучающийся знакомится и «с социокультурным аспектом языка, особенностями речевого поведения» его носителей [2, с. 88]. Приведем несколько примеров.



Словообразование:
 сложение с суффиксацией
 (*прошлогдний*).



Морфология: глагол
 (совершенный/ несовершенный
 вид, формы будущего времени;
 «хочу, могу + инфинитив»).



Синтаксис:
сложноподчиненное предложение
с придаточным цели.



Лексика: тема «Продукты».

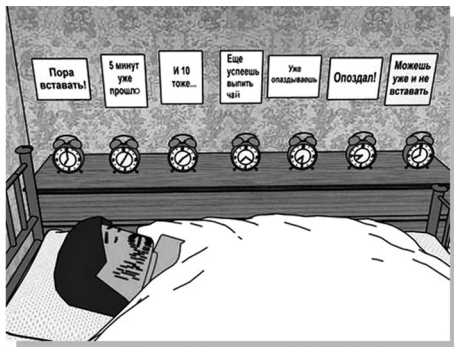
Демонстрация интернет-контента может осуществляться в офлайн- и онлайн-режимах. В первом случае материал предьявляется во время аудиторной работы. Во втором — создается уникальная виртуальная среда, обладающая всеми плюсами дистанционного обучения (гибкий график, индивидуальный темп, привычная обстановка и т. д.) и открывающая широкие возможности как для преподавателя, так и для ученика.

Готовая площадка для изучения любого иностранного языка — социальные сети с их богатым функционалом для общения и взаимодействия пользователей. Создав учебную группу, например на Facebook или «ВКонтакте», преподаватель может применять — наряду с традиционными — новейшие методы обучения, в том числе размещать иллюстрации (с текстом или без текста); аутентичные тексты; видеофайлы; аудиофайлы.

По мнению Т. А. Евстигнеевой, использование средств визуальнойглядности благотворно влияет на «функционирование таких механизмов речевой деятельности, как мышление, восприятие, внимание, память» [1, с. 151].

Работа с иллюстрациями включает в себя несколько этапов: 1) введение материала, 2) контроль его понимания, 3) коммуникацию (преподаватель — ученик, ученик — ученик).

1. Презентация картинки.



2. Facebook и «ВКонтакте» имеют несколько механизмов, позволяющих проверить, правильно ли ученик понял смысл картинки. Во-первых, это так называемые лайки. Во-вторых — опросы, которые, по сути, являются аналогом тестов.

Вопрос: *Почему у молодого человека 7 будильников?*

Варианты ответов: *Ему трудно вставать по утрам; Он коллекционирует часы. Ему нужно знать время в разных странах.*

3. При обсуждении иллюстрации на уроке развиваются устные виды речевой деятельности — аудирование и говорение. Однако если общение происходит в Интернете (посредством комментариев), на первый план выходят чтение и письмо.

Опишите, что вы видите на картинке.

Что молодой человек написал на стене? Почему?

Что хотел сказать художник (автор)?

Вам трудно вставать утром?

Когда вы сегодня встали?

Спросите у друзей, когда они обычно встают по утрам.

Иллюстрации без текста развивают коммуникативные навыки учеников.



Задание: Спросите у своего друга, о чем думает мальчик зимой и летом и почему.

Возможный диалог: *О чем думает мальчик летом? — Летом мальчик думает о зиме. — Почему? — Потому что летом жарко. — А о чем думает мальчик зимой? — «Зимой мальчик думает о лете. — Почему? — Потому что зимой холодно.*

Неотъемлемая составляющая социальных сетей (об этом, в частности, свидетельствуют подобранные нами рисунки) — развлекательный контент. Поэтому большой популярностью там пользуются анекдоты, смешные фотографии и рисунки.

Эксперименты, проведенные Е. Г. Тулиной, продемонстрировали позитивное влияние юмора «на усвоение знаний, выработку умений и навыков, а также на повышение познавательной активности» обучающихся

[1, с. 60]. При этом результаты оказываются выше, если юмор связан с реальными событиями или жизненными ситуациями.



Возможный диалог: *Что любит кот? — Рыбу. — А собака? — Мясо* и т. д.

Современная виртуальная среда содержит разнообразные вспомогательные средства, и преподаватель РКИ может задействовать в своей работе любое из них.

Литература

1. *Евстигнеева Т.А.* Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ: Дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
2. *Налбадян А. А.* Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении чтению на уроке РКИ: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004.



Авторы статей

1. **Абдалян Ирина Петросовна** (Москва) — канд. филол. наук, фрилансер.
2. **Айтпаева Алия Сайрановна** (Караганда, Казахстан) — старший преподаватель, магистр филологии (Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова, филологический факультет, кафедра методики и практики преподавания русского языка и литературы им. Г. А. Мейрамова).
3. **Акимова Инга Игоревна** (Хабаровск) — канд. филол. наук, доцент, докторант МГУ (ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия Министерства юстиции РФ», Дальневосточный филиал).
4. **Аль-Кайси Алиса Назаровна** (Москва) — ассистент (Российский университет дружбы народов).
5. **Ариунаа Г** (Улан-Батор, Монголия) — старший преподаватель кафедры иностранных языков (Инженерно-механический институт при Монгольском государственном университете науки и технологии).
6. **Аткина Лариса Сергеевна** (Москва) — научный сотрудник лаборатории стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного (ГБОУ ВО МГПУ).
7. **Байтматова Алия** (Улан-Батор, Монголия) — учитель русского языка (школьный комплекс «Монгени»).
8. **Байчорова Айша Осмоновна** (Санкт-Петербург) — учитель (СОШ №473).
9. **Беженарь Оксана Анатольевна** (Милан, Италия) — преподаватель РКИ, воспитатель [Миланский государственный университет, ассоциация «Италия-Россия» (Ломбардия), Образовательный центр Академия при АРСИ «Алые паруса» (Милан)].
10. **Берсенева Маргарита Сергеевна** (Москва) — канд. пед. наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного (ГБОУ ВО МГПУ).
11. **Богданова Людмила Ивановна** (Москва) — д-р филол. наук, профессор кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения (МГУ имени М.В. Ломоносова).
12. **Боровикова Марина Владиславовна** (Москва) — канд. филол. наук, преподаватель, профессор (ГМУЭДИ—государственное музыкальное училище эстрадного и джазового искусства).
13. **Брусиловская Наталья Сергеевна** (Москва) — учитель (ГОУ Центр образования «Технологии обучения»).
14. **Бушев Александр Борисович** (Тверь) — д-р филол. наук профессор кафедры гуманитарных дисциплин (филиал ФГБОУ «Санкт-Петербургский государственный экономический университет» в г. Тверь).

15. **Валиулина Светлана Владимировна** (Иркутск) — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного (ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Международный институт экономики и лингвистики).

16. **Ганиев Журат Валиевич** (Москва) — д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка (ГБОУ ВО МГПУ).

17. **Герасименко И. Е.** (Тула) — д-р филол. наук, зав. подготовительным отделением для иностранных граждан, профессор (Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого).

18. **Горелкина Анастасия Викторовна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка (Институт гуманитарных наук ГБОУ ВО МГПУ).

19. **Громова Лилия Юрьевна** — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного (ГБОУ ВПО МГПУ).

20. **Грушина Н. Б.** (Барселона, Испания) — учитель (International House, Матаро, Испания).

21. **Даллакян Армине Вачагановна.** (Иваново) — преподаватель (Ивановский государственный политехнический университет).

22. **Данелян Елизавета Григорьевна** (Тверь) — канд. пед. наук, доцент (Тверской государственны университет).

23. **Дронова Оксана Викторовна** (Елец) — канд. филол. наук, научный сотрудник библиотеки (Елецкий государственный университет им И.А. Бунина).

24. **Завьялова Лариса Анатольевна** (Иваново) — старший преподаватель секции русского языка как иностранного кафедры иностранных языков (Ивановский государственный политехнический университет).

25. **Зайналова Лариса Арабшаховна** (Махачкала) — научный сотрудник, преподаватель (ГБУ «Дагестанский научно-исследовательский институт им. А. А. Тахо-Годи»).

26. **Зайнульдинов Андрей Ахметович** (Барселона, Испания) — д-р филол. наук, титулярный профессор (филологический факультет Барселонского университета), доктор филологии, европейский доктор.

27. **Зумбулидзе Ия Гурамовна** (Кутаиси, Грузия) — канд. филол. наук, доцент, ассистент-профессор (Кутаисский государственный университет им. А. Церетели).

28. **Каджая Надежда Давидовна** (Кутаиси, Грузия) — д-р филол. наук, ассоциированный профессор (Кутаисский государственный университет им. А. Церетели).

29. **Казмирчук Ольга Юрьевна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка (ГБОУ ВО МГПУ).

30. **Квантре Майя Борисовна** (Кутаиси, Грузия) — преподаватель (Департамент славянской филологии Кутаисского государственного университета им. А. Церетели).

31. **Квантре Вера Борисовна** (Кутаиси, Грузия) — преподаватель (Департамент славянской филологии Кутаисского государственного университета им. А. Церетели).

32. **Кириченко С.** (Хельсинки, Финляндия) — преподаватель русского языка как иностранного.

33. **Киквидзе Инга Джимшеровна** (Кутаиси, Грузия) — преподаватель (Департамент славянской филологии Кутаисского государственного университета им. А. Церетели).

34. **Киров Евгений Флорентович** (Москва) — д-р филол. наук, профессор (ГБОУ ВО МГПУ).

35. **Кириутина Татьяна Михайловна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков (ФГБОУ ВПО МГАВМиБ им. К. И. Скрябина).

36. **Киселева А. А.** (Москва).

37. **Колесова Надежда Николаевна** (Иваново) — старший преподаватель ГБОУ [ВПО «Ивановская государственная медицинская академия» Минздрава России, кафедра русского языка (как иностранного)].

38. **Корнеева Маргарита Геннадьевна** (Москва) — учитель русского языка и литературы высшей категории (ГБОУ гимназия № 1570 Северного округа г. Москвы).

39. **Кудрявцева Екатерина** (Грайфсвальд, Германия) — канд. пед. наук, научный сотрудник (FMZ Universität Greifswald/Центр иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда, ФРГ).

40. **Курилович Надежда Вячеславовна** (Москва) — аспирант (Институт мировой экономики и информатизации), преподаватель (МГУ им. М. В. Ломоносова).

41. **Лхамсүрэн Монхцэцэг** (Улан-Батор, Монголия) — магистр лингвистики, старший преподаватель (Инженерно-механический институт при Монгольском государственном университете науки и технологии).

42. **Лапутина Татьяна Валерьевна** (Москва) — канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языка, ст. научный сотрудник (Институт гуманитарных наук МГПУ).

43. **Маслова Валентина Авраамовна** (Витебск, Белоруссия) — д-р филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания (Витебский государственный университет).

44. **Микитченко Елена Сергеевна** (Санья, Китай) — канд. филол. наук, преподаватель (г. Санья, Хайнань, КНР, Sanya University).

45. **Михайлова Ирина Дмитриевна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка (Институт гуманитарных наук ГБОУ ВО МГПУ).

46. **Моонон Наранцэцэг** (Улан-Батор, Монголия) — доктор (Ph. D), старший преподаватель (Институт компьютерной техники и менеджмента при Монгольском государственном университете науки и технологии).

47. **Муравьева Наталья Юрьевна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка (Институт гуманитарных наук ВПО МГПУ).

48. **Нармандах Б.** (Улан-Батор, Монголия) — аспирантка (Российский университет дружбы народов).

49. **Новиков Филипп Николаевич** (Москва) — канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков (Российский университет дружбы народов).

50. **Новикова Марина Львовна** (Москва) — д-р филол. наук, профессор (Российский университет дружбы народов, юридический факультет, кафедра русского языка).

51. **Нуруллина Гузель Миннезугфаровна** (Казань) — канд. пед. наук, ассистент кафедры русского языка и методики преподавания ИФМК Казанского (Приволжского) федерального университета.

52. **Оконешникова Алина Васильевна** (Якутск) — канд. пед. наук, доцент (Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, кафедра начального образования).

53. **Олишевская Ольга Васильевна** (Донецкая область, Украина) — учитель русского языка и литературы, мировой литературы (Горняцкая общеобразовательная школа 1–2-й ступеней г. Селидово).

54. **Ольк Марина Юрьевна** (Трир, Германия) — преподаватель русского языка как иностранного и как неродного (Universit t Trier).

55. **Петухова Мария Евгеньевна** (Чебоксары) — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного (ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»).

56. **Постнова Наталия Викторовна** (Москва) — канд. психолог. наук, стврший научный сотрудник лаборатории стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного (ГБОУ ВО МГПУ).

57. **Потапова Анна Сергеевна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент (Московский государственный лингвистически университет).

58. **Протасова Елена** (Хельсинки) — преподаватель (Хельсинкский университет).

59. **Радзиховская Вера Казимировна** (Москва) — канд. филол. наук, преподаватель, докторант МПГУ.

60. **Редюк Анна Леонидовна** (Санкт-Петербург) — старший преподаватель (ФГБОУ ВПО СПбГУТД).

61. **Савченко Татьяна Владимировна** (Москва) — канд. филол. наук, зав. лабораторией стратегий формирования вторичной языковой личности в преподавании русского языка как иностранного (ГБОУ ВО МГПУ).

62. **Сарантуя С.** (Улан-Батор, Монголия) — доцент, зав. кафедрой иностранных языков (Инженерно-механический институт при Монгольском государственном университете науки и технологии).

63. **Семенова Светлана Константиновна** (Москва) — д-р. пед. наук, профессор (Институт дополнительного образования ГБОУ ВО МГПУ).

64. **Симулина Ирина Алексеевна** (Чебоксары) — старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного (ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»).

65. **Файн Светлана Викторовна** (Москва) — канд. филол. наук, доцент кафедры романских языков Всероссийской Академии внешней торговли.

66. **Шукин Анатолий Николаевич** (Москва) — д-р. пед. наук, профессор кафедры педагогики, психологии и методики (Государственный институт русского языка им А.С. Пушкина).

67. **Экман Ю.** (Хельсинки, Финляндия) — канд. филол. наук, преподаватель (Хельсинский университет).

68. **Эрдэнэцэцэг Э.** (Улан-Батор, Монголия) — старший преподаватель кафедры иностранных языков (Инженерно-механический институт при Монгольском государственном университете науки и технологии).

69. **Ярцева Ольга Анатольевна** (Воронеж) — преподаватель кафедры немецкой филологии факультета РГФ Воронежского государственного университета.

*Все должности и места работы
указаны на день проведения конференции.*

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научно-методическая конференция

**Русский язык как неродной:
новое в теории и методике**

*IV научно-методическая конференция
Сборник научных статей*

Выпуск 4

Составитель *М. С. Берсенева*

Редактор *И. А. Васюкова*

Дизайн обложки *В. А. Старикова, Т. Е. Сонникова*

Макет, компьютерная верстка и правка *В. А. Старикова, Т. Е. Сонникова*

Подписано в печать 20.05.2015 г. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура NewtonС.
Усл. печ. л. 23,25. Тираж 500 экз. Заказ К-11

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75,

8 800 775 09 02

info@interactive-plus.ru

www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати "Максимум"

ИП Яковлев А.В.

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 65-50-47

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru