

**Учебный центр русского языка МГУ
Международная ассоциация преподавателей русского языка как
иностранного (МАПРИ)
Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)**

**«РКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, НАСУЩНЫЕ
ЗАДАЧИ И ГРЯДУЩИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ»**

Сборник материалов

**III Московского международного культурно-образовательного
Форума по РКИ**

Москва, октябрь 2020 года

**Москва
2020**

Г л а в н ы й р е д а к т о р –
кандидат филол. наук *И.Е. Карпенко*

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я:
ст. преподаватель УЦРЯ МГУ *Е.Г. Ковалева*;
специалист УЦРЯ МГУ, кандидат филол. наук *Т.В. Шаламова*

С о с т а в и т е л ь –
преподаватель КВИ РГГУ *М.Е. Горохова*

РКИ: Актуальные проблемы, насущные задачи и грядущие перспективы: Сборник материалов III Московского международного культурно-образовательного Форума по РКИ. Октябрь 2020 г. / Под ред.: И.Е. Карпенко – Москва: УЦРЯ МГУ, 2020. – 229 с.

В основу сборника легли материалы форума, посвящённого актуальным вопросам теории, методики, практики и различным аспектам преподавания русского языка как иностранного в разных странах, учебных заведениях и иных условиях обучения, для различных возрастных и этнических групп, с использованием разнообразных учебных материалов, тестов, компьютерных и иных технологий.

Материалы демонстрируют широкий спектр теоретических исследований и практических наработок в области преподавания РКИ в современных условиях интернетизации образовательных процессов, сочетание традиционных методик с самыми современными достижениями в области онлайн-обучения и дистанционного образования, а также дальнейшие перспективы этих непростых, но весьма увлекательных процессов.

© 2020 Издательство «Учебный центр русского языка Московского государственного университета»

ISBN 978-5-6040687-5-5

СОДЕРЖАНИЕ

I. Вопросы общей методики преподавания РКИ

1. *Дронов В.В., Шляхов В.И.* (Россия)
Методика преподавания РКИ сегодня и в недалеком будущем.....5
2. *Ермолаева Ж.Е.* (Россия)
Настольные игры и игровые упражнения в режиме онлайн на занятиях РКИ (уровень А1-А2)16
3. *Крючкова Л.С.* (Россия)
Центр и периферия как один из методов описания функционально-грамматических категорий в практике преподавания русского языка как иностранного.....20
4. *Мозелова И.В.* (Россия)
Разработка и методическое обоснование коммуникативно-сознательно-музыкально-лингвального метода обучения РКИ.....29
5. *Николенко Е.Ю.* (Россия)
К вопросу о содержании дискурсивной компетенции на элементарном и базовом уровнях.....38
6. *Норейко Л.Н.* (Россия)
Роль национальной образовательной модели в системе обучения.....45
7. *Никитина Е.В., Румянцева Н.М., Юрова Ю.В.* (Россия)
Подготовка иностранных слушателей к субтесту «Письмо» (Первый сертификационный уровень В1)50
8. *Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н.* (Россия)
Адаптационные тесты как важное условие интенсификации учебного процесса.....61
9. *Трубина О.Б.* (Россия)
О переводческой рецепции стихотворения В. Маяковского «*Послушайте!*» на занятиях РКИ.....68

II. Тенденции развития русского языка и актуальные проблемы национально-ориентированного преподавания РКИ

1. *Ахмедова К.К.* (Азербайджан)
Трудности в преподавании лексико-семантической категории рода тюркоязычным студентам.....76
2. *Гафарова Г.А.* (Азербайджан)
Анализ основных языковых и неязыковых проблем студентов-азербайджанцев при изучении русского языка.....81
3. *Гурьева Н.Ю.* (Россия)
Актуальные языковые стратегии в российской официальной деловой коммуникации.....85
4. *Жилина О.А.* (Таиланд)
РКИ в социокультурном пространстве Таиланда.....91
5. *Карпенко И.Е.* (Россия)
Проблема системности в области преподавания русского как иностранного (на примере Болгарии)101
6. *Ковалева Е.Г.* (Россия)
Проблемы сохранения позиций русского языка в мировом образовательном пространстве: позитивные и негативные тенденции.....108
7. *Кузьменкова В.А.* (Россия)
Функции диминутива в реальном речевом общении.....116

8. *Линь Мэй* (Китай)
Преподавание русского языка как иностранного в современном Китае.....122
9. *Митрович С. Л.* (Сербия)
Тенденции развития и особенности преподавания РКИ в Сербии.....130
10. *Николенко Г.В.* (Россия)
Преодоление культурных различий при преподавании в китайской аудитории.....139
11. *Новикова И.В.* (Италия)
Особенности преподавания РКИ в больших одноязычных группах на примере Неаполитанского университета восточных языков «Л'Ориентале».....144
12. *Шаламова Т.В.* (Россия)
Особенности современного языка русских липован в Румынии: Воспоминания и обобщения.....155

III. Обучение чтению в практике преподавания русского как иностранного

1. *Аннушкин В.И.* (Россия)
Можно ли и как учить иностранца русской интонации и музыке русской речи: Из опыта работы.....159
2. *Балтак О.Н.* (Италия)
Адаптированное чтение в XXI веке.....169
3. *Добровольская В.В.* (Россия)
Грамматические задания на базе текста.....181
4. *Чубарова О.Э.* (Россия)
Рассказы современных российских писателей глазами иностранных студентов.....186

IV. Актуальные проблемы преподавания РКИ детям

1. *Картушина Е. А.* (Россия)
Некоторые данные нейролингвистики в применении к раннему обучению РКИ и становлению двуязычия192
2. *Кучинска С.В.* (Швеция)
Преподавание русского языка как иностранного взрослым и как родного языка детям-билингвам в Швеции.....197
3. *Поначевная А.А.* (Россия)
Что нужно детям? Профессиональные компетенции преподавателя русского языка при работе с детьми-билингвами и одноязычными детьми-инофонами.....207

V. Пособия и презентации

1. *Котане Л.В.* (Латвия)
Моделирование коммуникативного курса по деловому русскому языку на примере видеокурса *Business Russian Communication*.....212
2. *Мавриду Н.И.* (Греция)
Методика работы с детьми-инофонами на начальном этапе освоения русского языка как иностранного на примере учебно-методического комплекса «*Жар-Птица*».....218
3. *Эндерляйн Э.* (Франция)
Презентация двуязычного учебного лингвокультурологического словаря «*Откройте для себя Россию*».....223

Дронов В.В.

wwd41@mail.ru

доцент ф-та гуманитарных и социальных наук РУДН
Москва, Россия

Шляхов В. И.

shlyakhovv@mail.ru

доктор педагогических наук
профессор ф-та гуманитарных и социальных наук РУДН
Москва, Россия

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ СЕГОДНЯ И В НЕДАЛЁКОМ БУДУЩЕМ

Аннотация. В статье обсуждается проблема развития методики преподавания русского языка как иностранного. Авторы полагают, что восприимчивость методики к таким наукам, как: психолингвистика, когнитивистика, теория непрямо́й коммуникации-оставляет желать лучшего. В частности, лингвистическая теория метафоры, теория сценарности в языковом сознании, учение о гипертексте, психолингвистика словесного воздействия, то есть информация об использовании стратегий доминирования, сопротивления и подчинения в речевом общении, теория мемов и фейков как средств воздействия в политическом дискурсе с трудом находят применение в учебном процессе. Полагаем, что без учебных штудий, основанных на этих инновациях, формирование высших коммуникативных компетенций на уровнях B2, C1 и C2 практически недостижимо.

Ключевые слова: методика и смежные науки, языковое сознание и подсознание, лингвистическая теория метафоры, сценарий русского речевого взаимодействия, стратегии и тактики речевого воздействия, принцип дополнительности, нейронная сеть, глубинные структуры, фигуры непрямо́й коммуникации, зооморфные образы, скрытые смыслы, интерпретационные способности, мемы.

*...На сцене бытия мы сами являемся
как актерами, так и зрителями.*

Нильс Бор

Вместо введения. Начиная с 60-х годов прошлого века методика РКИ в учебном процессе опиралась на принципы методики преподавания русского языка в школе. В свою очередь, методисты задолго до распространения прагмалингвистических учений разрабатывали правила уместного использования слов в живом речевом общении. Так, на подготовительных факультетах ставилась цель научить иностранных студентов общаться в стандартных ситуациях речевого взаимодействия и развивать умения чтения научных текстов на русском языке по разным специальностям. Преподаватели, методисты и лингвисты впервые посмотрели на русский язык глазами иностранцев. Как сейчас говорят, усилиями этих метанаблюдателей-методистов были созданы многочисленные учебники и пособия для иностранцев. Появилась самостоятельная лингвопсихологическая наука «Методика преподавания русского языка для иностранцев», которая во многом отличалась от методики преподавания русского языка в школе. Проблема обучения иностранцев речевому поведению в стандартных ситуациях общения была решена.

В последней четверти прошлого века в лингвистике стали происходить революционные изменения. Е.Ф. Тарасов пишет, что начиная с 60-х годов за рубежом и в нашей стране происходит резкое увеличение числа работ, созданных под флагом

социолингвистики, психолингвистики, прагматингвистики, лингвистики текста и т. д., для которых характерно стремление избавиться от «своеобразного лингвистического редукционизма». Е.Ф. Тарасов имел в виду изучение текстов, «изолированных от условий их производства и восприятия от общения в человеческой деятельности, в которой и ради целей которой они были продуцированы». [7: 20].

Другими словами, речь идет о развитии новых тенденций в лингвистике, которая начинает изучать новый круг проблем, связанных с тем, как человек использует язык для познания окружающего мира и общества, как слова воздействуют на сознание и поведение человека, как создаются устные и письменные тексты, понятные людям, говорящим на одном языке.

В современном научном мире общепринятые границы между гуманитарными науками постепенно становятся прозрачными. Например, продолжает развиваться психолингвистика, появилась онтологическая теория метафоры, в рамках которой лингвисты исследуют её глубинные структуры, когнитивную функцию метафоры в языке, то есть роль метафоры в познании окружающего мира (А.Н. Баранов, Дж. Лакофф, М. Джонсон и др.). В области психолингвистики развивается учение о сценариях русского речевого взаимодействия. Толчком для её развития послужила теория фреймов о структуре ментальных схем, реализуемых средствами языка в повседневных ситуациях общения. В рамках психолингвистики и методики преподавания РКИ развивается лингвокультурология, изучающая особенности русского языкового сознания. Заметим, что в отечественной методике РКИ основные правила речевого поведения в условиях повседневного общения были разработаны независимо от зарубежной теории фреймов.

Напомним, что о необходимости слияния разных наук Н. Бор писал в конце 20-х годов прошлого века. Он сформулировал принцип дополнительности в целях примирения разных взглядов физиков на природу физических явлений. В квантовой механике приходилось изучать явления, которые нельзя было исследовать, используя теоретические подходы, экспериментальные методы и метаязык классической физики. Не отрицая значения метаязыка классической физики, ученые создали новый метаязык современной физики. Н. Бор сформулировал принцип дополнительности применительно к квантовой физике, утверждая, что для того чтобы наиболее адекватно описать физический объект, относящийся к микромиру, его нужно описывать во взаимоисключающих, дополнительных системах описания (например, свет можно рассматривать одновременно и как волну, и как частицу). Для объяснения этого принципа вне пределов физики Н. Бор приводил такой пример: «Мы все знаем старое высказывание, гласящее, что, пытаясь анализировать наши переживания, мы перестаем их испытывать. В этом смысле мы обнаруживаем, что между психологическими опытами, для описания которых адекватно употреблять такие слова, как "мысли" и "чувства", существует соотношение дополнительности, какое существует между данными о поведении атомов» [1: 44].

Принцип дополнительности широко используется в психолингвистике, в русле которой изучаются глубинные интеллектуальные процессы, влияющие на производство и оформление устных и письменных текстов. Наши чувства, ценности, концепты, погруженные в подсознание, влияют на своеобразие языкового мышления. Развивая постулат дополнительности, А.А. Леонтьев писал: «Языкознание работает бок о бок с другими науками, такими, как социолингвистика, этнолингвистика, психолингвистика; это общая тенденция в проникновении "за" язык, в раскрытии существенных характеристик деятельности человека в целом, в том числе и речевой деятельности; одним словом, в изучении не столько языка, сколько *говорящего человека*» [2: 3].

В настоящее время в психолингвистике развивается теория гипертекста, которая

представляет большой интерес для методики РКИ. Ниже будет показано, как теория гипертекста повлияла на создание словаря-учебника «Мир диких зверей в русском языковом сознании» [3].

Известно, что претекст (то есть образ, мысль, своеобразный стимул) способен порождать и направлять поток сознания и подсознания в определенное русло. Например, претекст о детстве может вызвать самые разные воспоминания о школе, родителях, подарках и детских радостях и неприятностях. Претекст также рассматривается как способность человека ориентироваться в пространстве гипертекста, пользоваться переходами в его различные семантические слои.

Добавим, что гипертексту свойственна бесконечность так же, как она свойственна нейронной сети в языковом сознании и подсознании для хранения текстов любой протяженности и сложности. Гипертекст порождается в нейронной семантической сети и затем обретает словесное выражение. Гипертекст позволяет судить о мыслительной деятельности в языковом сознании и подсознании. Гипертекст в языковом сознании, видимо, снабжён переходами между его частями, что даёт человеку возможность входить в него в любом месте в зависимости от того, на какую область гипертекста направлен «луч» сознания.

Ниже приведём отрывок из стихотворения А.С. Пушкина «Осень», в котором проступает своеобразие построения гипертекста. Примечательно, что это стихотворение А.С. Пушкин предварил словами Г.Р. Державина: «*Чего в мой дремлющий тогда не входит ум?*» Добавим, что луч сознания, освещая потёмки подсознания, высвечивает те или иные мысли, образы, чувства, рассеянные в облачном хранилище долговременной памяти. Затем мысли упорядочиваются для того, чтобы их можно было выразить словами.

*/.../ В багрец и в золото одетые леса,
В их сеньях ветра шум и свежее дыханье,
И мглой волнистою покрыты небеса,
И редкий солнца луч, и первые морозы,
И отдаленные седой зимы угрозы.*

/.../

*И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы легкие навстречу им бегут,
И пальцы просят к перу, перо к бумаге,
Минута — и стихи свободно потекут.
Так дремлет недвижим корабль в недвижной влаге,
Но чу! — матросы вдруг кидаются, ползут
Вверх, вниз — и паруса надулись, ветра полны;
Громада двинулась и рассекает волны.*

/.../

Плывёт. Куда ж нам плыть? [6:262]

Как уже говорилось, гипертекст начинает создаваться под влиянием претекста-стимула. У Пушкина картина осенней природы настраивает поэта на размышления, а затем мысли преобразуются в рифмованное стихотворение. У поэта рождается образ корабля и матросов, которые готовят корабль к отплытию. После создания этого образа поэт останавливается в раздумье над вопросом: «Куда ж нам плыть?» Все стихотворения, написанные в период «Болдинской осени», и последующие произведения поэта дают ответ на этот вопрос.

Приведём прозаический отрывок, в котором виден процесс зарождения гипертекста. Один из героев романа А.П. Чудакова в споре поясняет своё отношение к

словам А.П. Чехова «*В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли*». Действующие лица, как пишет автор, любят спорить по любому поводу:

— В человеке, как писал Чехов, – говорил дед, любивший классические цитаты, – всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли.

— И обувь, – быстро вставлял Жихарев.

— У него нет про обувь...

— Вы были в его музее в Ялте? Если бы вы там были, как я, то увидели б, какую он носил обувь, какие изящные остроносые ботинки!

Заметим, что это ироническое замечание про обувь снижает пафос разговора, но переводит рассуждения о красоте в другую плоскость. Затевается бесконечный разговор о красоте, которая, как заметил Ф.М. Достоевский, спасёт мир [9: 202].

Наконец, покажем, как обычный интернет-пользователь может сознательно или безотчётно выстроить гипертекст, пользуясь интернетом. Например, нужно узнать, почему Л.Н. Толстой назвал свой роман «Война и мир» и почему В.И. Ленин назвал Л. Толстого «зеркалом русской революции». Как видим, поиск информации побуждается претекстом, то есть мотивом поиска информации. В процессе использования браузера, поисковика человек узнает, что в романе шла речь не только о войне 1812 г., но и о несовместимых мирах дворян и русского крестьянства. Не исключено, что чтение романа Л.Н. Толстого об Отечественной войне 1812 г. приведёт исследователя к мысли, что, по сути, эта война была первой всеевропейской войной, поскольку против России выступили почти все европейские страны. Существует мнение, что А.С. Пушкина как русского поэта породила эта война. В романе Л.Н. Толстого читатель видит, что высшее общество (сейчас эту элиту, правящий класс называют *deep state* – досл. *глубинное государство*; то есть государство в государстве, скрытая власть) почти отказывается от французского языка. И в России среди образованных людей повышается интерес к русскому языку, появляется плеяда замечательных русских поэтов и писателей, начинает работу над своим великим словарем В. Даль. Наступает «золотой век» русской литературы.

Удачным примером взаимодействия методики и психолингвистики можно назвать созданный недавно словарь-учебник о диких зверях в русском языковом сознании [2]. На структуру и содержание словаря повлияли знания о гипертексте, о зооморфных образах в русском языковом сознании, об ассоциациях, которые появляются в сознании русского человека, когда он начинает думать о зверином мире. В русском языковом сознании мир животных представлен образной системой, в которой объективный мир соседствует с вымышленным, фантастическим пространством, в котором сказочные герои сосуществуют с животными и птицами. Чтобы показать особенности русского языкового сознания, сформированного опытом жизни рядом с природным миром, в словаре-учебнике были объединены сведения о диких зверях и домашних животных в один гипертекст. Примечательно, что авторы словаря обрисовали мощное воздействие природного мира на мировоззрение русского народа, нашедшее словесное выражение в пословицах-поучениях, сказках и баснях, литературных произведениях. Русский народ, создавая сказочно-языковую картину мира, отводил в ней не последнее место животным, наделяя их человеческими и сверхъестественными способностями, поэтому в действиях зверей легко узнаются человеческие нравы. Авторов словаря интересовала проблема выявления метасмысла в русских идиомах, сказках и литературных произведениях о зверях, то есть всё то, что не выражено словами, а подразумевается. Русские люди понимают, не задумываясь, скрытые смыслы в пословицах и поговорках о зверях, зооморфные метафоры, но для иностранных учащихся эти умения понимать метасмысл отсутствуют до тех пор, пока в

учебном процессе отсутствуют задания и упражнения, предназначенные для формирования высших коммуникативных компетенций.

Словарь-учебник также содержит комплекс заданий и упражнений, призванных помочь читателю понять смысл пословиц-поучений, сказок, басен, где действующими лицами выступают животные и птицы. Соответственно, обучающий потенциал Словаря-учебника направлен на то, чтобы способствовать лучшему пониманию своеобразия русского языкового сознания. В методической части словаря сосредоточены упражнения и задания, помогающие читателям понять значение слов и фразеологизмов, осознать глубинный смысл русских сказок и роль сказочных образов в порождении русского взгляда на мироустройство и жизнь в обществе.

Глубинная лингвистика сегодня и методика РКИ в будущем. Краткий обзор научных открытий в лингвистике, когнитивистике, психолингвистике позволит обозначить те из них, которые, по всей вероятности, должны найти достойное место в методике РКИ. Например, учебные материалы, созданные на основе теории сценарности, их использование в аудитории научат иностранных студентов применять и понимать стратегии и тактики речевого воздействия в условиях естественного речевого взаимодействия (уровни B2, C1 и C2). Знания о не прямой коммуникации, преобразованные в учебные материалы, научат студентов опознавать, понимать и применять такие фигуры не прямой коммуникации, как метафорические построения, ирония, эвфемизмы, намёки, умолчания и т. п.

На развитие глубинной лингвистики повлияла теория Н. Хомского о врождённых языковых способностях человека. Он писал о глубинных структурах языкового сознания, которые интуитивно наполняются знаниями о родном языке, о том, как им пользоваться. По Хомскому, ребёнок до 12 лет усваивает одну из самых сложных в мире – лексико-грамматическую и семантическую систему знаний о родном языке, но затем теряет эту удивительную способность. Следовательно, глубинную основу языка создаёт бессознательная интуитивная деятельность. В языковом подсознании накапливаются правила построения грамматически правильных и уместных высказываний. В школе детям приходится с трудом осознавать и заучивать многочисленные лексико-грамматические и прагматические правила. Добавим, умения понимать метасмысл в иносказаниях формируются значительно позже под влиянием общения со взрослыми и чтения детской, а затем художественной литературы.

Теория Н. Хомского имеет значительную объяснительную силу, поскольку он выдвинул идею о врождённой способности к языку. По Хомскому, языковой инстинкт сыграл решающую роль в создании глубинных структур языка, дающих возможность даже детям до 12 лет производить бесчисленное количество предложений. Параллельно приобретались умения, необходимые для понимания этих предложений. Общение со взрослыми, чтение сказок, стихов, просмотр мультфильмов влияют также на способность детей понимать скрытые смыслы в текстах русских сказок и стихах. Заметим, что для этого взрослыми использовались многочисленные загадки или так называемые несурзицы. Например, о том, как «ехала деревня мимо мужика», как «из-под собаки лают ворота». Пока эти правила понимания не вынесены в светлое поле сознания иностранцев, им с трудом даётся осознание метасмысла в устных и письменных текстах на русском языке. Учение о глубинных структурах в языке, о метасмысле получило широкое распространение в современном языкознании, но пока не находит достойного места в методике РКИ.

Начнём обзор с теории не прямой коммуникации, которая развивается в русле глубинной лингвистики. Языковеды изучают, и не без успеха, способность человека создавать тексты, наполненные метасмыслом, то есть дополнительной информацией, которая не выражена прямо словами, а подразумевается. Примерно 40% этой скрытой

информации содержится в устной и письменной речи. Для того чтобы осознавать и воспроизводить метасмысл, люди пользуются неписаными правилами использования метасмысла в таких фигурах речи, как метафоры, ирония, эвфемизмы, намёки, умолчания и др.

В глубинной лингвистике, как говорилось выше, развивается учение о гипертексте, которое позволяет лучше уяснить, как устроено языковое мышление, способное порождать бесконечное количество текстов, образов, эмоций, объединенных общей темой. Всем известен литературный жанр романа. Эти произведения можно причислить к гипертексту, поскольку содержание романов состоит в том, чтобы показать судьбы людей, их любовь и вражду, их понимание и участие в исторических событиях и т. п. В наши дни научные интересы языковедов выходят далеко за границы традиционного изучения лексики и грамматического строя языка, фокусируясь на когнитивных аспектах языкового сознания и подсознания. В глубинах сознания размещен самый сложный механизм языка, который «показывает нам, как структурирован мир в сознании, как отсюда... видится пространство и время, законы и явления природы, вкусы, запахи, звуки, температуры и текстуры, формы и абстракции» [6: 16].

Как говорилось выше, в родном языке легко интерпретируются скрытые смыслы или подтекст в письменных и устных текстах. На эту способность отыскивать смысл в текстах, которые, на первый взгляд, не содержат смысла, обратил внимание Л.В. Щерба, придумав следующее предложение: *«Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка»*. Грамматически правильно оформленное предложение позволяет предположить и выявить действующее лицо – **куздру**, которая что-то сделала с неким **бокром** и что-то делает с его детенышем **бокренком**. Вероятно, что это событие произошло в мире животных с трагическими последствиями для меньшего бокра. Интерпретационные способности человека трудно переоценить – люди могут придать смысл, казалось бы, бессмысленным текстам. Даже известное предложение Н. Хомского *«Зеленые идеи яростно спят»*, которое он сочинил как образец бессмысленности, поддается интерпретации, если воспринимать его как развернутую метафору. Одно из толкований звучит так: речь идет о незрелых до поры до времени идеях, которые погружены в глубокий сон, однако они способны вскоре проснуться.

Лингвистическая теория метафоры. В сказанных или написанных словах наблюдается многозначность и связанная с этим свойством языка неопределенность. Оказалось, что взгляды о функции языка и сознания в роли своеобразного зеркала, в котором без искажений отражается внешний и внутренний мир, ошибочны. Если бы дело обстояло именно так, то язык должен был в своем развитии стремиться уходить от многозначности, привносящей неопределенность в речевое общение и, соответственно, в знания об отражаемом мире. Этого не происходит. Приходит понимание: многозначность нужна человеку, чтобы ограниченными средствами языка (поскольку фонемы, слова и синтаксические конструкции поддаются исчислению) выражать бесконечное количество своих мыслей и чувств, возникающих под влиянием внутренних и внешних обстоятельств. Попутно заметим, что эти средства языка позволяют писателям и поэтам выйти за пределы обыденного общения и создавать свои вымышленные миры. Таким образом, проблема многозначности, которая, по мнению классического языкознания, должна вносить непредсказуемость и сбой в осмысление текстов, получает новое освещение. Многозначность, как говорилось выше, позволяет выражать бесчисленное количество мыслей, ощущений и чувств ограниченными средствами языка. Более того, язык позволяет человеку лгать, утаивать свои намерения, говорить уклончиво.

Напомним, что категория метасмысла практически наблюдается во всех письменных и устных текстах. Особенно ярко метасмысл обнаруживается в

метафорических высказываниях. Лингвистическая теория метафоры приоткрыла «чёрный ящик» языкового сознания. Напомним, что бихевиорист Б. Скиннер – самый известный лингвист в США первой половины прошлого века, интересовался не содержимым «чёрного ящика», то есть сознанием человека (это считалось своеобразным табу), а стимулами и реакциями человека на внешние раздражители. Всем известна формула речевой деятельности человека по Б. Скиннеру: **S-R** – «стимул–реакция». Суть ее в том, что мышление человека объявлялось «чёрным ящиком», который недоступен для понимания метанаблюдателя-лингвиста. Скиннер сводил человеческую деятельность к реакциям на внешние обстоятельства, т. е. стимулы. Он утверждал, что человек не является инициатором чего-либо, а просто «местом, где что-то происходит».

На фоне учения Б. Скиннера, доминирующего в языкознании США до середины прошлого века, идеи Н. Хомского произвели революцию в американской лингвистике. Они были сформулированы следующим образом. Как дети без формального обучения усваивают родной язык? Существует ли врожденная способность его усвоения? Что собой представляют глубинные базовые структуры в языковом сознании, и как эти синтаксические структуры «выносятся» на поверхность речевого общения, порождая бесчисленное количество высказываний? В новом языкознании ставилась цель сделать «чёрный ящик» Б. Скиннера прозрачным настолько, насколько хватит сил и умений у следующих поколений лингвистов. Вслед за Хомским в лингвистике появился термин «метасмысл», то есть широкое распространение получила мысль, что многое в языке не выражено словами, а подразумевается.

Остановимся на лингвистической теории метафоры и феномене сценарности в русском языковом сознании. Все они получили развитие в глубинной лингвистике. Она возникла не без влияния теории Л.В. Щербы о внутренней форме слова, о скрытых смыслах, которые содержатся под внешней фонетической оболочкой слов, в частности, метафор. Например, метафора *«расцвет лингвистики»* содержит внутренний смысл, построенный ассоциациями с цветущими растениями, а *«закат жизни»* – с вечерним временем суток. Создатели онтологической теории метафоры заговорили о значимости глубинных смыслов, о её роли в мышлении и языке человека. Язык и метафоры в нём понимались как средство конструирования и понимания окружающего мира. Отказавшись рассматривать метафорические построения в виде тропа, лингвисты исследовали роль метафоры в осознании и освоении средствами языка новых явлений в окружающем мире. До конца XX века метафора рассматривалась как литературный приём. Особенный интерес представляли авторские уникальные метафоры. Вспомним в этой связи метафору В.В. Маяковского о звучании водосточных труб. Поэт вопрошает: *«А вы ноктюрн сыграть могли бы на флейте водосточных труб?»* Зададимся вопросом, какие смыслы скрываются под оболочкой метафоры, которая, на первый взгляд, если её понимать прямолинейно, вызывает недоумение. Вероятно, строчки появились у поэта, чтобы создать поэтический образ, построенный на аналогии между внешней формой водосточных труб и внешним видом музыкального инструмента. Затем в этот образ поэт добавил представления о звуке воды в водосточной трубе, напоминающем музыку. Смысл обращения к читателям состоит в том, что поэт бросает вызов «простым смертным», которые не умеют играть на «флейте водосточных труб».

Итак, в последней трети XX века появилась онтологическая теория метафоры, которая сыграла ведущую роль в создании глубинной лингвистики. Дж. Лакофф и М. Джонсон построили лингвокогнитивную теорию метафоры, выдвинув постулат, что метафоры, как говорилось выше, не являются простым украшением литературных произведений, а служат в языковом сознании человека инструментом познания внешнего мира, называя старыми словами новые явления в окружающем мире [4].

Для примера рассмотрим базовые метафоры «зрения», чтобы показать роль этих метафорических построений в осмыслении и фиксации знаний об окружающем мире. Метанаблюдатель может *смотреть на мир чужими глазами, вглядываться в суть проблемы, увидеть проблему, иметь в виду, рассматривать различные точки зрения, обращать взор на кого-либо, предусматривать события*. Все люди способны *присмотреться к человеку, не заметить очевидного* и т. д. О кратком промежутке времени говорят, что мы *не успеваем моргнуть глазом*, когда что-то *происходит в мгновение ока*, а *события мелькают перед глазами*. Таким образом, мы понимаем, что глаголы семантического поля восприятия «смотреть и видеть» обнаруживают человеческое измерение абстрактных категорий времени и пространства.

Немаловажную роль в языковом мышлении играют ориентационные метафоры. В их семантической глубине находятся представления о том, что находится справа и слева, наверху и внизу, здесь и там, близко и далеко. В частности, эти метафоры служат и для того, чтобы обозначать отношения между людьми, и не только: *близкий и дальний родственник, на дне общества, на вершине успеха, подняться в бизнесе, кризису не видно дна, средний класс, подняться по служебной лестнице* и т. п.

Известно, что смысл метафор усваивается с детства, в глубине метафор отражается национальное своеобразие русского языкового сознания. В словосочетаниях и пословицах (*Красная площадь, красна девица, красный угол; не красна изба углами, а красна пирогами*) и в сотнях других метафор обнаруживаются своеобразные взгляды русского народа на природу и общество. Естественно, что смысл многих метафор носит общечеловеческий характер. Всем европейцам понятно, о чём идёт речь, если разговор заходит о *правых и левых партиях и взглядах, о свежем ветре перемен, о крушении надежд, о падении цен* и т. д.

Перечислим основные классы метафор (с примерами).

Онтологические метафоры подразделяются на следующие классы:

1. К **изоморфным метафорам** (животный мир) относятся следующие слова и выражения: *лизывать раны; выть; вынюхивать; звереть; показывать зубы; бычиться* и др.

2. К **метафорам родства** относятся следующие слова и выражения: *отец нации; природа-мать; мать всех городов; братские отношения между народами; города-побратимы; родоначальник научной школы* и др.

3. В **соматических метафорах** отражаются представления человека о человеческом теле, они помогают человеку установить ассоциации с внешним миром: *играть мускулами; бесхребетный человек; голосовать ногами; леса – легкие планеты; опустить руки; душить санкциями; прибрать к рукам; бессердечный человек* и др.

4. Представления о мире природы являются основанием, на котором выстраиваются **природные классы метафор**: *течение мысли; глубина мысли; вершина успеха; закат жизни; беспочвенные обвинения; волноваться* и др.

5. В основе **пространственной и ориентационной метафорики** находятся представления о расстоянии, положении в пространстве, движении времени и т. п.: *далекый/близкий родственник; далекое прошлое; жизнь прожить не поле перейти; приближение Нового года; время остановилось; жизненный путь; левые партии* и др.

6. **Эмотивные метафоры** служат для установления ассоциаций между чувственным миром человека и внешней средой: *волнение моря; печальный закат; радостное утро*.

7. **Гастрономическая метафора** предназначена для описания абстрактных понятий в терминах вкусовых ощущений: *горькие мысли; сладкие воспоминания; приторные слова*.

Как говорилось выше, лингвистическая теория метафоры легла в основу учения о непрямо́й коммуникации.

Сценарии в русском речевом взаимодействии. В методике РКИ в целях формирования высших компетенций на уровнях С1 и С2 могли бы использоваться учебные пособия, построенные на основе теории сценариев русского речевого общения. В рамках этой теории уже разработана система упражнений, предназначенных для того, чтобы научить студентов опознавать и применять стратегии и тактики речевого воздействия на знания, поведение и эмоции собеседника.

Остановимся на стратегии доминирования, которая широко используется в политическом дискурсе, в рекламном бизнесе, в повседневном общении людей. Нас будут в первую очередь интересовать мемы – особые способы воздействия на эмоции и поведения, которые проникают в сознание, минуя логические фильтры и здравый смысл. Учение о мемах органически входит в теорию политического воздействия на знания, эмоции и поведение избирателей. Известны политические лозунги политиков США, участвующих в выборах президента. У Д. Трампа был лозунг «Сделаем Америку великой!», а сейчас – «Сохраним Америку великой!»

Термин «мем» был предложен английским биологом Ричардом Докинсом (Richard Dawkins) в 1976 г. в книге «Самовлюбленный ген» (*The Selfish Gene*). Р. Докинс доказывал, что наряду с генами как носителями биологической информации существуют носители культурной информации, которые также склонны к размножению и подчиняются законам дарвиновской эволюции. Докинс назвал мемами единицы культурной памяти, которые стремятся к бесконечному самовоспроизводству и приобретают вид рекламных текстов, политических лозунгов, песен, анекдотов и т. п.

В нашей исторической памяти сохранились мемы: «Голосуй, а то проиграешь»; «Наш дом – Газпром»; «Фабрики – рабочим, землю – крестьянам»; «Коммунизм – это молодость мира»; «Перекуем мечи на орала»; «Народ и партия едины»; «Крым наш!» и др. Из современных мемов запомнилась расхожая фраза В.В. Путина, в которой прозвучали слова о западных странах – сателлитах Вашингтона, которые «аккуратно, но все же подхрюкивают американцам». Зооморфная метафора «подхрюкивают» означает «подпевают, повторяют, подхватывают слова, угодничают». Мемы проникают в подсознание людей и широко применяются как медиавирусы в политических пиаре. Они нередко приобретают обличье фейков, заведомо ложной информации. К высшим коммуникативным компетенциям следует также отнести умения студентов опознавать и понимать мемы в политическом и повседневном дискурсе.

Завершим статью обсуждением поговорок и пословиц, которые выступают в роли мемов и широко используются в стратегиях мягкого и жёсткого воздействия на поведение участников речевого общения. Эти приёмы были издавна известны в русской литературе. Ниже приведём сцену из «Мертвых душ» Н.В. Гоголя, где гостеприимный хозяин использует мемы и поговорки-поучения для того, чтобы побудить гостя угощаться своими обильными и многочисленными блюдами:

«Закуске последовал обед. Здесь добродушный хозяин сделался совершенным разбойником. Чуть замечал у кого один кусок, подкладывал ему тут же другой, приговаривая: “Без пары ни человек, ни птица не могут жить на свете”. У кого два – подваливал ему третий, приговаривая: “Что за число два. Бог любит троицу”. Съедал гость три – он ему: “Где ж бывает телега о трех колесах? Кто ж строит избу о трех углах?”... Чичиков съел чего-то чуть ли не двенадцать ломтей и думал: “Ну, теперь не приберет больше хозяин”. Не тут-то было: не говоря ни слова, положил ему на тарелку хребтовую часть теленка, жаренного на вертеле, с почками, да и какого теленка!

— Два года воспитывал на молоке, – сказал хозяин, – ухаживал как за сыном!

— Не могу, – сказал Чичиков.

— Вы попробуйте да потом скажите: не могу.

— Не взойдет, нет места.

— Да ведь и в церкви не было места, взошел городничий – нашлось...

Попробовал Чичиков – действительно, кусок был вроде городничего... Нашлось ему место...» [2: 450].

Комментарий. Казалось бы, что общего между словами «*Без пары ни человек, ни птица не могут жить на свете*»; «*Где ж бывает телега о трех колесах*» и желанием хозяина убедить гостя отведать то или иное блюдо. Видимо, поговорки устанавливают эмотивно-семантические связи в сознании гостя между привычным устройством внешнего мира и идеей о том, что отказ гостя нарушает заведенный порядок вещей. Этими словами, обходящими сознание косвенными путями, внушается мысль, что если сидящий за столом не отведал всех угощений, то привычный мир может измениться, потеряет устойчивость. Перед нами намеки-поучения, суть которых – предостеречь человека от необдуманных поступков.

Вместо заключения. Заниматься предсказаниями – неблагоприятное занятие, однако восприимчивость методики РКИ к смежным наукам оставляет желать лучшего. Можно предположить, что в недалёком будущем интерес методистов повысится к таким учениям о языковом сознании и подсознании, как теория сценарности, лингвистика гипертекста и непрямо́й коммуникации, онтологическая теория метафоры и др. Без сомнения, теория сценарности позволит создать учебные пособия, обучающие студентов не только опознавать стратегии и тактики речевого воздействия в межличностном общении, но также использовать их для достижения коммуникативных целей. Будут созданы новые учебные программы, обучающие студентов понимать такие фигуры непрямо́й коммуникации, как ирония, эвфемизмы, намёки, уклонения.

Литература

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960.
2. Гоголь Н.В. Мертвые души. Том второй. Позднейшая редакция. Соб. соч. в 6 т. — М.: Художественная литература, 1959.
3. Дронов В. В., Синячкин В. П., Шляхов В. И. Мир зверей и птиц в русском языковом сознании. Оформление обложки и внутреннее оформление. Ф. В. Шляхов. Словарь-учебник. – М., РУДН. – 2020.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. Теория метафоры. –М., 1990.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: URSS, 2005.
6. Пушкин А. С. Осень. / Полное собр., соч. Изд-во АН СССР, Москва., 1958. Т.3.
7. Тарасов Е. Ф. Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10.
8. Черниговская Т. В.. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. – М.: Языки славянской культуры, 2013.
9. Чудаков А. П.. Ложится мгла на старые ступени. М.: Время, 2016.

V.V. Dronov

Dotsent of Department of Humanitarian and Social sciences

Russian University of Peoples Friendship

e-mail: wwd41@mail.ru

V. I. Shlyakhov

Doctor of Pedagogical Sciences

Professor of Department of Humanitarian

and Social sciences Russian

University of Peoples Friendship

e-mail: shlyakhovv@mail.ru

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CURRENTLY AND IN THE NEAREST FUTURE

Annotation. The article is focused on the problem of developing the methods of teaching Russian as a foreign language at B2, C1 and C2 levels. The author believes that the receptivity of teaching methods to such sciences as psycholinguistics, cognitivism, and the theory of indirect communication should be enhanced. Particular attention should be paid to the linguistic theory of metaphor, the scenario theory of linguistic consciousness, psycholinguistics of speech influence, the theory of memes and fakes as means of influence in political discourse. We think that at present it is practically impossible to develop higher communicative competences at B2, C2 and C1 levels without introducing the above mentioned innovations into the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: Higher linguistic competences, receptivity of language teaching methods to closely-related sciences, linguistic consciousness and subconsciousness, the linguistic theory of metaphor, scenarios of Russian speech interaction, strategies and tactics speech influence, the complementarity principle, neural network, deep structures, means of indirect communication, interpretation skills, memes.

Ж.Е. Ермолаева
zhannetta13@gmail.com

кандидат филол. наук, доцент,
главный редактор портала EduNeo.ru
Москва, Россия.

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ И ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (УРОВЕНЬ А1-2)

Аннотация: Данная статья посвящена использованию настольных игр в режиме онлайн на занятиях РКИ. Рассмотрен методический потенциал таких известных механик, как «Домино», «Лото», «Мемори», «Пазл» и «Игра-Ходилка». Автор статьи определяет подходящие для той или иной механики темы, разделы и варианты создания в интернет-сервисах, доступных преподавателям русского как иностранного.

Ключевые слова: РКИ, игровые технологии, настольные игры, игры в обучении, игровые механики.

Проблемы стимулирования и мотивации к изучению иностранного языка с использованием занимательных материалов и игровых приемов обучения представлены в научных исследованиях многих отечественных ученых: К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина, В.С. Мухиной, Л.С. Крюкова и др. [2,3,4,5]. Однако игры и игровые упражнения были и остаются одной из форм работы, не только рекомендуемых, но и эффективно используемых в качестве источника повышения эффективности обучения, в том числе на занятиях по иностранному языку.

Игровые задания служат средством обучения русскому языку как иностранному, выработки и закрепления у учащихся различных речевых навыков и умений. Разнообразные игры с иностранными слушателями способствуют эффективному усвоению лексики, фонетики и грамматики русского языка [1].

Игровые упражнения отлично вписываются и в дистанционное образование, так как многие из уже имеющихся игровых заданий можно использовать не только на занятиях по русскому языку как иностранному в аудитории, но и с помощью современных сервисов и приложений органично включить в онлайн-пространство курса.

Функции учебной игры

1. *Обучающая* – игры и игровые упражнения помогают повысить интерес учащихся к тем аспектам, которые могут показаться им скучными, и, таким образом, сделать процесс обучения более плодотворным. Закрепление старых и приобретение новых речевых навыков и умений в игровой форме происходит более активно.
2. *Коммуникативная* – в процессе игры создается непринужденная обстановка, приближенная к ситуации реального общения; при этом наиболее полно реализуется коммуникативный потенциал учащихся и снимается языковой барьер.
3. *Развлекательная* – учебные игры представляют собой вид коммуникации и тип деятельности, при которых преподаватель занимает позицию наблюдателя (арбитра или игрока).
4. *Релаксационная* – в процессе учебных игр значительно увеличивается объем речевой деятельности учащихся. Кроме того, работа в парах или хоровые ответы помогают учащимся преодолеть боязнь допустить ошибку [6].

Предполагаем также, что игра или игровое упражнение может стать как частью занятия, так и отдельным занятием.

Следует учитывать также и то, что любая игра в учебном процессе – это методический приём, который относится к группе активных способов обучения практическому овладению иностранным языком.

Этапы игры

1. Определение цели: для чего мы применяем игры и игровые упражнения (*актуализация знаний, новые знания, закрепление материала*).
2. Уровень обучения и потребности обучающихся.
3. Языковая составляющая в зависимости от уровня обучения.
4. Выбор механики.
5. Создание игровой ситуации (*объяснение правил игры*).
6. Ход игры (*действия учащихся по игровым правилам*).
7. Подведение итогов игры (*подсчет очков, объявление игровых результатов*).

Классификаций игр много, однако мы будем отталкиваться от следующих **ИГРОВЫХ МЕХАНИК**:

1. **«Мемори»**
2. **«Пазл»**
3. **«Домино»**
4. **«Игра-ходилка»**
5. **«Рулетка»**
6. **«Лото»**
7. **«Крестики-нолики»**
8. **«Снежный ком»**

При выборе игровой механики «Мемори» можно отработать такие темы, как:

1. Буквы (*Русский алфавит*).
2. Лексику (*«Слово-картинка»*).
3. Синонимы / Антонимы.
4. Фразеологизмы (*пословицы и поговорки*).
5. Страноведение (*города и объекты*).

Игровое поле можно сделать в таких сервисах, как:

1. «Текстик» (<http://testix.me/> – удобно, быстро, с уже имеющимися шаблонами).
2. *Learningapps* (всем известный сервис по созданию игровых карточек).
3. *PowerPoint* (надёжный помощник всех преподавателей).

При выборе игровой механики «Лото» можно поработать такие разделы (темы), как:

1. Фонетика.
2. Лексика по определенной теме: *«Одежда», «Цвета», «Посуда»* и др.
3. Грамматика (*надежи, числительные, глаголы, местоимения*).

Игровое поле можно сделать в таких сервисах, как:

1. *PowerPoint*.
2. *Canva*.

При выборе игровой механики «Домино» удобно отработать следующие темы (разделы):

1. Синонимы и антонимы.
2. Однокоренные слова.
3. Лексика по темам: *«Время», «Внешность», «Национальность», «Город»*.
4. Грамматические задания: *составить верные словосочетания; найти словесно-иллюстративные соответствия*.

Эти механики направлены на развитие и тренировку памяти, логического и пространственного мышления, фокусирование внимания.

В ходе всей игры внимание должно быть сосредоточено на том, чтобы следить за действиями соперников и запомнить расположение карточек.

Игровое поле можно сделать в таких сервисах, как:

1. *Tools for education* (<https://toolsforeducators.com/>).
2. Онлайн-сервис *Flippity* (позволяет создавать игровые упражнения на основе *Google*-таблиц).
3. Генератор «Домино 1.3».

При выборе игровой механики «Игр-ходилок» удобно отрабатывать следующие разделы:

1. Грамматика: *глаголы движения; спряжение глаголов; существительные; согласование существительных и прилагательных.*
2. Лексика по темам: «Город», «Внешность», «Характер».

Игровое поле можно сделать в таких сервисах, как:

1. *Quizwhizzer* (<https://quizwhizzer.com/>) напоминает часто встречающиеся настольные игры, когда, отвечая на вопросы, игрок продвигается от одной точки к другой.

- Для создания игры вам необходимо зарегистрироваться.
- В правой части панели находятся настройки игры.
- Для создания игрового поля можно загрузить изображение или выбрать из коллекции и определить необходимое количество заданий (лишние вы можете удалить, достаточно лишь нажать на крестик в правом верхнем углу хода).
- Составьте набор вопросов.
- При создании каждого вопроса вы можете ввести изображение или видео с канала *YouTube*.

Сервис предлагает три типа заданий:

- с множественным выбором;
- введения текстового ответа;
- введение числового ответа.

Ученики смогут присоединиться к игре, выйдя на сайт *Quizwhizzer* и выбрав команду «*Join a game!*» («*Присоединиться к игре*»). Ученики могут играть как на ПК, так и на своих мобильных устройствах: планшетах, ноутбуках или смартфонах.

2. Программа «*Hodilka Master*» – это бесплатный графический редактор, предназначенный для создания настольных игр – ходилок-бродилок.

- Создание и редактирование путей, состоящих из точек, соединенных линиями.
- Создание, редактирование и настройка надписей.
- Добавление и редактирование дополнительных иллюстраций.
- Добавление фонового изображения (с возможностью использования текста).
- Сохранения файла-проекта, содержащего, помимо игры, все относящиеся к ней шаблоны.
- Сохранение игры в виде растрового изображения в выбранном формате.
- Сохранение изображения игры по частям с учетом размеров фрагментов.

Таким образом, рассмотренные и описанные в данной статье игры характеризуются универсальностью наполнения: как с тематической точки зрения, так и с лексико-грамматической.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акишина А.А. Игры на уроках русского языка / А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова, Т.Е. Акишина. – М.: Русск. язык, 1990.
3. Арутюнов А.Р. Игровые задания на уроках русского языка / А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков. – М.: Русск. язык, 1984.
4. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубеж. школ / П.М. Баев. – М.: Русск. язык, 1989.
5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – С. 86-90.
6. Николаева О. И., Мельниченко С. Г., Тепляковская А. Н. Настольные игры в обучении английскому языку [Текст] // Актуальные задачи педагогики: Материалы VIII Междунар. научн. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 157-161. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13094> (дата обращения: 31.05.2020)

Zh.E. Ermolaeva

Ph.D, chief editor of EduNeo.ru

e-mail: zhannetta13@gmail.com

BOARD GAMES AND GAME EXERCISES ONLINE IN RFL CLASSES (LEVEL A1-2)

Annotation: This article is devoted on the use of online Board games in RFL classes. The methodological potential of such well-known mechanics as "Domino", "Lotto", "Memory", "puzzle" and the Walking Game is considered. The author of the article determines the topics, sections, and creation options that are suitable for a particular mechanics in the services available to teachers.

Key words: RFL gaming technology, table games, play learning.

Ермолаева Жаннетта Евгеньевна, тел. +7 (925) 129-55-10

Л.С. Крючкова

lkryuchkova@bk.ru

кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия.

ЦЕНТР И ПЕРИФЕРИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОПИСАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья посвящена одному из методов описания функционально-грамматических категорий русского языка в целях последовательного накопления знаний учащимися. Формирование понятий центра и периферии позволяет предъявлять учебный грамматический материал на основе идеи об активной и пассивной грамматике; включать в центр функционально-грамматической категории единицы, обладающие конкретной обобщённо-грамматической семантикой с полным набором дифференциальных признаков, присущих этой категории; располагать на периферии единицы, семантически близкие к категории центра, но обогащённые дополнительными оттенками смысла или стилистического употребления; обнаруживать общий сегмент противопоставленных грамматических категорий.

Ключевые слова: русский язык, активная и пассивная грамматика, центр, периферия, РКИ, минимизация языковых явлений, система последовательного накопления знаний учащихся.

Преподавание русского языка как иностранного в течение многих лет строится на основе принципов, сформулированных отечественной методикой обучения. Один из таких принципов предполагает минимизацию языковых явлений, то есть отбор такого минимума языковых и речевых средств, которые, с одной стороны, соответствуют целям и задачам обучения определённого контингента учащихся и представляют относительно законченную функциональную систему, а с другой – адекватно отражают структуру русского языка в целом. Минимизация языка в учебных целях охватывает единицы фонетического, лексического, словообразовательного и грамматического уровней; это касается также объёма текстов для чтения, их тематики, речевых ситуаций, тем страноведческого характера и т. п. Реализация указанного принципа в каждом конкретном случае имеет свои особенности и решения.

Так как ведущим принципом методики обучения русскому языку как иностранному признаётся принцип коммуникативности, а главная задача преподавателя состоит в том, чтобы учащийся научился адекватно воспринимать информацию на изучаемом языке в устной или письменной форме и передавать её в языковом отношении правильно, то вопрос минимизации языкового материала необходимо рассматривать ещё и с точки зрения того, в каком виде речевой деятельности (рецептивном или продуктивном) эта информация существует.

Именно поэтому в своей практической работе каждый преподаватель должен иметь в виду, что, изучая с учащимися грамматику, лексику, работая с текстами, необходимо вводить, активизировать и закреплять как учебный материал для говорения и письма, так и учебный материал для чтения и аудирования.

Ещё Л.В. Щёбра выдвинул тезис об активной и пассивной грамматике, т. е. грамматике для говорения и письма и грамматике для чтения и аудирования [1].

Указанное положение применительно к русскому языку как иностранному декларируется достаточно часто, но практическая его реализация, как нам представляется, или далека от совершенства, или не реализуется с достаточной долей научности. Существуют грамматические и лексические минимумы, однако что именно вкладывается в понятие активной и пассивной грамматики, пока ещё не всегда ясно.

Если иностранный учащийся воспринимает информацию, то ни содержание этой информации, ни языковая форма её подачи не зависят от слушающего. Говорящий самостоятельно выбирает языковые средства, а задача слушающего – воспринять языковое выражение передаваемого смысла. Если же иностранный учащийся сам строит своё высказывание, то он выбирает известные ему языковые средства и при их помощи пытается передать необходимую информацию.

В первом случае иностранный учащийся, воспринимая русскую речь и пытаясь понять собеседника, может услышать любой набор лексико-грамматических средств, включённых в высказывание. Предсказать их практически невозможно, если говорящий не будет учитывать уровень владения языком собеседника-иностранца. Иностранец пытается предугадать смысл передаваемого сообщения по известным ему компонентам этого высказывания, ключевым словам и другим лексико-грамматическим опорам. Причём для понимания речи собеседника он использует и дополнительные средства, такие как мимика собеседника, жесты, а восприятие сообщаемой информации идёт, как нам представляется, без перевода на родной язык (при условии, если это не элементарный уровень владения русским языком).

В случае, когда иностранец должен сам передать информацию, то, как правило, эта информация сначала формируется с использованием элементов родного языка учащегося (степень использования родного языка зависит от общего уровня владения иностранным языком), что потом переводится на изучаемый язык. При переводе иностранный учащийся выбирает из накопленного потенциала лексико-грамматических единиц те единицы, которые вошли в его активный лексический и грамматический запас.

Грамматика, лексика, фонетика являются тем строительным материалом, который позволяет формировать речевое высказывание как в устной, так и в письменной форме; причём как русскоговорящему участнику речевой деятельности, так и иностранцу. Чтобы выразить свои мысли, необходимо извлечь из памяти нужные языковые средства и облечь их в лексико-грамматические единицы и синтаксические структуры. Легко предположить, что в сознании каждого учащегося закладывается его личностный лексический и грамматический минимум, который зависит от многих составляющих: от уровня владения языком, родного языка, психологических особенностей обучаемого и многого другого.

Лексические и грамматические минимумы, составляемые для обучения иностранца русскому языку на том или ином этапе обучения, служат ориентирами для преподавателя, ставящего целью научить иностранца общаться на изучаемом (русском) языке. Достигают ли преподаватель и учащийся поставленных целей, становится ясным, когда проводится контроль изученного учебного материала. А ещё яснее, когда полученные навыки учащийся начинает реализовывать в речевой практике.

К сожалению, в силу целого ряда причин, усвоение изученного материала по качественным характеристикам не всегда удовлетворяет теоретически сформулированным целям. Иными словами, цели обучения и результаты обучения не всегда совпадают. К тому же при наличии языковой среды и жёстких условий вузовского обучения иностранный учащийся оказывается вынужденным говорить на не освоенном пока языке. Не усвоенная в достаточной степени фонетическая система русского языка даёт сбои в виде неправильно произносимых звуков, затрудняющих или

искажающих восприятие передаваемой информации, а не сформированные в полной мере лексические и грамматические навыки проявляются в виде большого количества речевых ошибок.

Всё это приводит к необходимости поиска путей, направленных на освоение лексических и грамматических минимумов, на формирование правильной речи на изучаемом русском языке. Одним из путей решения указанных проблем может стать, на наш взгляд, введение в практику работы с иностранными учащимися **понятий центра и периферии** той или иной функционально-грамматической категории. Формирование в сознании учащегося этих понятий может способствовать усвоению необходимых знаний и формированию навыков правильной речи на русском языке.

Предлагаемые понятия разрабатываются в соответствии с лингводидактическими требованиями методики преподавания РКИ. **Центр** как функционально-грамматическая категория содержит формально выраженные показатели грамматической категории, которая обладает конкретной обобщённо-грамматической семантикой с полным набором дифференциальных признаков, присущих этой категории, а на функциональном уровне является точкой пересечения каких-либо близких лингвистических смыслов, образующих некое семантическое целое. На **периферии** сосредотачиваются грамматические категории, семантически близкие к категории центра, но обогащённые дополнительными оттенками смысла или стилистического употребления. А так как в одной форме прослеживается несколько значений, периферийные грамматические категории всегда синкретичны. Приобретая значения (или оттенки значений) других грамматических категорий, категориальное значение языковой единицы в них несколько ослаблено.

Проиллюстрируем вышесказанное несколькими примерами. Центром грамматической категории относительного прилагательного, выражающего определительные отношения, является словосочетание, образованное по типу согласования (*хорошая погода*). С позиций обобщённо-грамматической семантики такие словосочетания выражают отношение лица или предмета к материалу, времени, месту / пространству, цели / назначению и т. п.: *каменная стена, зимнее пальто, дальняя дорога, зубная щётка*. В область периферии включаются несогласованные определения, выражающие обобщённую семантику предложно-падежными формами, которые вносят дополнительные оттенки значений отношения предмета или лица к:

- материалу: *пальто из шерсти, шторы из шёлка*;
- объекту: *фильм о войне, письмо другу, торт с фруктами*;
- месту / пространству: *дом у моря, ветер с севера, поляна в лесу*;
- времени: *ночь перед зачётом, подарок ко дню рождения, ребёнок пяти лет*;
- причине: *ссора из-за пустяка, ошибка по невнимательности*;
- назначению: *перерыв на обед, подарок для любимой, экзамен по физике*;
- образу действия: *бег трусцой, ходьба со скандинавскими палками*;
- сравнению: *свадьба по-китайски, шляпа в форме пирожка* и др.

Дополнительные оттенки значений возникают в силу того, что расчленённое выражение лексико-грамматического значения атрибутивного словосочетания проявляет себя в наличии предложно-падежных форм, в которых семантическую функцию несёт зависимый компонент словосочетания или предлог. «С развитием аналитических отношений, расширяющих функции предлогов и усложняющихся значений падежей, груз грамматического выражения перекладывается с падежной формы на предлог». [2: 167.] Дополняется, усиливается и семантическое значение аналитической формы, во многих случаях коренным образом меняя её значение. Ср.: *цветочный запах – запах цветов, детские подарки – подарки для детей*.

Если в родном языке иностранного учащегося нет падежной системы, то формировать её приходится в течение длительного времени. Словоформы, выносимые на периферию, целесообразнее располагать семантическими блоками, обозначенными выше, с указанием падежной или предложно-падежной формы с объяснением возможной / невозможной корреляции согласованного и несогласованного определения: *перерыв на обед* = (~ синонимично) *обеденный перерыв*; *ссора из-за пустяка* ≠ *пустяковая ссора*. В этом случае формирование в сознании учащегося идеи центра и периферии может поспособствовать пониманию семантики лексических единиц и правильному их употреблению в речевой деятельности.

Сложноподчинённые предложения с придаточными определительными также можно представить как систему языковых средств, выстраиваемых по принципу центра и периферии, образующую некое поле. Этот тип сложноподчинённого предложения включается в учебный процесс на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся, поэтому идею центра и периферии методически важно использовать в практике обучения РКИ.

Центром можно считать сложноподчинённое предложение с придаточным определительным с союзным словом **который**: *Я говорила с писателем, который написал новый роман.*

Придаточные предложения с другими союзными словами уходят на периферию, так как выражают дополнительные оттенки значений. Союзное слово **какой**, кроме определительного, вносит значения сходства, сравнения, уподобления: *В комнату вошёл молодой человек в одежде, какую носили лет тридцать назад. У мальчика такие способности, каких нет ни у кого в классе. Университет дал ей образование, какого на родине она не получила бы.*

В предложениях с союзным словом **чей** прослеживаются отношения принадлежности: *Художник, чьи картины меня восхищают, жил в прошлом веке.*

Оттенки пространственных значений проявляются, если в главном предложении функционирует лексика с пространственным значением, а в придаточном – союзные слова **где, куда, откуда**: *В общежитии, где живут студенты, очень уютно и просторно. Город, куда мы ехали, находится на юге Европы. Страна, откуда мы приехали, расположена на Балканах.*

Определительные придаточные предложения с союзным словом **когда** осложняются временным оттенком значения. В этом случае определяемое слово в главном предложении выражено существительными со значением времени: *Я хорошо помню тот день, когда приехала в Россию.*

При помощи союзного слова **что** к главному предложению присоединяются определительные придаточные с различными оттенками значений. Например:

- чисто определительными: *В настоящее время я не знаю, живы ли те люди, что писали эти письма;*
- уподобительными: *Таков же был тот нежный взор, что я любил судьбе в укор (М.Ю. Лермонтов);*
- сравнительными: *Здесь такой же климат, что и у нас на родине;*
- пространственными: *Со стола, что стоит у окна, надо убрать всё;*
- временными: *Те годы, что я прожил в России, запомнятся мне на всю жизнь;*
- следствия: *Летом, в жаркие дни, багульник выделяет такое обилие эфирных масел, что у непривычного человека может вызвать обморочное состояние (Н. Арсеньев).*

Возможны и другие варианты.

Итак, союзное слово **который** чётко передаёт определительное значение, что позволяет квалифицировать этот тип предложения как центр структурно и семантически выраженного определительного значения сложноподчинённого

предложения, представленного однозначно и чётко. Этот тип сложноподчинённого предложения, как правило, иностранный учащийся и использует в активной речевой деятельности.

Иные типы придаточных предложений, обогащённых различными дополнительными оттенками значений, включаются в область периферии, так как обобщённо-грамматическое значение представлено нечётко. Структурно это определительные придаточные, а семантически они частично интегрируются в другие типы придаточных. В.Г. Адмони отмечал, с одной стороны, разную степень сцепления компонентов поля, а с другой – «соприкосновение и взаимодействие периферий смежных полей» [3: 77-78].

Ещё одна особенность этих предложений состоит в том, что замена на союзное слово **который** нивелирует дополнительный оттенок значения: *Я хорошо помню день, когда уехал из дома. – Я хорошо помню день, в который уехал из дома. Профессор, чью лекцию мы слушали, работает на кафедре русской литературы. – Профессор, лекцию которого мы слушали, работает на кафедре русской литературы.*

В Программных требованиях первого сертификационного уровня общего владения (B1) представлены не все проанализированные сложноподчинённые предложения. На уровне B1 иностранный учащийся должен владеть предложениями с союзными словами: **который, где, куда, откуда, когда**. В учебных пособиях базового уровня активно отрабатывается тип предложения с союзным словом **который** [4]. Остальные типы сложноподчинённого предложения осваиваются на более высоких уровнях владения русским языком как иностранным.

Реализацию методической идеи центра и периферии можно продемонстрировать на примере употребления видов русского глагола. Вид глагола соотносится с категорией времени, т. е. указывает, как протекает или распределяется во времени действие, названное глаголом. Кроме того, вид представляет действие, с одной стороны, в его течении, в процессе совершения, подчёркивая его длительность или повторяемость. Это **несовершенный вид**: *читать, делать, писать*. С другой стороны, действие представляется как ограниченное его результатом, каким-либо пределом, временным или локальным, моментом его начала или завершения. Это **совершенный вид**: *прочитать, сделать, записать*. Категории несовершенного и совершенного видов противопоставлены по формальным, семантическим и функциональным признакам, поэтому целесообразно говорить о наличии двух центров. Рассмотрим их на примерах видовых противопоставлений глаголов в прошедшем времени.

Центром несовершенного вида прошедшего времени будем считать бесприставочные глаголы с семантикой процесса протекания длительного действия без указания на его результат: *Вчера мы изучали категорию вида глагола.*

Центром совершенного вида в прошедшем времени становятся глаголы, которые обозначают результат конкретного действия: *Вчера мы изучили категорию вида глагола.*

Вторым после центра пластом несовершенного вида прошедшего времени целесообразно расположить неограниченную повторяемость действия, без указания на его результат: *Я часто (неоднократно) видел этого человека*. В совершенном виде это будет также повторяющееся действие, но с подчёркиванием его результата: *Преподаватель несколько раз повторил одно и то же предложение.*

Указанные выше значения представлены в учебных пособиях Базового уровня владения русским языком. В Программных требованиях первого сертификационного уровня общего владения приведены и другие значения несовершенного и совершенного видов, однако авторы программ ставили перед собой другие задачи: они перечисляли минимум, который должен освоить учащийся на этапе довузовского

обучения. Для нас важно выстроить систему последовательного накопления знаний учащихся о видовых различиях глаголов прошедшего времени.

Итак, в центре категории имеем:

Несовершенный вид	Совершенный вид
Отсутствие результата действия процесс протекания длительного действия без указания на его результат: <i>На занятии мы читали интересный текст.</i>	Наличие результата действия завершение действия с указанием на его результат: <i>На занятии мы прочитали интересный текст.</i>

Периферия форм и семантики прошедшего времени выстраивается так:

Несовершенный вид	Совершенный вид
Повторяемость (часто неограниченная) действия, без указания на его результат: <i>Каждое утро к нам приходил наш учитель музыки, и мы долго с ним занимались.</i>	Повторяемость (часто неограниченная) действия, с подчёркиванием его результата: <i>Он прочитал записку два раза. Преподаватель несколько раз повторил одно и то же предложение.</i>
Факт действия, имевшего место в прошлом без актуализации его результата, так как это результат не важен в момент речи: – Где ты была? Я звонил тебе вчера всё утро. – Я ходила к врачу. – Вчера со мной беседовал декан факультета.	Неповторяющееся (однократное) действие в прошлом, с указанием на его результат: <i>В воскресенье я лёг спать в одиннадцать часов, а проснулся утром в семь часов. Учитель вошёл в аудиторию и начал урок.</i>
Действие, результат которого аннулирован к моменту речи: – Где ты был вчера? – Уезжал к отцу.	Результат действия, которое происходило в прошлом, остаётся актуальным к моменту речи: <i>Ко мне приехал отец (= отец в настоящее время ещё не уехал, он у меня).</i>
Идея возврата факта действия в исходное положение (называние действия в прошлом с аннулированием результата): – Дай мне, пожалуйста, словарь, я видел его у тебя. – Извини, не могу, я брал его в библиотеке (брал = вернул). – Почему на полу так много воды? – Не знаю, вероятно, кто-то во время дождя открывал (открыл ↔ закрыл = открывал) окно.	Действие происходило в прошлом, результат актуален к моменту речи: <i>Мой друг взял у меня мой словарь (= словарь до сих пор находится у друга). Вчера я открыл окно и забыл его закрыть (= всю ночь окно было открыто).</i>
Констатация факта не обязательного действия, имеющего удостоверяющий (подтверждающий) характер: – Ты читал эту книгу? – Да, читал. / Нет, не читал. Да. / Нет.	Потенциально необходимое, обязательное действие: – Вы выполнили задание, которое я вам поручила? – Вы сходили к врачу? Ведь у Вас ангина. – Вы прочитали заданный текст?

<p>Последовательность повторяющихся действий, не приводящих к желаемому результату: <i>Я поила больного горячим молоком, давала ему таблетки, и всё равно температура у него оставалась высокой.</i></p>	<p>Последовательность однократных (единичных) действий с указанием на результат: <i>Он свернул газеты, положил их в портфель и пошёл домой.</i> <i>Отец прочитал письмо и бросил его на стол.</i></p>
<p>Действия, имеющие непрерывный, постоянный, описательный характер: <i>Светило солнце.</i> <i>Вдоль дороги росли фруктовые деревья, тянулись бесконечные поля.</i></p>	<p>Действия, описательного характера, стремительно сменяющие друг друга: <i>Раздался гром, сверкнула молния, хлынул дождь, прохожие бросились в подвезды и в подворотни.</i></p>

На употребление как несовершенного, так и совершенного вида влияют различные факторы с семантикой **временного** ограничения, которое выражается различными распространителями или словообразовательными элементами:

<p>Несовершенный вид + имя в В.п.: <i>Я читал эту книгу два дня.</i> <i>Этот дом строили три месяца.</i></p>	<p>Совершенный вид + имя В.п. с предлогами за, в: <i>Я прочитал эту книгу за два дня.</i> <i>Этот дом построили в три месяца.</i></p>
<p>Несовершенный вид беспривставочного глагола (с семантикой временной длительности): <i>Дети гуляли только час.</i> <i>Выступающий молчал одну минуту.</i> <i>Мы гуляли в лесу всё утро.</i></p>	<p>Совершенный вид глагола с приставками по-, про- (с семантикой кратковременности / долговременности): <i>Дети погуляли только час.</i> <i>Выступающий помолчал одну минуту.</i> <i>Мы прогуляли в лесу всё утро.</i></p>
<p>Несовершенный вид со словами <i>всегда, иногда, редко, порой, зачастую, постоянно, время от времени, ежедневно</i> и др.: <i>Каждый день он видел из окна одну и ту же картину.</i> <i>Обычно они встречались после занятий.</i> <i>Студент постоянно вспоминал своих родителей.</i></p>	<p>Совершенный вид со словами <i>ещё раз, вдруг, неожиданно</i>: <i>Неожиданно он увидел за окном необыкновенную картину.</i> <i>Сегодня они ещё раз встретились после занятий.</i> <i>На занятии студент вдруг вспомнил своих родителей.</i></p>

На функциональном уровне, в условиях речевой деятельности, глагольные виды могут взаимодействовать, употребляясь как в несовершенном, так и в совершенном виде, заменяя друг друга, нейтрализуя видовые противоречия, сохраняя, однако, своё категориальное значение. Происходит ослабление видовых различий, обусловленное субъективной точкой зрения говорящего лица.

Несовершенный вид	Совершенный вид
<p>Действие, результат которого в момент речи не актуален для говорящего: <i>Посмотри вверх: этот потолок расписывал известный русский художник. Храм Василия Блаженного строили русские архитекторы Постник и Барма. Вчера мне звонил наш общий друг. Мы уже смотрели фильм, о котором вы говорите.</i></p>	<p>Действие, результат которого к моменту речи актуален для говорящего: <i>Посмотри вверх: этот потолок расписал известный русский художник. Храм Василия Блаженного построили русские архитекторы Постник и Барма. Вчера мне позвонил наш общий друг. Мы уже посмотрели фильм, о котором вы говорите.</i></p>
<p>Необязательное действие (выясняется только его наличие в прошлом, факт действия): – <i>Вы смотрели фильм по рассказу А.П. Чехова «Дама с собачкой»?</i></p>	<p>Потенциально необходимое, обязательное действие: – <i>Я просила (попросила) вас всех посмотреть фильм по рассказу А.П. Чехова «Дама с собачкой»? Вы его посмотрели?</i></p>
<p>Со словами <i>однажды, один раз, дважды</i>: <i>Мы однажды встретались. Мы один раз говорили с нашим преподавателем. Мы дважды встречались, но так ни о чём и не договорились.</i></p>	<p>Со словами <i>однажды, один раз, дважды</i>: <i>Мы однажды встретились. Мы один раз поговорили с нашим преподавателем. Мы дважды встретились, но так ни о чём и не договорились.</i></p>

Взаимозаменяемость видов в речевой деятельности при сохранении их категориального значения свидетельствует о гибкости, функциональной вариативности русской языковой системы, способной передавать различные смыслы или их оттенки. Для иностранного учащегося важно усвоить основные значения, выражаемые формами несовершенного и совершенного видов. Важно понять наиболее значимые и частотные варианты, находящиеся на периферии и условия взаимозаменяемости видов, при которых говорящий называет действие, подчёркивая наличие или отсутствие результата этого действия.

Понятия центра и периферии вводятся в систему обучения в методических целях, чтобы иностранные учащиеся смогли осознать основные, главные средства выражения передаваемого или воспринимаемого смысла конкретной языковой единицы. Для преподавателя или методиста важно включать в грамматические минимумы и в практику обучения сначала те языковые формы, которые отражают именно область центра функционально-грамматической категории, а затем уже постепенно – формы с семантикой периферийного плана. Используя идеи проанализированных моделей, преподаватель может сам формировать такие категориальные поля; подбирать набор грамматических форм, функционирующих в высказываниях общей семантики; выявлять их корреляцию с противопоставленными языковыми единицами; обнаруживать общий сегмент в периферийных областях.

В этом преподавателю и учащемуся помогут новые технологии. Например, преподаватель подаёт идею поэтапного формирования поля, а учащийся создаёт презентации, постепенно от центра заполняя периферийные области с примерами и ситуациями общения. Педагогическое значение подобного представления грамматического материала состоит в том, что в сознании учащегося с первых шагов обучения будут закладываться те языковые явления, которые отражают активную грамматику, т. е. грамматику для продуктивных видов речевой деятельности. Что, несомненно, приведёт к повышению качества обучения. Также иностранный учащийся

научится постепенно формировать единицы периферии, узнавать их при чтении или аудировании, осваивать и включать в речевую деятельность.

В заключение отметим, что методика обучения грамматике опирается на достижения лингвистов, детально описывающих язык, его структуру, семантику, функционирование. Идеи изложенного материала в некоторой степени опираются на работы российских и зарубежных классиков. В частности, В.Г. Адмони, который отмечал, что «некая совокупность взаимосвязанных явлений, расположенных так, что одно находится в центре того пространства, которое занято этими явлениями, а остальные группируются вокруг него, соотносясь и тем самым сцепляясь друг с другом наличием многих смысловых и формальных признаков, т. е. находятся на периферии» [3: 77].

Литература

1. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Учпедгиз, 1947. – 785 с.
3. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: Наука, 1988. – 238 с.
4. Русский язык – мой друг: Учебник русского языка для студентов-иностранцев. Базовый уровень. / Под редакцией Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. – М.: РУДН, 2004; 2012. – 677 с.

L.S. Kryuchkova

Ph. D., associate Professor of the Department of Russian as a foreign language

Moscow state pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: lkryuchkova@bk.ru

CENTER AND PERIPHERY AS ONE OF THE METHODS OF DESCRIBING FUNCTIONAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. The article is devoted to one of the methods of describing functional and grammatical categories of the Russian language in order to consistently accumulate students' knowledge. Formation of the concepts of center and periphery enables to produce a teaching grammar based on the idea of active and passive grammar; to include in the centre a functional-grammatical categories of units, with specific generalized grammatical semantics with a complete set of differential features inherent in this category; positioning on the periphery of the unit, is semantically close to the category center, but enriched with additional shades of meaning or stylistic use; to detect the General segment of the contrasted grammatical categories.

Keywords: Russian language, active and passive grammar, center, periphery, RCT, minimization of language phenomena, system of sequential accumulation of students' knowledge.

И.В. Мозелова
irina.mozelova@gmail.com
преподаватель РКИ в Denis' School
Москва, Россия

РАЗРАБОТКА И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-СОЗНАТЕЛЬНО-МУЗЫКАЛЬНО- ЛИНГВАЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: Статья посвящена разработке нового метода обучения русскому языку как иностранному, который базируется на нескольких подходах (коммуникативный, аудиолингвальный, сознательно-практический и др.). Отличительной особенностью предлагаемого подхода является обучающий прием с использованием аудиозаписей, сопровождаемых спокойной музыкой. Этот прием особенно эффективен при закреплении пройденных на уроке слов и фраз. Предполагается, что музыка, сопровождающая голосовые записи, активизирует эмоциональный вид памяти, который, в свою очередь, облегчает запоминание и способствует более длительному удержанию информации в памяти. В рамках классной работы предлагается обучение, основанное на комбинации коммуникативного и сознательно-практического методов обучения иностранному языку.

Ключевые слова: РКИ, иностранные языки, методика преподавания, методы обучения, виды памяти, процессы запоминания, музыка, аудиозаписи.

Существуют более десятка методов, которые создавались под различные потребности обучаемых. Невозможно выделить один метод из всех существующих, назвав его единственным эффективным, так как потребности и возможности учащихся разные. Согласно А.Н. Щукину [13: 275], в методике преподавания РКИ выделяют четыре группы методов: прямые, сознательные, комбинированные и интенсивные. Прямые методы характеризует отсутствие языка-посредника и схожесть процесса изучения иностранного языка с овладением родным. К прямым методам относятся: метод гувернантки, натуральный метод, прямой метод, устный метод, армейский метод, аудиолингвальный метод и аудиовизуальный метод. Из прямых методов разрабатываемый метод вбирает некоторые идеи аудиолингвального метода, который определяет Балыхина [2: 35] как метод, предусматривающий многократное прослушивание в аудиозаписи и проговаривание языковых структур и речевых образцов, что ведёт к их автоматизации.

В противовес прямым методам противопоставляются сознательные методы [13: 283], отличительной чертой которых является понимание учащимися системы языка и владение переводческими умениями. В рамках сознательных методов преподавания используется язык-посредник в качестве инструмента семантизации лексики и объяснения языкового материала. Разновидностями сознательных методов являются **грамматико-переводной метод, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, репродуктивно-креативный, текстуально-переводной (лексико-переводной)**. Наибольшую известность из этой группы методов получили грамматико-переводной и сознательно-практический методы.

Считается, что минусом сознательных методов является их недостаточная способность предоставить учащимся практическое использование языка в повседневном общении. В результате объединения сознательных и прямых методов появились **комбинированные методы**. Самым известным среди этой группы методов

является **коммуникативный метод**, который получил свое название по предложению Е.И. Пассова [10]. В рамках этого подхода делается фокус на общении, а изучению грамматики отводится второстепенная роль.

Желание интенсифицировать процесс обучения иностранному языку, прибегая к скрытым возможностям человеческой психики, привело к развитию интенсивных методов. Эту группу методов характеризует нацеленность на быстрый результат. Одним из самых известных методов этой группы, который стал основой для многих других интенсивных методов (эмоционально-смысловой метод, метод активизации возможностей личности и коллектива и др.), является суггестопедический метод, предложенный Г. Лозановым. Данный метод подразумевает, что человеческая память может запомнить больше информации, находясь в правильном психологическом состоянии.

Также в англоязычной методологии выделяют лексический подход (**lexical approach**). Представители данного метода Д. Уиллс и М. Льюис [1] предлагают учащимся запоминать уже готовые мини-фразы (chunks). Авторы отрицают пользу запоминания отдельных слов без контекста.

Обзор методов обучения иностранному языку позволяет утверждать, что каждый метод по-своему интересен и достоин внимания. В наши дни наибольший интерес проявляется к различным вариантам коммуникативного метода (ввиду нацеленности общества на быстрый и практический результат, который можно применять во время путешествий, для бизнеса, для общения с носителями языка на их родном языке) и интенсивным методам обучения (ввиду привлекательности экономии времени и облегчения процесса обучения).

Разрабатываемый нами метод обучения русскому языку как иностранному получил рабочее название **коммуникативно-сознательно-музыкально-лингвальный метод**, т. к. он базируется на четырех методах: коммуникативном, аудиолингвальном, сознательно-практическом и лексическом. Также частично используется и суггестопедический метод.

Работа в классе проходит при сочетании **коммуникативного подхода**, в рамках которого осуществляется гармоничное развитие всех видов речевой деятельности, но с нацеленностью на разговорный язык, необходимый в повседневных ситуациях. А также **сознательно-практического подхода**, при котором знания, полученные в ходе урока, будут систематизироваться и сознательно осмысливаться учащимися, так как создаваемый курс предназначен для взрослых учащихся, которые заинтересованы в том, чтобы полученные знания были организованы в систему и нацелены на понимание тех или иных языковых процессов. Согласно Л.В. Щербе, «при обучении иностранному языку надо всегда отталкиваться от родного языка: по-русски так, а в иностранном языке это совсем иначе. Таким образом, все своеобразие иностранного языка не должно усваиваться бессознательно, практически, а должно быть, наоборот, сознательно противопоставляемым явлениям родного языка. В дальнейшем – при закреплении проходимого материала путем соответственных упражнений – сознательное станет бессознательным, как это бывает во всех других областях нашего знания» [12: 358-359].

В рамках коммуникативного подхода перед учащимися на каждом занятии стоит практическая цель: овладеть новой языковой интенцией (заказывать что-то по телефону, покупать что-то, заказывать блюдо в ресторане, спрашивать и объяснять дорогу, выражать радость, досаду и т. д.). Но так как предполагается, что занятия по данному методу будут проходить во взрослой аудитории, в которой будут преобладать люди с логическим и структурным мышлением, высока вероятность того, что они также захотят овладеть грамматической системой изучаемого языка. А это означает, что они захотят понимать грамматические правила и отрабатывать их в лексико-

грамматических упражнениях («дрилах»). Поэтому предлагается вводить грамматику поэтапно, чтобы небольшие порции грамматики, которые предлагались на каждом занятии, выстраивались в единую систему.

Следует также сказать о языке-посреднике. В рамках предлагаемого метода использование языка-посредника варьируется в зависимости от аудитории, в которой проходит занятие. В аудиториях, владеющих славянскими языками, или в смешанных группах, где нет общего языка-посредника, можно работать без него. В первом случае можно исключать язык-посредник ввиду схожести языков, а во втором – ввиду отсутствия других возможных вариантов. В преподавательской практике такие варианты случаются нередко. Однако в группах, где обучаются люди, которые являются носителями языков, не похожих на русский, и где есть общий язык-посредник, использование языка-посредника рекомендуется. Однако в лимитированном объеме – только для объяснения грамматики или правил произношения, а также трудных лексических единиц, которые быстрее объяснить при помощи перевода. Вопросы использования языка-посредника и его объем всегда вызывали немало споров среди специалистов. Но в рамках предлагаемого подхода использование языка-посредника в умеренных объемах представляется допустимым. С этим соглашается представитель сознательно-практического метода обучения Б.В. Беляев [3: 3], который предлагает тратить на использование языка-посредника около 15% занятия.

В заданиях, направленных на развитие говорения (ролевые игры, настольные игры, обсуждения, пересказ и пр.), перевод не используется. В данной части урока необходимо сделать фокус на общении, а не на его правильности. Сторонники коммуникативного метода считают необходимым развитие способности понимать друг друга [10: 43]: «Мы не уделяем достаточного внимания взаимопониманию потому, что не задумывались над тем, что это за явление. К сожалению, взаимопонимание трактуется поверхностно, как понимание друг друга на вербальном уровне, понимание значения слов, фраз, речевых функций, т. е. того, что человек говорит, а не того, что за этим стоит, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур».

На основе вышесказанного в упражнениях, направленных на развитие говорения, предлагается игнорировать ошибки, если они не мешают коммуникации. Так как главная цель этой части урока – научить обучаемых беглости речи (пусть и с ошибками), умению объяснять и понимать что-то на изучаемом языке. А также повышение самооценки учащегося и его веры в то, что он уже может что-то сказать и быть понятым. Последняя психологическая цель не менее важна, т.к. она поддерживает мотивацию учащихся. С этой точкой зрения соглашается автор эмоционально-смыслового метода И.Ю. Шехтер [13: 295].

Далее важно обозначить отличительные особенности разрабатываемого метода от коммуникативного метода:

1) наличие языка-посредника для объяснения новой грамматики, произношения, а также (в некоторых случаях) лексики и инструкций к заданиям, если это быстрее и легче сделать на языке-посреднике;

2) использование упражнений на перевод.

Сторонник коммуникативного метода Е.И. Пассов считает, что в обучении речевому общению на иностранном языке нужно, чтобы урок проходил на изучаемом языке (одноязычность упражнений) [10: 374]. Такая точка зрения является вполне обоснованной, однако по этому вопросу имеются и другие точки зрения.

Сторонники грамматико-переводного метода (В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.) считают упражнения на перевод ведущим средством семантизации языкового материала. Однако разрабатываемый нами метод не

является традиционным примером упражнений на перевод, которые активно используются в грамматико-переводном методе. Здесь речь идёт о нескольких фразах, имеющих коммуникативную ценность, которые учащиеся должны найти в диалоге на русском языке. В этом случае происходит фактический перевод. Но это несколько иной тип работы по сравнению с тем, что используется в грамматико-переводном методе (где зачастую переводимый материал не имеет практической коммуникативной ценности).

При выполнении упражнения подобного типа учащиеся сначала слушают диалог, потом выполняют послетекстовые задания, а затем читают этот диалог, выписывая необходимые фразы на русском языке. Но так как учащимся нужно понять, какие именно фразы они ищут, используется язык-посредник. Это самые часто встречаемые фразы, необходимые в повседневной коммуникации. Наблюдая за учениками, можно заметить, что полезные для них фразы они стараются записать, аргументируя это тем, что так фразы запоминаются лучше. Таким образом, упражнение вынуждает учащихся выписать полезные фразы, которые далее нужно будет выучить. Именно эти фразы, положенные на музыку, будут звучать в аудиоприложении для домашней работы.

В качестве домашней работы учащиеся должны будут закрепить пройденный на уроке материал посредством выполнения лексико-грамматических упражнений, совершенствуя при этом письменные умения и умения чтения. Эти задания будут находиться в рабочей тетради. Но отличительной особенностью данного подхода будет прослушивание выученных на уроке слов, фраз, диалогов и текстов в аудиозаписи, сопровождаемых музыкой. Этот прием в обучении базируется на нескольких подходах: лексический (заучивание готовых фраз) и аудиолингвальный (прослушивание аудиозаписи).

Сюда же можно отнести также и суггестопедический метод – ввиду того, что это был первый метод, который предполагал использование музыки на занятиях. При этом подразумевалось, что в правильной психологической обстановке, создаваемой посредством звучащей музыки, учащиеся легче освоят новый материал. Однако наличие музыки в суггестопедическом методе не является ключевым фактором, каким-то образом влияющим на свойства памяти. В этом случае музыка нужна для создания правильной атмосферы, а ключевыми факторами являются следующие: авторитет преподавателя, однозначность формулировок, релаксация, вера в результат, влияние успехов товарищей по группе, двуплановость передачи нового материала [17]. К тому же отличительной особенностью предлагаемого нами метода является использование музыки в фоновом режиме во второй части домашней работы, что отличает его от всех интенсивных методов, базирующихся на учении Лозанова. Причиной добавления мелодии в качестве фоновой музыки к звучащим словам и фразам стала хорошая запоминаемость (гипермнезия) слов при прослушивании песен или даже разговоров, сопровождающихся музыкой. Для того чтобы найти этому подтверждение, были проанализированы работы, посвящённые изучению свойств человеческой памяти и её активизации под воздействием музыки.

Согласно Ж.В. Богатыревой [14], в античное время люди уделяли немалое внимание музыке с образовательной целью. Ещё Пифагор заметил, что она благотворно влияет на интеллект, а потому он и его ученики занимались математикой под музыку. Аристотель считал, что с помощью музыки можно определенным образом влиять на формирование личности человека. Великий врачеватель древности Авиценна называл мелодию «нелекарственным» способом лечения наряду с диетой, запахами и смехом. А в России в 2003 году Минздрав признал музыкотерапию официальным методом лечения. Этот метод широко используется в психотерапии: так как музыка обладает сильным воздействием на психоэмоциональную сферу человека, она может служить

немедицинским лекарством от различных эмоциональных расстройств.

Американский невролог Франсис Роше (Frances Rauscher) в своих исследованиях феномена «эффекта Моцарта» также обнаружила удивительное влияние музыки этого композитора на физиологию людей [18]. В ходе экспериментов выяснилось, что прослушивание Сонаты для двух фортепиано до мажор улучшало умственные способности студентов – они лучше выполняли тесты и решали пространственные задачи. Эта тема является предметом споров ученых: является ли высокая запоминаемость следствием просто настроения, которое создает гармоничная мелодия, или всё же это – результат более глубоких физиологических процессов, связанных с особенностями именно этой музыки. Однако и сам по себе этот положительный результат означает, что имеет смысл обратить внимание на использование музыки в обучении.

Т. А. Карамышева [20] утверждает, что музыка – это один из эффективных способов запоминания лингвистического материала, т. к. представляет вид деятельности, который вовлекает в работу оба полушария головного мозга, что, в свою очередь, способствует запоминанию изучаемого материала и его более быстрому воспроизведению.

Г.А. Китайгородская в своём интенсивном курсе применяла перед занятиями и в перерывах песни страны изучаемого языка, пользующиеся популярностью. По её мнению, использование музыкальных произведений на уроке содействует изучению новых лексических единиц и иноязычному общению [6]. Также многие интенсивные курсы включают в себя музыкальное сопровождение в форме песенного материала на изучаемом языке или просто музыкальное сопровождение без слов (эмоционально-смысловой метод Шехтерова, суггестопедический метод и др.). В данном случае очевидна связь с эмоциональной, а не только слуховой памятью, так как авторы этих методов в своих работах указывают на создание во время урока положительного эмоционального фона. Они используют звучащую музыку как инструмент воздействия на психику, и при этом активизируются возможности запоминания.

Также фактом, достойным внимания, является то, что, согласно исследованию британских медиков [19], 90% хирургов делают операции в музыкальном сопровождении. Как правило, выбор падает на классическую музыку или музыку без слов. Это объясняется тем, что музыка влияет на нервные клетки человека, снимая стресс и позволяя ему сфокусироваться на процессе. «Думаю, что в мире достаточно научных доказательств терапевтической пользы музыки в больницах», – говорит автор исследования, хирург университетского госпиталя Уэльса Дэвид Босанке [19].

Подобное явление может говорить о недооцененном на сегодняшний день приеме в обучении, который базируется на использовании музыкального сопровождения для запоминания нового материала. Из этого можно сделать вывод, что музыкальное сопровождение аудиоматериала затрагивает не только аудиальную память, но и эмоциональную. А эмоциональная память по своей протяженности более долговечна [7]. В.М. Козубовский утверждает: «Эмоциональная память – это память на чувства (память страха или стыда за свой прежний поступок). Эмоциональную память относят к одному из наиболее надежных, прочных “хранилищ” информации».

Многим людям знакома ситуация, при которой в сознании прокручивается одна и та же мелодия или песня. Это явление называют «ушной червь» (*earworm* или *brainworm*) – легко запоминающееся музыкальное произведение постоянно повторяется в голове и после того, как оно перестаёт звучать. Обычно описывается, как непроизвольное повторение музыкальных образов. Джеймс Джей Келарис [16] из Университета Цинциннати в своей статье 2003 года приводит самые запоминающиеся варианты мотивов, отношение к ним людей, а также аудиторию, которая испытывает

подобный синдром. В итоге Келарис пришёл к выводу, что за восприятие музыки в нашем мозгу отвечает слуховая зона коры головного мозга, которая активируется в момент прослушивания мелодии и реактивируется, когда вы представляете её звучание у себя в голове. С помощью эксперимента было продемонстрировано, как тишина активизирует слуховой кортекс (зону коры головного мозга). В ходе исследования группе испытуемых проигрывали хорошо известную композицию, которую затем резко выключали без предупреждения. В этот момент МРТ-сканер фиксировал, как слуховая кора продолжала «допевать» недостающую часть песни. При этом при прослушивании незнакомого трека такой активности в мозгу не было.

Следовательно, можно предположить, что если обучаемые будут регулярно слушать аудиозаписи в дополнение к урокам в классе, которые будут сопровождаться музыкой, изучаемые слова и фразы будут запоминаться так же эффективно, как песни компакт-диска при регулярном прослушивании. Наличие спокойной музыки обуславливается также тем, что слушать изолированную речь без музыкального сопровождения учащимся может быстро надоесть. Этим приемом часто пользуются радиостанции, когда ведущие радиопередач говорят не на фоне «тишины», а с использованием «фоновой музыки». Её присутствие на радиошоу влияет на мозг человека, расслабляет его. А, как было сказано выше, мозг в расслабленном состоянии может усвоить больше информации.

При обучении иностранным языкам необходимо учитывать опыт полиглотов, которые самостоятельно овладели множеством языков. Например, переводчик из Венгрии Като Ломб, владевшая 16 языками, в своей книге «Как я изучаю иностранные языки» [8] рассказывает о том, что, с её точки зрения, в этом процессе является эффективным. Автор приводит ряд рекомендаций, в которых она призывает заниматься изучаемым языком ежедневно, хотя бы 10 минут в день, но регулярно. (В этом с ней соглашается психолингвист, переводчик и полиглот Дмитрий Петров [11: 81].) Подобное прослушивание аудиозаписей с пройденным материалом могло бы помочь учащимся в запоминании пройденной лексики и грамматики. Причём они могли бы заниматься этим видом деятельности, находясь в общественном или личном транспорте, во время прогулок или работы по дому. Предполагается, что все аудиофайлы должны быть на электронном устройстве, чтобы доступ к ним был возможен в любое удобное время.

Данная практика прослушивания аудиозаписей поможет учащимся запомнить пройденный материал, что в свою очередь сэкономит время следующего урока, т. к. обучаемые смогут начать изучать новую тему, не тратя время на вспоминание, а иногда и повторное изучение уже пройденного материала. А это позволит интенсифицировать процесс обучения русскому языку как иностранному.

В психологии накоплен большой фактический и экспериментальный материал относительно закономерностей запоминания и забывания. Так, Г. Эббингауз установил, что человек теряет более 50% информации к концу первого часа после окончания работы с материалом. Затем в течение суток теряется ещё 30% [4]. Эту закономерность полезно учитывать при выборе времени и определении количества необходимых повторений материала. Если многократно повторять слова, текст или цифры без перерыва, человек утомляется, его внимание и память притупляются. Если материал не повторять в течение следующих суток, практически весь процесс запоминания придется начинать заново. Целесообразно повторить материал через час. В этом случае повторение остановит процесс стирания следов запоминания и закрепит его в памяти.

Ввиду вышесказанного прослушивание аудиозаписи урока рекомендуется выполнять в течение нескольких часов после урока, а затем повторно слушать аудиозаписи этого урока и все, прослушанные ранее. Есть предположение, что

следствием такого прослушивания будет хорошее запоминание и легкое воспроизведение пройденного материала.

Для приема в обучении, при котором учащиеся слушают слова и фразы в сопровождении спокойной музыки, было выбрано название **музыкально-лингвальный прием** в обучении иностранному языку. В рамках предлагаемого подхода было предложено использовать этот вид упражнений во второй части домашней работы. Такое решение было принято с учетом свойств психики взрослого человека, которая не позволяет ему в присутствии других взрослых людей произносить новые слова и фразы, предварительно не увидев их написанными. Это объясняется тем, что взрослый человек боится сделать ошибку и сказать слово неправильно, т. к. у него не будет стопроцентной уверенности в том, что он расслышал его верно.

Б.В. Беляев пишет: «Психологами давно был установлен тот факт, что навыки могут вырабатываться двумя основными путями: механически (путем многократного повторения действия без должного его осознания) и осмысленно, или сознательно (путем понимания того, что и как, почему и зачем надо делать). Давно известно психологам также и то обстоятельство, что сознательное осуществление того или иного действия гораздо быстрее приводит к его автоматизации, чем одно только механическое многократное его повторение» [3]. Из этого можно заключить, что уже осознанные и понятые учащимися лексические единицы могут быть усвоены обучаемыми быстрее, чем просто механически повторяемые слова, которые они не увидели и не осознали ранее.

Г. Эббингауз, используя созданный им метод «бессмысленных слогов», показал, что объем памяти при запоминании бессмысленного материала в несколько раз ниже, чем осмысленного [9]. Ввиду этого учащимся предлагается выучить слова и фразы, которые они уже логически осмыслили.

Причиной, по которой использование музыки не включается в занятия с преподавателем, является предположение о том, что время урока целесообразнее использовать для развития всех видов речевой деятельности с акцентом на говорении (то есть на том, что ученик не сможет отработать в одиночестве), а также для объяснения грамматики и культурологических аспектов. Что же касается аудиозаписей, то, напротив, больше шансов, что учащийся, не будучи скованным мыслями о том, что о нём подумают окружающие его люди, в спокойном состоянии повторит пройденный материал, прослушав эти аудиозаписи.

Проанализировав перечисленные методы обучения, можно заключить, что на сегодняшний день существует много подходов, которые зарекомендовали себя положительно и которые стимулируют их дальнейшее развитие и возможные комбинации с целью поиска ещё более эффективных способов обучения иностранному языку. Почти в каждом методе есть нечто, что представляется эффективным, даже если в целом они противоречат друг другу. При этом была сделана попытка изучить эффективность использования музыки на уроках по иностранному языку с целью активации резервов памяти взрослого человека. Можно прийти к выводу, что многие ученые соглашались с идеей о том, что музыка положительно влияет на процесс обучения [6, 15, 16, 18]. Однако единогласного одобрения и достаточного количества научных подтверждений эта теория пока не имеет.

Авторы самых разных интенсивных методов пользуются приемом использования музыки на уроках, но их отличительной чертой от предложенного здесь метода является то, что они используют музыку во время урока с целью создания нужной обстановки в классе, чтобы учащиеся запомнили необходимую лексику и нужные для общения фразы. Но разрабатываемый коммуникативно-сознательно-музыкально-лингвальный метод предполагает прослушивание аудиозаписей, сопровождаемых

музыкой, в качестве домашней работы с целью повторения и закрепления выученного в классе материала.

Дальнейшие исследования предполагают изучение эффективности данного подхода. И если эта идея докажет свою эффективность на практике, станет возможным применять этот метод в обучении другим языкам, а не только русскому как иностранному. Что, в свою очередь, могло бы способствовать интенсификации процесса обучения иностранным языкам и увеличению количества людей, проявляющих интерес к их изучению. В результате увеличится число тех, кто владеет иностранными языками. Что, в свою очередь, будет способствовать повышению общего уровня образованности в мире.

Литература

1. Michael Lewis. The lexical approach. – England: Language Teaching Publication, 1993. – 200 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: РУДН, 2007. – 185 с.
3. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психология в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение, 1967. – С. 3-5.
4. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. Суперпамять для всех. – М.: Аст, 2006. – 71 с.
5. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 243 с.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 103 с.
7. Козубовский В.М. Общая психология: Познавательные процессы. / 3-е изд. – Минск: 2008. – 368 с.
8. Ломб, Като. Как я изучаю языки / Перевод с венгерского Александра Науменко / Под редакцией Оксаны Якименко [Lomb Kató. Így tanulok nyelveket. Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései. Budapest: Gondolat, 1970]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 190 с.
9. Матвеев С. Феноменальная память: Методы запоминания информации / 6-е изд. – М.: Альпина Паблицер, 2017. – 153 с.
10. Пассов Е.И. Кузовлева. Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
11. Петров, Дмитрий. Французский язык. Базовый тренинг. – М.: Издательство Дмитрия Петрова, 2016. – 326 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.
13. Щукин. А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Флинта, 2018. – 508 с.
14. Богатырева Ж.В. Влияние музыки на человека / Ж.В. Богатырева, М.Ф. Шутилова // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. – С. 181-183.
15. Лозанов Г.К. Суггестология и суггестопедия: Автореф. дисс... доктора наук. – София: 1970. – 64 с.
16. James J. Kellaris. Why this Kolaveri Di. Maddening Phenomenon of Earworm. URL: https://www.academia.edu/1576253/Why_this_Kolaveri_Di_Maddening_Phenomenon_of_Earworm (дата обращения: 12.04.04.2020)
17. Lozanov, Georgi. Suggestology and suggestopedia: theory and practice; working document. –

- Unesdoc: Digital library, – ED.78/WS/119, – 1978. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030087> (дата обращения: 12.04.2020)
18. Rauscher F.H. The Mozart Effect // JRSM: Journal of royal society and medicine. 2001. Apr; 94(4): 170-172. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1281386> (дата обращения: 12.04.04.2020)
19. Bosanquet David C. Making music in the operating theatre / David C Bosanquet, surgical registrar, James CD Glasbey, foundation year 1 doctor, Raphael Chavez, consultant general and transplant surgeon. URL: <https://www.bmj.com/content/349/bmj.g7436.abstract> (дата обращения: 18.12.2014)
20. Карамышева, Т. А. Музыка как средство эмоционального воздействия при обучении иностранному языку / Т. А. Карамышева, С. А. Волкова // Молодой ученый. 2017. № 5 (139). – С. 494-496. URL: <https://moluch.ru/archive/139/39240/> (дата обращения: 12.04.2020)

Irina Mozelova

Teacher of the Russian language as a foreign language at Denis' School

Russia, Moscow

E-mail: irina.mozelova@gmail.com

DEVELOPMENT AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE COMMUNICATIVE-CONSCIOUS-MUSIC-LINGUAL APPROACH OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to the development of a new method of teaching Russian as a foreign language, which is based on several approaches (communicative, audiolingual, consciously-practical, etc.). A distinctive feature of the proposed approach is the presence of an exercise which uses audio recordings accompanied by the calm music. This technique takes place in the second part of the homework, during which students listen to audio recordings in a relaxed atmosphere and consolidate the words and they have learnt at the lesson. It is assumed that the music that accompanies voice recordings activates the emotional form of memory which allows in keep in mind the new information for a longer period of time. During the class work the teaching dominately based on a combination of communicative and consciously-practical methods of teaching a foreign language.

Keywords: methodology, rfl, Russian, foreign language, music, types of memory, audio recordings, memory efficiency, foreign language, teaching method

Николенко Е.Ю.

nikolenko.e.yu@gmail.com

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка

для иностранных учащихся филологического факультета

МГУ имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ И БАЗОВОМ УРОВНЯХ

Аннотация. В статье предпринята попытка описать в первом приближении дискурсивную составляющую коммуникативной компетенции для элементарного и базового уровня обучения русскому языку как иностранному. А также поставить вопрос о необходимости включения дискурсивных слов в лексические минимумы первых трёх уровней РКИ.

Ключевые слова: РКИ, элементарный уровень ТРКИ, базовый уровень ТРКИ, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, дискурсивная составляющая, дискурсивные слова.

Дискурсивная составляющая коммуникативной компетенции (наряду с языковой, речевой и культурологической) является, на наш взгляд, одной из основополагающих для начального этапа обучения [12: 95]. Язык, которому мы обучаем на начальном этапе (элементарный и базовый уровень в системе ТРКИ), – это так называемая литературная разговорная речь, то есть непринужденная речь носителей литературного языка. Овладение базовой грамматикой и 1000 наиболее частотных лексических единиц пассивно и 600-800 лексическими единицами активно как раз и обеспечивает литературную разговорную речь и так называемый «язык общего владения».

По нашему глубокому убеждению, обучение иностранному языку – это, прежде всего, обучение общению на этом языке. Под обучением общению мы понимаем формирование умения поддерживать реальную вербальную коммуникацию, то есть облекать свои мысли в слова на русском языке и, что еще сложнее для иностранцев, понимать смысл высказываний собеседника. Задавать мотивированные ситуацией вопросы: *Где? Когда? Почему? Зачем? С кем?* И давать самому аргументированные ответы на подобные вопросы. То есть понимать вопросы русскоязычных собеседников, а не просто озвучивать выученные фразы: *Меня зовут Джон. Я студент филологического факультета. Я изучаю русский язык. В классе мы говорим и читаем по-русски* [12: 97].

«Если продуцировать текст достаточно легко может любой начинающий изучать иностранный язык, используя минимальный арсенал лексических и грамматических средств, которые, однако, позволяют ему более или менее понятно выразить свою мысль, то в случае восприятия высказываний, порождаемых носителем языка, иностранцу очень трудно разобраться в обилии лексических единиц, дискурсивных слов, сложных грамматических конструкций, свойственных разговорной речи: эллиптических построений, парцелляций и так далее» [12: 34]. Поэтому, когда мы говорим об обучении реальному общению, мы понимаем под этим обучение реальному дискурсу, которое опирается на знание грамматической системы языка.

Чем больше внимания лингвистика уделяет вопросам изучения дискурса, тем яснее становится, как велика роль дискурсивных факторов в языковой структуре и насколько необходимо с первых минут обучения РКИ учить не только языку как системе знаков,

но и дискурсу как способу правильного пользования этой системой. Термин «дискурс» в современной науке употребляется в нескольких значениях и применительно к различным объектам. Существует множество определений дискурса, но ни одно из них полностью не отражает это понятие.

Для наших целей представляются особенно важными такие понятия, как: текст, контекст, пресуппозиция, диалогичность.

Например, в определении В.З. Демьянкова [4: 7]: «...Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных **пропозиций**, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п.». Это означает, что иностранца на уроках русского языка необходимо учить следующему:

- 1) русскоязычному выражению пропозиций (для этого необходим определенный лексический запас и знание грамматики);
- 2) умению связать эти пропозиции логическими отношениями (выражение причины, следствия условия и т. п. по-русски);
- 3) способам связи отдельных фрагментов дискурса в связный текст (дискурсивные слова);
- 4) русскоязычному выражению перформативов (высказываний, эквивалентных действию, поступку, например, с глаголами *благодарить, приказывать, обещать*).

Исследования последних лет показали важность влияния дискурсивных факторов на грамматические, лексические и фонетические языковые составляющие. Об этом отчетливо свидетельствует, например, порядок слов в русском языке, который не может быть объяснен без обращения к дискурсивным факторам. Этими же факторами объясняется референциальный выбор, то есть выбор наименования лица или объекта в дискурсе: на начальном этапе студент скорее предпочтет три раза подряд сказать *друг*, чем употребить местоимение *он*. Дискурсивные факторы влияют на выбор интонации, которая может менять значение произносимого на прямо противоположное [12: 40].

Поэтому на начальном этапе (элементарный, базовый уровни по системе ТРКИ) важно с первых же минут обучения дать студенту примеры реальной устной разговорной речи, а не клишированных образцов.

Часто бывает так, что когда человек, начав изучать иностранный язык, пытается говорить на нем сам или же пытается понять, что говорят естественные носители, он обнаруживает, что не в состоянии это сделать. Когда говорит он сам, люди его не понимают или смеются над тем, что он сказал. Когда же говорят они, он просто ничего не может понять. Дело в том, что в естественной речи, а не в текстах и диалогах, специально созданных для учебников, существует множество словоупотреблений, которые можно объяснить только: «*Так говорят!*» «*Это узус...*»

Значит, при обучении иностранному языку невозможно обойтись без дискурсивных словоупотреблений. Поэтому, если с первых уроков учить не просто лексическим единицам и синтаксическим правилам их соединения, а еще и реальному словоупотреблению в дискурсе, эффективность, а главное, мотивированность обучения повышаются. На наш взгляд, характерная для большинства начальных курсов русского языка неестественность учебных текстов-диалогов и порождает вышеназванные проблемы.

Вполне возможно обеспечить тренировку, чтение и письмо на начальном этапе, используя в учебных ситуациях реальные речевые образцы. Следовательно, знакомство с русским дискурсом должно происходить только на примерах, не искажающих реальное употребление.

Если тексты для начального этапа будут **естественными**, созданными в соответствии с законами русского дискурса, русского узуса и максимально приближены к реальной речи, тогда на них возможно будет обучать дискурсу.

Язык, которым мы пользуемся, – диалогичный, разговорный. Значит, необходимо сохранять реальный узус и включать в тексты слова и выражения, значение которых невозможно найти в словаре: *разве, ведь, неужели, да ты что, да нет, а как же, вот это да, ну, ну вот, ну что вы* и так далее.

Мы полагаем, что с первых уроков следует знакомить студентов со следующими элементами дискурса:

- а) формами императива;
на уровне дискурсивных слов:
- б) выражение модальности (*конечно, правда, даже, же, ну*);
- в) когезия (*а, ну, ну что, тоже, а, еще*);
- г) деиксис (*вот, там, здесь*).

Мы считаем целесообразным вводить наиболее частотные и неизбежные в устной речи дискурсивные слова, не имеющие денотата и обеспечивающие когерентность текста (*а, разве, ведь, даже, ну, ну что ж, неужели*). А несколько позднее – дискурсивные маркеры, помечающие ментальные процессы говорящего (*по-моему, кажется, вот, ну*) или контроль над ментальными процессами адресата (*понимаешь, видите ли*) и так далее. Ведь связность, когерентность текста осуществляется с помощью дискурсивных слов, поэтому нужно учить студентов-иностранцев выявлять связи, которые представляют устный дискурс как целое и позволяют получать из ряда предложений общий смысл. Дискурсивные слова понимаются нами согласно концепции, изложенной в [3].

Учащиеся постоянно слышат дискурсивные слова (ДС) в диалогах русских, но, естественно, не могут найти их значение в словаре. Значения ДС непредметны [1: 7-8], поэтому их можно изучать только через употребление, и тексты учебника должны обеспечить демонстрацию ДС в речи. Кроме того, ДС устанавливают отношения между двумя и более составляющими дискурса, обеспечивая связность текста [5: 65]. Работая с ДС, мы учим связывать между собой предложения, то есть учим продуцированию текста, а не отдельных предложений.

Этот подход был впервые в полной мере реализован в учебниках «Владимир 1», а затем продолжен в учебниках «Кольцо», «Золотое кольцо 1», «Золотое кольцо 2», «А1 Русский язык для начинающих» (английский и китайский варианты), «А2 Золотое кольцо» (английский и китайский варианты) [6, 7, 8, 10].

Итак, слова, составляющие специфику устной разновидности русского языка, которые мы считаем разговорными связками, в современной науке принято называть **дискурсивными словами**. Их описывал ещё В.В. Виноградов, называя *модальными словами*.

Поскольку класс ДС задаётся функционально-семантически, он:

- 1) не имеет четких границ;
- 2) объединяет единицы, которые относятся к разным частям речи, а именно: частицы, союзы, наречия, модальные слова, фразеологические обороты и т. д.

ДС не имеют денотата в общепринятом смысле [2; 7-8]. Это единицы, которые, с одной стороны, обеспечивают связность текста и, с другой стороны, отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего; позицию говорящего; то, как говорящий интерпретирует факты, о которых он сообщает слушающему; как он оценивает их с точки зрения важности, правдоподобности, вероятности и т. п. Подобного рода лексемы играют важную роль в процессе построения и понимания текста, в процессе овладения языком [1: 7-8].

Именно такого рода лексические единицы «управляют процессом общения: они выражают истинные и этические оценки, пресуппозиции, мнения, соотносят, сопоставляют и противопоставляют разные утверждения говорящего и говорящих друг с другом и пр.» [1: 7-8]. Именно эти единицы речи мы и называем дискурсивными словами. Интересно, что и утрата языка начинается с потери именно этого класса слов.

Иностранцы учащиеся, помимо владения определенным словарным запасом и некоторым набором грамматических правил, должны уметь правильно воспринимать, интерпретировать и использовать дискурсивные элементы речи.

Термин «дискурс» используется в современной науке и для обозначения того или иного жанра речи, например: «научный дискурс», «политический дискурс» и т. д. Дискурс рассматривается как речевая деятельность, речевая коммуникация, трактуется исследователями как сложный сплав речевых актов, объектов, понятий и т. п. Научное знание оказывается одним из видов дискурса. Как известно, конечной целью обучения на начальном этапе для наших учащихся является овладение языком в такой степени, чтобы иметь возможность понимать и принимать участие в научном дискурсе для студентов подготовительных факультетов или специализированном дискурсе для бизнесменов и специалистов.

Поэтому практически с первых дней обучения следует постепенно формировать у учащихся представление о двух формах речи – устной разговорной и письменной, и учить их трансформировать одну в другую. В дальнейшем (после прохождения базового уровня) необходимо продолжить эту работу и сформировать представление о трех формах речи: устной разговорной речи, устной научной речи (лекция) и письменной научной речи (фрагменты русскоязычных учебников).

Представляется, что дискурсивная составляющая в таком объеме должна действительно обеспечить адекватное общение на начальном этапе и подкрепить возможность дальнейшего заинтересованного изучения языка.

Обращаясь к **дискурсивной компетенции** в системе ТРКИ, мы оказались в затруднительном положении, так как эта составляющая коммуникативной компетенции не описана в «Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение» [2]. Изучение данной проблемы и наш практический опыт позволили нам в первом приближении определить наполнение дискурсивной составляющей коммуникативной компетенции на начальном этапе.

Дискурсивная компетенция для начального этапа – это:

1. Умение узнавать и правильно «обрабатывать» (на самом начальном этапе – отбрасывать) знакомые дискурсивные связи, дейктические элементы, выражения привлечения внимания и так далее, чтобы вычленить смысловой центр предложения. К концу базового курса этот навык предполагается довести до автоматизма.

2. Умение соединять слова в словосочетания, присущие данному (в нашем случае русскому) **языку.**

Здесь особое внимание необходимо уделить конструкциям, которые свойственны только русскому языку. Например, тем, где форма косвенного падежа используется для роли, обычно выражаемой подлежащим (*У меня есть друг. У него нет машины. У меня болит горло. Сегодня не будет урока. Мне нравится рок-музыка. Ему плохо. Ей нужно работать. Преподавателя зовут Андрей...*); безличным предложением (*Холодно.*); неопределенно-личным (*Вчера по радио сказали...*); инфинитивным (*Мне завтра рано вставать...*) и так далее.

Нам возражают, что это языковая компетенция и происходит подмена понятий. Однако это не совсем так. Рассмотрим, к примеру, конструкции «*У меня есть...*», «*Мне нравится...*», которые С.Д. Кацнельсон называл «уникальными».

Если мы попытаемся сделать их перевод, скажем, на английский язык, то увидим, что в русском и в английском языках для выражения данных смыслов актуализированы разные контексты, дискурсы. Если мы представим себе, что существует некое семантическое поле смыслов, то в русском и английском языках в центр внимания попадают разные части этого поля. В то же время в русском, французском и испанском языках для конструкции «Мне нравится» (*Il me plait; Me gusta...*) эти контексты совпадают

С другой стороны, например, в конструкции «У меня есть...» (*I have...*)

— *У меня есть собака*; — *У меня терьер...*

Или:

— *У тебя есть машина?* — *У тебя какая?*

— *У меня «Мерседес».*

Нет жестких закономерностей, когда нужно использовать глагол «есть», а когда нет. Все определяется контекстом, то есть дискурсом.

Кроме того, в разных жанрах речи мы используем разные конструкции:

«*У него есть хороший друг...*»

Но: «*Молекула оксида железа имеет атомы железа и кислорода...*»; «*Что мы имеем в сухом остатке?*»

Это доказывает, что подобные явления должны рассматриваться как явления, характерные для русского дискурса, то есть в рамках дискурсивной компетенции. Это также ещё раз доказывает, что все составляющие коммуникативной компетенции взаимосвязаны, составляют единое целое, а разделение коммуникативной компетенции на составляющие является удобным для нас, преподавателей, чтобы определить, чему и как учить.

3. Знание различных вербальных реакций на реплики собеседника:

а) выражение удивления: *Да ты что! Вот это да! Ну и ну! Однако! Надо же!*;

б) выражение одобрения, радости: *Молодец! Здорово! Вот это класс! Ну что я тебе говорил! Замечательно!*;

в) выражение согласия, утверждения: *А как же! Конечно! Ага... На самом деле... Правильно! Идет! Ладно;*

г) выражение несогласия, отрицания: *Да нет... Вот ещё! Ещё чего! Ни за что! Что ты! Да уж...*

4. Знание и овладение:

а) формами императива;

б) на уровне дискурсивных слов:

– выражение модальности (*конечно, правда, даже, же, ну*);

– когезия и когерентность текста (*а, ну, ну что, тоже, а, еще разве, ведь, даже, ну, ну что ж, неужели*);

– деиксис (*вот, там, здесь*).

И тут возникает проблема несоответствия между реальными целями обучения, отражёнными в учебниках и учебных пособиях, и лексическими минимумами, где дискурсивные слова появляются только в минимуме второго сертификационного уровня.

Считаем, что пришло время привести в соответствие реальные цели обучения дискурсу, отражённые в учебниках и учебных пособиях, и лексические минимумы элементарного, базового и первого сертификационного уровней.

Итак, в данной статье нами была предпринята попытка описать в первом приближении дискурсивную составляющую коммуникативной компетенции для элементарного и базового уровня, а также поставить вопрос о необходимости

включения дискурсивных слов в лексические минимумы первых трёх уровней РКИ. Конечно, проблема требует дальнейшей разработки и обсуждения.

Литература

1. А.Н.Баранов и др. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. – М.: Помовский и партнёры, 1993. – 207 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – М.-СПб, 2001.
3. Дискурсивные слова русского языка. Опыт контекстно-семантического описания / Под редакцией К. Киселевой и Д. Пайара. – М., 1998.
4. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста // Методы анализа текста. Вып.2. Тетради новых терминов. №39. – М.: ВЦП, 1982. – 90 с.
5. Киселёва К.Л. Инвариантное и вариантное в семантике дискурсивных слов (на примере групп слов *конечно, разумеется, естественно*) / Дисс... канд. филол. наук. М., 1995.
6. Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. Владимир (для говорящих на английском языке). – СПб, 1991.
7. Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. Кольцо, М., МГТУ Станкин, 1993.
8. Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. Золотое кольцо 1. Часть первая / Учебник русского языка для иностранцев. Элементарный уровень. – М.: РосНОУ, 2011.
9. Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. Золотое кольцо 2. Часть вторая / Учебник русского языка для иностранцев. Базовый уровень. – М.: РосНОУ, 2009.
10. Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. А1. Русский язык для начинающих (английский и китайский варианты). – IPR Media, 2019.
11. Лёвина Г.М., Николенко Е.Ю. А2. Золотое кольцо. Русский язык для иностранцев. Базовый уровень (английский и китайский варианты). – IPR Media, 2019.
12. Лёвина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М., 2003 – 203 с.
13. Николенко Е.Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся (начальный этап обучения) / Дисс... канд. филол. наук. М., 2005. – 246 с.
14. Николенко Е.Ю. Дискурсивная составляющая коммуникативной компетенции (дискурс): Владение дискурсом как показатель адекватного владения языком // Вестник ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. №5. – с. 95-100.

E. Yu. Nikolenko

PhD in Pedagogics, Associate professor

Department of foreign students, Faculty of Philology

Lomonosov Moscow State University

E-mail: nikolenko.e.yu@gmail.com

**ON THE CONTENT OF DISCURSIVE COMPETENCE AT THE
ELEMENTARY AND BASIC LEVELS**

Abstract. The article attempts to describe in the first approximation the discursive component of communicative competence for elementary and basic levels, as well as to raise the question of the need to include discursive words in the lexical minimums of the first three levels of Russian as a foreign language.

Keywords: Discursive component, communicative competence, elementary level of TRKI, basic level of TRKI, discursive words, discursive competence.

Николенко Елена Юрьевна, тел. +7 909 987 25 04

Л.Н. Норейко

nor-larisa@yandex.ru

кандидат филол. наук, доцент

МГУ имени М.В.Ломоносова

Москва, Россия

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются национальные различия образовательных моделей, их влияние на учебный когнитивный процесс. Урок иностранного языка предстает как перекресток разных учебных традиций и моделей поведения. Для построения эффективного общения в учебной среде необходимо учитывать особенности прошлого опыта коммуникантов, специфику их эмоционального склада, способы мышления. Эффективное взаимодействие субъектов учебного процесса невозможно без кропотливой работы по выработке в сознании учащихся понятий о новых явлениях и формах учебной деятельности. Сопоставляются две образовательные модели – российская и азиатская, что позволяет выработать способы учебной деятельности, повышающие уровень субъективной мотивации учащихся из Азии, их заинтересованность в результатах изучения русского языка.

Ключевые слова: РКИ, образовательная модель, учебный когнитивный процесс, составляющие учебного процесса, субъект учебного процесса, субъективная мотивация, педагогические технологии.

Национальные различия образовательных моделей ставят задачу поиска механизмов управления учебным когнитивным процессом, позволяющих достигать эффективности взаимодействия его участников. Это актуально и для тех, кто изучает иностранный язык как средство познания новой действительности, и для тех, кто собирается пользоваться им в профессиональных целях. Мысли о необходимости обучения иностранному языку с учётом сформированной в сознании учащегося национальной образовательной модели высказывались в трудах российских и зарубежных исследователей [2: 25-33; 3: 420-435]. Однако, как отмечают исследователи, до настоящего времени сущность кросскультурного образования остается пока не до конца проясненной [3: 426-427]. Еще нет однозначного ответа на вопрос, как создать условия для эффективного продвижения в освоении нового знания на иностранном языке учащихся, усвоивших свою традиционную образовательную модель; как овладеть новыми формами учебной деятельности, а также обеспечить максимальную вовлеченность в учебный процесс с постоянным стремлением к результату.

Интересно рассмотреть в этой связи роль и место основных составляющих учебного процесса. Такими составляющими, как известно, являются преподаватель, студент и учебный материал. В каких отношениях находятся эти компоненты в национальных образовательных системах, можно узнать, сопоставив, например, российскую и азиатскую модели обучения.

Принцип «студент – субъект обучения» прочно закрепился в российской методике обучения русскому языку как иностранному. Это положение предполагает равное творческое участие преподавателя и студента в реализации методической цели каждого урока [1: 57]. Студент наравне с преподавателем является творцом процесса познания. Партнерские отношения преподавателя и студента предполагают творческое обращение с учебным материалом, инициатива студента при этом имеет немаловажное значение.

В азиатской же системе мы наблюдаем наличие вертикальной структуры взаимодействия основных составляющих учебного процесса с доминирующим положением в ней учебника. Преподаватель в такой системе координат транслирует содержание учебного курса, а навыки, получаемые студентами, сводятся к механическому запоминанию. Студент находится под давлением этой вертикали, и это является основной движущей силой в процессе познания.

Наиболее ценным в российской методической практике преподавания русского языка признается творческое, мотивированное отношение к содержанию учебного курса. Наиболее эффективным в процессе овладения русским языком является способность личностного восприятия и интерпретации изучаемого материала. Этим объясняется наличие большого количества заданий коммуникативного типа, требующих выражения личного отношения к проблеме, например: «выразите свою точку зрения», «дайте оценку событиям», «сделайте выводы» и т. п. Структура и содержание каждого занятия подчинены достижению главной цели – формированию коммуникативной компетенции.

Линейная подача материала, как это имеет место в азиатской образовательной модели, не характерна для методической практики преподавания РКИ: преподаватель выбирает и объединяет то, что наиболее точно соответствует методической цели урока, формируя концентры коммуникативных смыслов и обслуживающих их форм. Важным для нас является построение обучения с целью раскрытия способностей и интересов студентов. В целом учебный процесс направлен на создание личностной мотивации без внешнего давления.

Методическая школа, с которой сталкивается преподаватель, работающий в аудитории студентов из Азии, контрастирует с основными принципами российской методики обучения русскому языку как иностранному. Традиционно в университетах Востока урок построен по принципу субординации, где студенту отводится роль объекта, пассивно поглощающего услышанную или прочитанную информацию. Учебник (учебный материал) занимает высшую позицию, определяя как содержание, так и построение урока. Преподаватель не стимулирует самостоятельный поиск и не предлагает способы интерпретации информации. Поэтому в ходе изучения РКИ наибольшую трудность для учащихся представляет дискурсивная тактика учебного общения. Акцент на устные формы коммуникации предполагает развитие навыков спонтанной речи, умений производить трансформацию высказываний, использовать разнообразную тактику речевого поведения, адекватно реагировать на реплики участников общения, уметь взаимодействовать с ними.

Иными словами, основное отличие методических систем и образовательных моделей заключается в различной оценке роли студента, ином характере обращения к учебному материалу и в разных формах взаимодействия участников учебного когнитивного процесса. Процессуальные стратегии, направленные на успешное взаимодействие субъектов, в данном случае должны стремиться, прежде всего, к тому, чтобы формировать критическую рефлексию, а также креативный тип усвоения материала и оперирования им.

В связи с этим формирование внутренней субъективной мотивации заслуживает особого внимания в процессе обучения русскому языку и на русском языке. Очевидно, что преподаватель русского языка чаще всего не может опираться на традиционные приемы, используемые в восточной образовательной модели, предполагающей внешнее давление учебной среды. Тогда как в российской практике взаимодействие преподавателя и студентов строится в горизонтальной плоскости, в которой реализуется активная интересобъектная работа: преподаватель – группа, студент – студент, студент – группа, команда – команда. Такой вид взаимодействия направлен на практическое овладение навыками и умениями решать поставленную коммуникативную задачу. Для этого необходимо создание условий для формирования субъективной мотивации, формирующейся в результате личного интереса студента к полноценному общению на изучаемом языке в учебной группе, на занятиях в университете (в стране изучаемого языка), а также вне языковой среды (если целью является практическое владение русским языком). В случае правильно расставленных методических акцентов интерес к взаимодействию с участниками учебного общения может способствовать принятию иной образовательной модели.

Таким образом, работая в аудитории со студентами из Азии, преподаватель должен уметь решать дополнительные задачи по переводу учащихся в новую образовательную среду и формировать учебные ценности, с которыми учащиеся не были знакомы. Первым шагом на пути к этому будет смещение акцентов в структуре каждого конкретного занятия. А именно: особое значение приобретают познавательный, творческий и интересобъектный характер урока. В этом случае каждый фрагмент занятия оценивается с точки зрения его содержательной и коммуникативной значимости, а также его способности выражать практический смысл общения коммуникантов. Другими словами, процесс овладения русским языком оказывается аналогичным процессу овладения новым инструментом познания иной действительности, иного национального, коммуникативного образовательного пространства.

Важно заметить, что роль ощутимых для восприятия субъектов и объектов нового образовательного пространства возрастает. Цель урока с этих позиций не ограничивается выполнением только механических учебных действий, но и предполагает моделирование реальной языковой действительности. Студент должен быть буквально погружен в этот новый для него мир, который далеко выходит за пределы чисто графического и звукового представления о языке. Этот процесс должен сопровождаться ежедневными открытиями для студентов, которые сами признаются себе в том, что теперь русский язык стал для них инструментом иного способа самообучения и саморазвития (и даже самопознания).

Новая образовательная модель должна повысить привлекательность учебного процесса и стать стимулирующим средством для самостоятельного получения информации и творческого применения.

Суть перехода к новой системе обучения заключается в том, что преподаватель должен знать особенности предыдущего образовательного опыта студента и выстраивать свою работу таким образом, чтобы в центре его педагогического внимания находились способы и приемы развития навыков и умений коммуникации в новых для коммуникантов условиях. Иными словами, методисту нужно быть готовым адаптировать свои приемы для включения участников учебного общения в новую образовательную модель.

Кроме того, создание атмосферы заинтересованности в коммуникации предполагает наличие условий, в которых каждый участник осознает свою роль в достижении поставленной цели общения. Задача преподавателя – как можно быстрее

снизить академический стресс при изучении нового языка, пробуждая интерес студентов к результатам совместных речевых (и поведенческих) действий в новой образовательной среде. При этом необходимо обеспечить переход в их сознании от методов давления к атмосфере коллективного творчества, к проявлению инициативы и самостоятельных мыслей. Другими словами, должен осуществляться принцип: «Участвую в общении, потому что заинтересован, потому что мне есть что сказать. И я хочу знать, что думают другие».

В методической практике преподавания РКИ в России стоит уделить больше внимания самостоятельному поиску ответа или решения на изучаемом языке. При таком подходе к организации урока каждый участник общения понимает значение своего вклада в решение общей задачи. Осознание себя как части команды, выполнение групповых видов работы значительно повышают эффективность обучения: понимание своей роли в процессе взаимодействия коммуникантов оказывается стимулирующим моментом в организации его учебы. Когда цель и способ её достижения понятны изучающим новый язык, каждый может оценивать свой прогресс на определенном этапе обучения.

Что касается педагогических технологий, реализующих данную стратегию учебного поведения, то стоит определить несколько шагов к её осуществлению:

- осознаем свою роль проводника в переходе на новую образовательную модель;
- оцениваем содержание каждого занятия с точки зрения его познавательной и коммуникативной ценности;
- способствуем формированию учебного поведения креативного типа, ведущего к преодолению отчуждения и самостоятельному поиску ответа;
- добиваемся понимания каждым участником своей социокультурной и коммуникативной роли в процессе учебного взаимодействия;
- используем прием проблемной импровизации, предполагающей создание социокультурной или учебно-профессиональной ситуации и стимулирующей совместный поиск решения и индивидуальный стиль речевого поведения;
- стремление к творчеству и заинтересованное отношение к окружающим и результатам обучения считаем наиболее важными академическими ценностями.

Указанные педагогические технологии позволяют моделировать активные состояния учащихся и их эффективное дискурсивное поведение. Результат применения данных приемов может привести к интересным психологическим и лингвистическим выводам, когда удается преодолеть замкнутость и отчуждение, а академическая рутина и внешнее давление перестают быть самоцелью учебного процесса.

Литература

1. Московкин Л.В., Щукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 400 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2005. – С. 25-38.
3. Цзинь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад. – М.: ВШЭ, 2017. – С. 407-432.

L.N.Noreiko

Ph.D., Associate Professor,

Lomonosov Moscow State University

E-mail: nor-larisa@yandex.ru

ROLE NATIONAL EDUCATIONAL MODEL IN SYSTEM TRAININGS

Annotation. This article deals with national standards differences in educational models and its impact on training cognitive process. Lesson in foreign language appears as follows like an intersection different educational program training and behavior model. For building effective communication we need to take into account peculiarities of previous experience of participants and their way of thinking. Effective interaction is based on forming new forms of training activities. In this article two educational models are compared: Russian and Asian. It helps to find some methods for raising subjective motivation of Asian students and their interest in final results in having a good command of Russian.

Keywords: educational model, training cognitive process, components of training process, subject of training process, subjective motivation, educational technologies.

Норейко Лариса Николаевна, тел. 495 939 9215

Е.В. Никитина

niekaterina@gmail.com

старший педагог дополнительного образования
кафедры русского языка №3 ФРЯ и ОД РУДН
Москва, Россия

Н.М. Румянцева

natrum1@yandex.ru

доктор пед. наук, профессор
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

Ю.В. Юрова

julia2042@list.ru

кандидат пед. наук,
доцент кафедры русского языка №3 ФРЯ и ОД РУДН
Москва, Россия

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ К СУБТЕСТУ «ПИСЬМО» (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ, В1)

Аннотация. Статья посвящена анализу учебного пособия «Подготовка к экзамену по русскому языку как иностранному. Тесты. Письмо. Первый сертификационный уровень (В1)» Румянцевой Н.М., Никитиной Е.В., Юровой Ю.В. На довузовском этапе обучения в группах иностранных учащихся тестирование на Первый сертификационный уровень общего владения русским языком (В1) является обязательным. Так как субтест «Письмо» предусматривает продуцирование связного текста, он вызывает у обучающихся наибольшие затруднения. В связи с этим представляется необходимым познакомить учащихся с требованиями, структурой и содержанием заданий субтеста «Письмо» и подготовить их к его сдаче.

Ключевые слова: РКИ, тестирование, Первый сертификационный уровень, субтест «Письмо», довузовский этап обучения.

В настоящее время на довузовском этапе обучения в группах иностранных слушателей тестирование на Первый сертификационный уровень общего владения русским языком (В1) является обязательным. Первый сертификационный уровень обеспечивает необходимую коммуникацию в условиях языковой среды (во время учёбы, работы, отдыха). Поэтому успешное выполнение теста подтверждает способность тестирующегося удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения. Наличие сертификата Первого уровня владения русским языком как иностранным позволяет иностранным гражданам начать обучение в российском вузе.

В связи с вышесказанным тестирование с целью определения уровня владения учащимися языком стало важным компонентом в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Уже несколько лет на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин (РЯ и ОД) РУДН итоговый экзамен по русскому языку проводится в форме тестирования. Тест по РКИ, который по окончании учебного года сдают слушатели факультета, был разработан преподавателями различных кафедр РКИ РУДН. Он

составлен в соответствии с «Требованиями по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» [1].

Созданный в РУДН тест, как и типовой тест по РКИ, является комплексным и состоит из пяти специализированных субтестов: 1. Лексика. Грамматика; 2. Чтение; 3. Аудирование; 4. Письмо; 5. Говорение. Такой тест позволяет с достаточной степенью объективности оценить подготовленность каждого учащегося по аспектам языка и видам речевой деятельности.

Субтест «Письмо», предлагаемый учащимся РУДН, отличается от субтеста «Письмо», представленного в «Типовом тесте по русскому языку как иностранному», структурой и содержанием своего первого задания.

Как известно, в «Типовом тесте по русскому языку как иностранному» в первом задании учащимся предъявляется один текст смешанного типа (описательно-повествовательного характера с элементами рассуждения). Цель задания – проверить «репродуктивно-продуктивные умения, записать основное содержание предъявленного текста и выразить свое отношение к изложенным в тексте точкам зрения» [2: 55].

В разработанном в РУДН тесте в первом задании учащимся предлагаются три текста смешанного типа, совокупный объём которых составляет 600-700 слов. Тематика текстов актуальна для социально-культурной сферы общения. В каждом тексте содержится либо информация о культурно значимом или природном объекте (городе, музее, театре, парке, озере), либо об интересном мероприятии (концерте, выставке) и т. п. Задача учащихся – выбрать один или два текста, соответствующих заданной коммуникативной установке, и на их основе составить письменное монологическое высказывание с заданным объёмом (не менее 15 предложений). Согласно заданию, необходимо написать письмо другу (подруге и т. п.) с предложением посетить тот или иной культурный объект (мероприятие) и обосновать свой выбор.

Приведём пример задания №1 субтеста «Письмо» из учебного пособия, составленного по аналогии с разработанным в РУДН тестом [4: 38-41]:

Задание 1. Ваш русский друг приезжает в Москву из другого города. Он узнал, что в Москве есть замечательные интересные парки и хочет побывать в них. Прочитайте информацию о парках. Напишите другу письмо и посоветуйте, в какие парки ему лучше пойти. Объясните свой выбор.

Вы должны написать не менее 15 предложений.

1. Парк «Кузьминки» – прекрасное место для отдыха в Москве

Парк культуры и отдыха «Кузьминки» – один из самых зелёных и красивых парков Москвы. Этот парк был создан в 1977 году. Он находится на юго-востоке столицы.

На территории парка есть всё необходимое для интересного и приятного отдыха.

Парк «Кузьминки» – это замечательное место для прогулок с друзьями или детьми. Здесь очень романтическая и спокойная атмосфера. Можно гулять по лесу и смотреть на красивую природу, на редкие растения. Некоторые деревья очень старые – им почти 250 лет!

В парке есть красивые большие пруды, где можно кататься на лодке. Рядом с прудами работает несколько кафе... И так далее.

2. Парк «Ривьера» – популярный парк в городе Сочи

Парк культуры и отдыха «Ривьера» – это самый популярный парк города Сочи. Он находится в Центральном районе. Его основал в 1898 году Василий Алексеевич Хлудов – известный московский купец. На главной аллее стоит памятник основателю этого замечательного парка.

Территория парка «Ривьера» огромная, красивая и интересная. Нужен целый день, чтобы осмотреть её!

Главная достопримечательность парка «Ривьера» – Аллея дружбы, на которой растут красивые деревья – магнолии. Первое дерево посадил известный в своё время немецкий политик Отто Гротеволь в 1960 году. Эту традицию продолжили другие российские и иностранные политические деятели, а также космонавты. Они посадили здесь свои деревья в знак мира и дружбы между народами.

Одно из деревьев посадила Валентина Терешкова, первая в мире женщина-космонавт... И так далее.

3. Парк Победы в Москве – место памяти о Великой Отечественной войне

Парк Победы находится на западе Москвы и посвящён победе в Великой Отечественной войне (1941-1945). Он был открыт 9 мая 1995 года. В день, когда исполнилось 50 лет великой Победе над фашизмом.

В этом парке можно увидеть много памятников архитектуры. Один из них – это монумент Победы, который стоит в центре круглой площади. Высота этого монумента – 141,8 метров. Столько дней – 1418 – продолжалась Великая Отечественная война. На монументе изображены солдаты и картины боя с врагами.

В парке есть много красивых фонтанов. Их количество – 1418 – тоже является символом Победы.

Главное место в парке Победы – это Центральный музей Великой Отечественной войны. В нём собрана большая коллекция предметов, рассказывающих о войне. Здесь находятся награды, оружие, военная форма, фотографии, уникальные документы и письма солдат...

И так далее.

Как видно, один из текстов (о парке «Ривьера» в Сочи) не соответствует коммуникативной установке задания. Тестирующийся должен понять это и при написании своего письма использовать информацию о парке (парках) в Москве. Таким образом проверяется адекватность речевого поведения при решении коммуникативной задачи. В том случае, если учащийся напишет другу о парке «Ривьера» и посоветует ему сходить туда, то за первое задание он получит ноль баллов по причине несоответствия созданного им текста поставленной цели.

Так как субтест «Письмо» предусматривает продуцирование связного текста, он вызывает у обучающихся наибольшие затруднения. С целью подготовить их к сдаче данного субтеста было создано учебное пособие «Подготовка к экзамену по русскому языку как иностранному. Тесты. Письмо. Первый сертификационный уровень (B1)» [4]. Работа по этому пособию способствует формированию и развитию у учащихся репродуктивно-продуктивных навыков и умений в создании как текстов на основе предъявленных материалов, так и собственных монологических высказываний заданного объема на предложенную тему с опорой на вербальное описание ситуации в письменной форме.

Пособие состоит из трёх частей.

Первая часть знакомит учащихся с требованиями, структурой и содержанием заданий субтеста «Письмо». Здесь представлены методические рекомендации и тренировочные материалы по созданию монологического высказывания на основе прочитанных текстов в форме письма.

Обучение начинается с работы над отдельными небольшими текстами.

Для написания письма тестирующийся должен владеть необходимым лексико-грамматическим материалом, уметь оперировать им в письменной форме и оформлять его в соответствии с принятой в русском языке традицией. Как известно, учащиеся, приступая к выполнению соответствующего задания в субтесте «Письмо» Первого сертификационного уровня, имеют весьма смутное представление о структуре

письма как жанра письменной речи и правилах его оформления. Поэтому в пособии в виде понятной схемы представлена информация об обязательных структурных компонентах письма, а также о русских эпистолярных формах (приветствие, обращение, вводная часть, причины написания письма, совет, информация из текстов, окончание письма, этикетные формулы прощания, подпись).

Важным представляется наличие в пособии образца выполненного задания [4:9]:

Задание 1. Прочитайте задание, которое студент (его зовут Кристиан) получил на экзамене.

Ваш русский друг скоро приедет к вам в Москву. Он хочет больше узнать о России и посетить интересный музей. Прочитайте статью о Музее образования. Напишите другу письмо: посоветуйте ему пойти в этот музей. Объясните, почему вы советуете ему пойти туда.

Вы должны написать не менее 15 предложений.

Задание 2. Прочитайте статью о Музее образования (слева) и письмо, которое Кристиан написал другу (справа).



В Москве с октября 2005 года работает Музей образования, который посвящён обучению школьников.

Он находится в Вишняковском переулке в двухэтажном здании, построенном в XVIII веке.

Работниками музея создано несколько экспозиций на разные темы.

Экспозиция «История образования» рассказывает о появлении и развитии школ в России. Первая школа была основана царём Петром Первым в 1700 году в Москве. А с 1714 года школьное образование стало обязательным для всех детей, кроме детей крестьян. Гости музея смогут увидеть документы об образовании, учебники, тетради и предметы, которые использовали в школах в то время.

Экспозиция «Путешествующая школа» рассказывает о северных народах России. Тут можно узнать об обучении в школах народов севера, которые не живут на одном месте, а постоянно переезжают.

Здравствуй, дорогой Даниэль!

Я рад, что ты скоро приедешь ко мне в Москву.

Я знаю, что ты хочешь посетить интересный музей.

Я советую тебе пойти в Музей образования.

Этот музей находится в Вишняковском переулке. Он посвящён обучению школьников.

Работники музея создали несколько экспозиций.

Первая экспозиция называется «История образования». Здесь ты узнаешь о появлении и развитии школ в России. Ты увидишь старинные документы об образовании, учебники, тетради и другие предметы.

Из экспозиции «Путешествующая школа» ты можешь узнать об обучении в школах северных народов России. Они часто переезжают с места на место.

<p>Экспозиции «Увлекательная наука» является самой популярной. Здесь можно познакомиться с увлекательным миром физики и химии, провести интересные и необычные опыты.</p>	<p>Экспозиция «Увлекательная наука» – самая популярная. Тут ты познакомишься с миром физики и химии, сможешь провести опыты.</p>
<p>Большая экспозиция посвящена Антону Семёновичу Макаренко. А.С. Макаренко был известным русским педагогом, который создал гениальную систему обучения детей. Он публиковал статьи и произведения, в которых описывал свой педагогический опыт. На выставке можно познакомиться с историей жизни великого педагога, с его оригинальной системой обучения.</p>	<p>Большая экспозиция рассказывает о знаменитом русском педагоге А.С. Макаренко: о его жизни и о системе обучения детей, которую он создал.</p>
<p>В Музее образования постоянно проводятся лекции, творческие вечера, встречи с известными людьми, демонстрируются фильмы. В музее ждут и взрослых, и детей. Вход – бесплатный.</p>	<p>Также в Музее образования часто проводят лекции и встречи с известными людьми, демонстрируют фильмы.</p>
	<p>Я думаю, что тебе понравится этот музей, потому что все экспозиции в нём очень интересные и ты узнаешь много нового о России. Пока! Пиши! Твой друг Кристиан.</p>

Данный шаблон письма наглядно показывает употребление типизированных структурных компонентов текста и письменных норм русского речевого этикета. Кроме того, он служит для обучающихся ориентиром, позволяет им получить полное представление о содержании предъявляемого им тестового задания и о предполагаемом результате его выполнения.

Усвоению указанного материала способствуют такие упражнения: **«Прочитайте письмо. Найдите основные компоненты письма. Расположите основные компоненты письма в правильной последовательности».**

При подготовке к субтесту «Письмо» приходится работать и над употреблением форм обращения, поскольку нарушение «ты-Вы» общения является частотной ошибкой иностранных слушателей. В пособии обращается внимание учащихся на то, что письменный текст должен быть создан для конкретного адресата. Используются следующие упражнения для обучения правильному обращению к адресату:

Измените предложения. Напишите другу (подруге), что он (она) увидит, узнает, с чем может познакомиться и т. д. Вы можете использовать глаголы: увидеть, узнать, познакомиться, посетить, попробовать, встретить, посидеть.

Образец: (1). Гости музея смогут увидеть документы об образовании, старинные учебники, тетради и другие предметы. → Ты сможешь увидеть (ты увидишь) документы об образовании, старинные учебники, тетради и другие предметы.

(2). Во время экскурсии вам расскажут о жизни театра сегодня и десятилетия назад. → Во время экскурсии ты узнаешь о жизни театра сегодня и десятилетия назад.

Как известно, письмо (наравне с другими видами речевой деятельности) зависит от уровня сформированности навыков чтения. Так как обучающиеся должны в своём письме передать адресату всю основную информацию о прочитанном, им необходимо владеть навыками разных видов чтения.

Для того чтобы созданное монологическое высказывание было адекватно цели задания, трестирующемуся необходимо внимательно прочитать его и чётко понять, о чём он должен написать в письме, а затем выбрать подходящий текст, на основе которого он составит свой собственный. На решение этой задачи направлены упражнения, развивающие навыки просмотрового чтения. Учащимся предлагается, исходя из названий текстов, построить читательский прогноз, подумать, о чём может быть текст с таким названием (**«Прочитайте названия статей. Как вы думаете, о чём в них рассказывается?»**). На этом этапе принимается решение, нужен ли данный текст для дальнейшего подробного изучения.

При ознакомительном чтении текст читается полностью с целью получения общего представления о его содержании. Развитию навыков ознакомительного чтения способствуют задания: выделить главное и второстепенное в тексте, определить опорные слова (смысловые вехи) и наиболее важные факты. В пособии представлены следующие упражнения, требующие ознакомительного чтения:

— **Прочитайте информацию о Государственном музее театрального и музыкального искусства. Скажите, что можно увидеть в этом музее?**

— **Прочитайте информацию о музее-квартире А.С. Пушкина в Санкт-Петербурге. Скажите, чему посвящён этот музей?**

— **Прочитайте тексты. В каждом тексте отметьте места, лучше всего раскрывающие его содержание.**

— **Найдите ключевые слова, словосочетания и предложения, передающие основную информацию прочитанных текстов.**

— **Прочитайте фрагменты текстов и найдите в них ключевые слова. Сократите фрагменты. Составьте из нескольких предложений одно, исключив информацию, которая не является важной для понимания текста. Образец: Большая экспозиция посвящена А.С. Макаренко. А.С. Макаренко был известным русским педагогом, который создал уникальную систему обучения детей. Он публиковал статьи и произведения, в которых описывал свой педагогический опыт. На выставке можно познакомиться с историей жизни великого педагога, с его оригинальной системой обучения. → Большая экспозиция рассказывает об известном русском педагоге А.С. Макаренко: о его жизни и о системе обучения детей, которую он создал.**

Такого рода упражнения помогают научиться быстро читать и извлекать важную информацию, отделяя её от несущественных сведений.

В процессе обучения изучающему чтению, направленному на максимально полное и точное понимание содержания текста, в пособии используются следующие упражнения:

— **Составьте план текста.**

— **Напишите сокращённый вариант текста.**

— **Найдите в каждой части текста предложения (словосочетания), которые вам необходимы для рассказа о Московском музее современного искусства.**

Таким образом, выполнение первого задания субтеста «Письмо» проходит в три этапа:

1. Тестирующийся просматривает предъявленные тексты и выбирает те из них, которые соответствуют коммуникативной установке.
2. При ознакомительном чтении тестирующийся составляет общее впечатление о содержании текста, выделяет смысловые вехи и производит компрессию текста, исключая второстепенную информацию.
3. Тестирующийся создает письменный текст, осуществляя при этом языковую обработку информации.

В контрольном листе экспертной оценки к первому заданию субтеста «Письмо» существует критерий «*Дословное списывание большого фрагмента текста*», который предполагает, что за переписывание текста-источника без изменений снимается три балла. Считается, что таким фрагментом является два предложения. Нередко иностранные слушатели переписывают большие части текста-источника, не подвергая его никакой языковой переработке. Поэтому авторами пособия, помимо упражнений, направленных на развитие письменной речи, о которых говорилось выше, была предложена памятка учащимся, какие виды замен можно произвести при выполнении субтеста «Письмо». По мнению авторов, даже учащиеся, не вполне овладевшие умением строить письменное монологическое высказывание на определенную тему, опираясь на предложенный текст (тексты), смогут справиться с заданием, используя лексико-грамматический материал, входящий в Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным.

Приведем выдержку из пособия со списком замен, которые рекомендуется сделать обучающимся при выполнении субтеста «Письмо» [4: 18-20]:

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!

ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СУБТЕСТА «ПИСЬМО» ВЫ МОЖЕТЕ СДЕЛАТЬ СЛЕДУЮЩИЕ ИЗМЕНЕНИЯ:

1. Заменить слова или словосочетания на близкие по значению (синонимы/синонимичные конструкции):

известные зарубежные художники → знаменитые иностранные художники

посетить музей → пойти в музей

основатель музея → создатель музея

экскурсии проводят(-ся) → экскурсии организуют(-ся) → экскурсии проходят

театр играет важную роль в культурной жизни → театр имеет важное значение для культурной жизни

2. Сделать замены в разных предложениях, например: в Музее образования → в музее → в этом музее → в нём → здесь → тут и т.д.

Музей образования находится в Вишняковском переулке, в здании, построенном в XVIII веке. → *Этот музей (музей, он)* находится в Вишняковском переулке, в здании, построенном в XVIII веке.

В музее образования проводятся лекции, творческие вечера, встречи с известными людьми. → В этом музее (в музее, здесь, тут) проводятся лекции, творческие вечера, встречи с известными людьми.

Не используйте в рядом стоящих предложениях одинаковые слова и словосочетания (в музее, в этом музее, здесь и т.д.). Не забывайте использовать правильную падежную форму!

3. а) Использовать вместо имени собственного местоимение, существительное и наоборот:

Большая экспозиция посвящена Антону Семёновичу Макаренко. А.С. Макаренко был великим русским педагогом, который создал гениальную систему

обучения детей. → Большая экспозиция посвящена **Антону Семёновичу Макаренко**. Он был великим русским педагогом, который создал гениальную систему обучения детей.

б) Использовать вместо существительного местоимение и наоборот:

На выставке можно познакомиться с историей жизни **великого педагога**, с его системой обучения. → На выставке можно познакомиться с историей жизни **А.С. Макаренко**, с системой обучения **великого педагога**.

4. Заменить сложное предложение простыми:

В Москве с октября 2005 года работает Музей образования, который посвящён обучению школьников. → В Москве с октября 2005 года работает Музей образования. Этот музей посвящён обучению школьников.

В кинотеатре также работает ресторан, где можно попробовать блюда итальянской, японской, французской кухни. → В кинотеатре также работает ресторан. **В этом ресторане (здесь)** можно попробовать блюда итальянской, японской, французской кухни.

5. Сделать из двух простых предложений одно сложное:

В музее образования можно узнать о школах народов севера. **Эти народы** не живут на одном месте, а постоянно переезжают. → В музее образования можно узнать о школах народов севера, **которые** не живут на одном месте, а постоянно переезжают.

6. Заменить причастный оборот конструкцией со словом «который»:

А.С. Макаренко был великим русским педагогом, **создавшим** гениальную систему обучения детей. → А.С. Макаренко был великим русским педагогом, **который** создал гениальную систему обучения детей.

Музей образования находится в Вишняковском переулке в двухэтажном здании, **построенном** в XVIII веке. → Музей образования находится в Вишняковском переулке в двухэтажном здании, **которое** построили в XVIII веке.

7. Заменить пассивные конструкции активными:

Первая школа **была основана** царём Петром Первым в 1700 году в Москве. → Первую школу **основал** царь Пётр Первый в 1700 году в Москве.

В Музее образования постоянно **проводятся** лекции, творческие вечера, встречи с известными людьми, **демонстрируются** фильмы. → В Музее образования постоянно **проводят** лекции, творческие вечера, встречи с известными людьми, **демонстрируют** фильмы.

8. Исключить информацию, которая не является важной для понимания текста:

Перед зрителями выступают известные российские певцы: **Дмитрий Маликов, Валерий Сюткин, группа «Каста» и многие другие**. → Перед зрителями выступают известные российские певцы.

Кинотеатр расположен в центре Москвы, на улице Новый Арбат, **рядом со станциями метро Библиотека имени Ленина, Александровский парк, Арбатская**. → Кинотеатр расположен в центре Москвы, на улице Новый Арбат.

ГДЕ? ПРЕДЛ. ПАДЕЖ (6)	АКТИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ ГЛАГОЛ + ВИН. ПАДЕЖ (4)	
В музее Здесь	проводят организуют	концерт фестиваль культурную программу собрание праздники фестивали экскурсии собрания
ГДЕ? ПРЕДЛ. ПАДЕЖ (6)	ПАССИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ ГЛАГОЛ + ИМ. ПАДЕЖ (1)	
В музее Здесь	проводится организуется	праздник фестиваль собрание
В музее Здесь	проводятся организуются	праздники фестивали экскурсии собрания
<p>Также можно использовать глагол ПРОХОДИТЬ — ПРОЙТИ: В музее часто проходят экскурсии, лекции, праздники, культурные программы, фестивали, семинары.</p>		

Как показал опыт, даже слушатели, испытывающие значительные трудности при языковой обработке текста-источника и репродуцировании его в собственное монологическое высказывание, применяя трансформацию на лексико-грамматическом уровне, успешно справляются с предлагаемым заданием.

Вторая часть учебного пособия включает в себя шесть тренировочных вариантов субтеста «Письмо», состоящих из двух заданий. Представленные материалы позволяют подготовить учащихся к итоговому тестированию на Первый сертификационный уровень (B1). В то же время предложенные субтесты несут контролируемую функцию – они позволяют оценить степень сформированности у учащихся навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации и умения письменно представить некоторые сведения в соответствии с коммуникативной задачей.

Второе задание субтеста «Письмо» соответствует представленному в Типовом тесте. «В нем проверяется умение построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему заданного объема и с опорой на вербальное описание ситуации. Предъявляется тема, в соответствии с коммуникативной установкой очерчиваются аспекты ее рассмотрения и указывается объем высказывания» [2: 55].

Авторами пособия предлагаются темы, указанные в «Требованиях по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. [1: 8]. Так, тестирующимся предлагается написать письмо и рассказать о своей стране, о среднем/высшем образовании в ней, об известном человеке, сыгравшем важную роль в культуре, науке и т. д. родной страны, о своих интересах и увлечениях, о своем друге (подруге). Объем монологического высказывания указывается, как и в Типовом тесте (20 предложений).

Все тексты в пособии составлены на основе аутентичных материалов российских электронных СМИ в соответствии с «Требованиями по русскому языку как

иностранному. *Первый уровень*». Предлагаемый текстовый материал носит лингвосоциокультурный характер, что расширяет фоновые знания учащихся и способствует формированию соответствующей компетенции.

В учебном пособии представлены тексты как о широко известных культурно-художественных объектах (Большой театр, Дом-музей П.И. Чайковского в Клину, музей-квартира А.С. Пушкина в Санкт-Петербурге). А также и о, как правило, малознакомых иностранным обучающимся: Мемориальный музей композитора А.Н. Скрябина, Музей образования, Музей истории профессионального образования, Музей современного искусства, Государственный центральный театральный музей имени А.А. Бахрушина, Музей уникальных кукол (находящиеся в Москве); Государственный музей театрального и музыкального искусства в Санкт-Петербурге, Художественно-педагогический музей игрушки в Сергиевом Посаде и о некоторых других.

Как известно, обучение в языковой среде ставит перед собой задачи максимального использования реалий лингвосоциокультурной действительности в качестве объекта изучения, что, несомненно, оптимизирует процесс обучения, способствует толерантному восприятию иностранными студентами русской культуры и вызывает интерес к ее дальнейшему изучению.

Третья часть пособия содержит дополнительные шесть вариантов второго тестового задания, заключающегося в создании учащимися своего собственного текста в форме письма на предложенную тему с опорой на вербальное описание ситуации.

В эту часть вошли такие задания, как: рассказать о своем университете; о родном городе; о своей семье, об изучении русского языка; о городе, где вы учитесь; о своей будущей профессии. Все монологические высказывания предлагается представить в форме письма другу (подруге) в соответствии с форматом Типового теста [2; 36].

Апробация пособия «Подготовка к экзамену по русскому языку как иностранному. Тесты. Письмо. Первый сертификационный уровень (В1)» на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН показала, что слушатели, готовившиеся к прохождению тестирования на Первый сертификационный уровень по данным учебно-методическим материалам, испытывали меньше трудностей при выполнении субтеста «Письмо» и получили более высокие баллы, чем тестирующиеся, не использовавшие их при подготовке.

Литература

1. Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Иванова А. С., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Нахабина, М. М., Норейко Л. Н., Соболева Н. Т., Стародуб В. В., Степаненко В. А., Сучкова Г. А. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. – М.-СПб, Златоуст, 2009.
2. Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимировна Т. Е., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Нахабина М. М., Степаненко В. А. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант. – 5-е изд. – М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2012.
3. Андрюшина Н. П., Битехтина Г.А., Клобукова Л. П., М. М., Норейко Л. Н., Одинцова И.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 2011.
4. Румянцева Н.М., Никитина Е.В., Юрова Ю.В. Подготовка к экзамену по русскому языку как иностранному. Тесты. Письмо. Первый сертификационный уровень (В1). – М.: Русский язык. Курсы, 2020.

E.V.Nikitina

senior lecturer of additional education

of the Department of Russian language #3

of the Faculty of Russian language and General education disciplines of RUDN University.

E-mail: niekaterina@gmail.com

N.M. Rumyantseva

Russian Peoples Friendship University, Moscow

doctor of pedagogical Sciences, Professor

E-mail: natrum1@yandex.ru

Yu.V. Yurova

associate professor of the Department of Russian language #3

of the Faculty of Russian language and General education disciplines of RUDN University.

E-mail: julia2042@list.ru

TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN WRITING SUBTEST (FIRST CERTIFICATION LEVEL, B1)

Annotation. The article is devoted to the analysis of the textbook «Training in a Russian as a foreign language exam. Tests. Writing. First certification level. B1». Rumyantseva N. M., Nikitina E.V., Yurova.Yu.V. Certification testing in Russian as a foreign language: B1 is compulsory for foreign students at the pre-university level of education. Writing Subtest is the most difficult for the candidates, as it deals with creation of the coherent text. Therefore, it is necessary to familiarize foreign students with the structure and demands of Writing Subtest and to prepare them for it.

Keywords: testing, First certification level, Writing Subtest, pre-university level of education

Н.М. Румянцева

natrum1@yandex.ru

доктор пед. наук, профессор

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

Д.Н. Рубцова

dina.rubtsova@yandex.ru

ст. преподаватель кафедры русского языка

Российского университета дружбы народов

АДАПТАЦИОННЫЕ ТЕСТЫ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: Статья посвящена созданию банка адаптационных тестов с учётом этнолингвистических и этнопсихологических особенностей обучающихся в полиэтнических группах. Такие тесты будут способствовать индивидуализации подхода и интенсификации процесса обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, уровни владения РКИ, адаптационный тест, этноориентированная методика обучения.

В настоящее время методика обучения русскому языку как иностранному переживает этап изменений и перестройки процесса организации обучения, пересмотра некоторых положений, принципов и приемов работы с иностранными учащимися. Всё активнее используются такие технологии оценки качества образования, как *образовательный мониторинг* – совокупность педагогических и психологических наблюдений за обучаемым в течение определенного времени; за учебным процессом в целом с целью выявления его соответствия желаемому результату. А также *квалиметрический мониторинг* – методика «надзора» за образовательным процессом и его результатами средствами педагогических измерений через анализ результатов массового тестирования, проводимого по единым контрольно-измерительным материалам на больших выборках испытуемых [1].

Однако следует отметить, что проведению массового тестирования учащихся на уровни владения русским языком как иностранным (РКИ) должна предшествовать длительная и кропотливая работа преподавателя с целью подготовки обучающихся к пороговому тестированию. Создание банка тестовых заданий, в том числе и адаптационных тестов, в значительной степени может облегчить систему подготовки. Кроме того, создание банка именно адаптационных тестов позволит реализовать индивидуальный подход к обучению в полиэтнических группах, так как адаптационные тесты необходимо составлять с учетом этнолингвистических и этнопсихологических особенностей обучающихся.

Под **адаптивным тестированием** нами понимается процесс подготовки к контролю в форме тестовых методик через обучающие тесты градуированного (от простого к более сложному) характера и собственно контроль, корректно учитывающий индивидуально-личностные, национально и культурно ориентированные особенности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в пределах и за пределами своей страны. В частности, в среде изучаемого языка.

У истоков адаптивного тестирования лежало стремление методистов к повышению эффективности тестовых измерений, что, как правило, связывалось с

уменьшением числа заданий, сокращением времени тестирования и с повышением точности оценок, полученных испытуемыми по результатам выполнения теста. Исследователи видели возможность повышения эффективности в адаптации тестов, трудность которых учитывала бы не только диапазон подготовленности тестируемых по русскому языку, но и лингвистические особенности родного языка той или иной категории учащихся.

Так, например, студенты из арабских стран достаточно быстро и неплохо осваивают фонетику русского языка, быстро начинают говорить, не боятся грамматических ошибок, хорошо понимают речь на слух, но испытывают значительные трудности в области письменной речи [2].

Для студентов из стран Африки в целом характерно хорошее освоение фонетики и графики русского языка, но грамматика им даётся значительно труднее. Немаловажную роль в данном случае играет опора на язык-посредник, который, с одной стороны, способствует лучшему пониманию лексико-грамматических конструкций русского языка, а с другой – вызывает ряд интерферентных ошибок. Однако африканские студенты, как правило, отличаются старательностью, и правильно составленные адаптационные тесты позволяют им в достаточно короткое время компенсировать трудности в обучении русскому языку.

Что касается учащихся из Латинской Америки, то для них характерными трудностями в области фонетики являются не различение губно-губных и губно-зубных звуков русского языка, а неверное произношение ряда шипящих звуков. Больших фонетических трудностей эта категория учащихся не испытывает, поэтому давать им большое количество тестов фонетического характера нецелесообразно. В области грамматики данная категория учащихся испытывает практически те же трудности, которые есть у всех вышеперечисленных групп учащихся: разветвленная система склонения существительных, прилагательных, числительных и местоимений, использование глаголов совершенного и несовершенного вида, глаголы движения.

Следует отметить, что арабские, африканские и латиноамериканские обучающиеся достаточно быстро осваивают разные виды речевой деятельности. А с учётом критериев оценки данных видов речевой деятельности при тестировании (минус 0,5 балла за коммуникативно незначимые ошибки) они, как правило, демонстрируют неплохие результаты при сдаче субтестов «Говорение», «Аудирование» и «Чтение». Субтесты «Лексика. Грамматика» и «Письмо» даются данной категории обучающихся значительно хуже в силу большого количества ошибок интерферентного характера [3].

Наибольшие трудности в освоении русского языка испытывают учащиеся из стран Юго-Восточной Азии в силу лингвистических и экстралингвистических причин. Как показывает практика, большинство студентов из Китая, Кореи, Вьетнама, Таиланда, Камбоджи, приезжающих для изучения русского языка в Россию, слабо владеют английским языком или не владеют им совсем. Это делает невозможным использование в данной аудитории многочисленных учебников по русскому языку для англоговорящих, рассчитанных на учащихся, владеющих английским языком. А количество учебных пособий с переводом на китайский, вьетнамский, лаосский, тайский и кхмерский языки невелико, если не сказать минимально. Именно в силу этой причины данная группа учащихся, находясь в условиях полиязычной аудитории, работает значительно медленнее, опираясь в основном на работу со словарём. Общеизвестно, что лингвистический строй языков Юго-Восточной Азии в значительной степени отличается от русского языка. Имеет место существенная разница во всех аспектах этих языков: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, что усугубляет трудности преподавания РКИ учащимся из Юго-

Восточной Азии, а кардинальные различия в графической системе усложняют презентацию лексических и грамматических моделей.

На начальном этапе обучения вышеназванная группа слушателей испытывает специфические трудности с постановкой звуков, интонационными конструкциями, синтагматическим членением фраз, поэтому им необходимы особые этноориентированные адаптационные тесты.

Учёные-практики Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, И.Е. Бобрышева, Чжао Юйюэнь, Лю Хун и др. [4, 5, 7, 8, 9] отмечают, что, изучая русский язык, китайцы, например, гораздо эффективнее осваивают его, если применять методические приёмы, учитывающие особенности национально-ориентированной методики.

1. В области фонетики: увеличение имитационных упражнений для отработки стяжения согласных, явлений озвончения и оглушения звуков русского языка, редукции, многократное произнесение звуков русского языка, в значительной степени отличающихся от звуков китайского языка; прослушивание и повторение различных типов интонационных конструкций русского языка и слов с разноместным ударением для скорейшего запоминания.
2. В области грамматики: обязательное многократное повторение пройденного ранее материала; объяснение нового грамматического материала с использованием перевода сопоставительного характера на родном языке учащихся в виде письменных установок и инструкций; введение значительного объёма тренировочных упражнений; практическое применение грамматических правил в устной речи.
3. В области лексики: введение новой лексики на основе функциональности и введение контекстного окружения; семантизация лексики посредством перевода или толкования; отработка изученного материала через ситуативные задания облегченного типа (диалоги, короткие рассказы).
4. В области овладения видами речевой деятельности:
 - при обучении чтению – учет интересов учащихся при отборе текстов; чтение аутентичных текстов; акцентирование внимания обучающихся сначала на смысле текста, затем на грамматических формах; обязательное использование притекстовых заданий, целью которых должен являться поиск той или иной информации, выявление идеи текста; умение сопоставлять зависимость предыдущего предложения от последующего и устанавливать логическую связь абзацев;
 - при обучении письму – предъявление нового материала по моделям на основе текстов; включение письменных упражнений по образцу (желательно на бытовые темы); написание мини-сочинений; использование коррекции и самокоррекции в виде исправления ошибок;
 - при обучении аудированию (один из самых сложных видов речевой деятельности для китайских обучающихся) – введение тренировочных упражнений на развитие слуха; предварительная отработка лексических трудностей; многократное прослушивание аудиофрагментов с опорой на текст; проведение контроля сначала в виде письменного резюме с особым вниманием на смысловую сторону; включение упражнений на запись монолога;
 - при обучении говорению – использование мини-диалогов для составления диалогов по аналогии, разыгрывание ролевых диалогов; предоставление учащемуся возможности высказываться на ранее изученную тему.

Известный учёный-методист И.Е. Бобрышева предлагает включать в тестовые задания также блок, проверяющий работу психологических механизмов учащихся [4]. Он должен быть соотнесён с характерной для студентов Юго-Восточной Азии модальностью восприятия – зрительной, что позволяет проверить менее характерные для этой национальности модальности – слуховую, моторную.

С этой целью необходимо выбрать задания, которые соотносятся с перцептивными и мнемоническими действиями: восприятие на слух со зрительной опорой, визуальная репрезентация, аппроксимация, письменная фиксация, заучивание слов, группировка слов, семантизация.

В ряду подобных тестовых заданий могут быть следующие:

- напишите прозвучавшие слоги (визуализация, ассоциирование);
- соотнесите картинки с группами слов (с фразами);
- выберите картинку, которая позволит использовать данные слова (аппроксимация, ситуативность, ассоциирование);
- запишите конкретную информацию – слова, цифры (письменная фиксация);
- сгруппируйте слова по темам, соотнесите антонимы, синонимы (группировка);
- напишите ритмическую модель слова (акустическое восприятие);
- дополните предложение (контекстуализация).

Предлагаются и задания, связанные с этнонациональным характером мыслительных действий:

- переведите слово с китайского языка на русский, соотнесите слово с контекстом (перевод, контекстуализация);
- объясните значение данных слов;
- составьте диалог по образцу, используя этикетные традиции (аналогия);
- повторите прослушанный текст, диалог, монолог;
- найдите сходные конструкции в тексте (сравнение);
- выберите правильный вариант членения предложения (анализ);
- установите последовательность частей текста (синтез);
- сконструируйте предложение по заданным словам (перегруппировка);
- восстановите текст по плану (конструирование).

Исследования, проведенные американским учёным-тестологом Б. Ливер [6] показали, что адаптивным должно быть не только тестирование, но и сам процесс преподавания.

Учёт таких значимых качеств, как *индуктивное* и *дедуктивное восприятие материала* обучающимися может в значительной степени помочь определить методологические приёмы в процессе преподавания.

Известно, что *учащихся с индуктивным восприятием материала* утомляет долгое объяснение преподавателя и расстраивает необходимость сидеть в течение длительного времени, слушая рассказ учителя о правилах грамматики, не имея возможности говорить на иностранном языке. *Учащиеся с дедуктивным восприятием*, напротив, «живут правилами», любят слушать объяснения преподавателя.

Б. Ливер пишет: «Не стоит ожидать от учащихся с доминированием правого полушария, что они будут контролировать правильность своей речи на иностранном языке, так как они этого не делают и на родном языке. Виды деятельности и тесты, основанные на внутреннем контроле, будут выполняться такими учащимися очень плохо. Обучающиеся с доминированием левого полушария слишком контролируют свою речь, и попытки вовлечь их в беседу, особенно на первых этапах изучения иностранного языка, редко имеют успех».

Поэтому часто результаты стандартизированных классических тестов дают неверное представление о том, что учащийся знает или что он умеет делать на иностранном языке.

Знание этнопсихологических особенностей учащихся и доминирующая система образования, принятая в родной стране обучающихся, позволит выстроить уроки таким образом, чтобы каждая из групп могла максимально использовать свои преимущества.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что адаптационные тесты можно разделить на две большие подгруппы:

1. **Адаптационные тесты, ориентированные на преодоление общих для всех национальностей трудностей русского языка.**

К таким тестам можно отнести:

- в области фонетики: тесты на различение мягкости-твёрдости, глухости-звонкости согласных русского языка, качественной редукции и различение интонационных конструкций;

- в области грамматики: тесты, направленные на проверку предложно-падежной системы русского языка; употребления глаголов несовершенного и совершенного вида, глаголов движения с приставками и без приставок; особых глагольных форм – причастий и деепричастий; выражение времени в русском языке и др.;

- в области синтаксиса: способы построения предложения в русском языке;

- в области лексики: прямое и не прямое значение слов; различие в употреблении ряда глаголов в русском языке для выражения сходных действий (*учиться – изучать – заниматься; спрашивать – просить; ломаться – разбиться – испортиться* и др.).

2. **Этноориентированные тесты, способствующие преодолению специфических трудностей русского языка.** Например:

- в области фонетики: звукоразличение и постановка произношения звуков [Д] и [Т], [Р] – для китайских студентов; [Ц], [З], [С], [В], [Б] – для латиноамериканских студентов; звукоразличение [О], [А], [У], [В], [Б] – для арабских обучающихся и т. д.

- в области грамматики: различие категории рода и числа – для обучающихся из Юго-Восточной Азии;

- в области видов речевой деятельности: включение значительного большего количества коммуникативных упражнений в процессе формирования навыков аудирования и говорения для обучающихся из Юго-Восточной Азии; упор на грамматически правильное построение высказывания – для студентов из Африки, арабских стран и студентов из Латинской Америки.

В заключение ещё раз подчеркнём, что создание банка тестовых заданий адаптационного характера позволит учащимся не только успешно справиться со сдачей тестов на тот или иной уровень владения русским языком как иностранным, скорректировать процесс обучения, но и повысить мотивацию к изучению русского языка и русской национальной культуры.

Литература

1. Лазарева О.А. Школа тестера: лингводидактическое тестирование ТРКИ-TORFL: методическое пособие. - СПб.: Осипова, 2011.)
2. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М., РУДН, 2011
3. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике: по-ликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2009, с.11
4. Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2004. — 256 с.
5. Чжао Юйюзян, Т.М. Балыхина От методики к этнометодике, М, 2010
6. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. Диссертация на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, Москва, 2000

7. Люй Шусян «Очерк грамматики китайского языка», М., Наука, 1965 г.
8. Люй Ю. К вопросу об изучении русских местоимений (из опыта работы с китайскими учащимися) // Филология и культура. 2015. № 4 (42). С. 290-294. материалов исторического содержания: дисс. ... к. пед. н. М., 2015. 286 с.
9. Сюй С. И. Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 141-144. — URL <https://moluch.ru/archive/35/4062/>

Rumyantseva Natalia Mihailovna

Russian Peoples Friendship University, Moscow

doctor of pedagogical Sciences, Professor

e-mail: natrum1@yandex.ru

Rubtsova Dina Nikolaevna

Russian Peoples Friendship University, Moscow

Senior lecturer in Russian language

e-mail: dina.rubtsova@yandex.ru

ADAPTATION TESTS AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE INTENSIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: the Article is devoted to the creation of a Bank of adaptation tests taking into account the ethnolinguistic and ethnopsychological features of students in multi-ethnic groups. Such tests will help to individualize the approach and intensify the learning process.

Key words: adaptive test, the levels of competency in Russian as a foreign language, ethnomethodology of teaching.

Literatura

1. Lazareva O.A. Shkola testera: lingvodidakticheskoye testirovaniye TRKI-TORFL: metodicheskoye posobiye. - SPb.: Osipova. 2011.)
2. Pugachev I.A. Etnooriyentirovannaya metodika v polikulturnom prepodavanii russkogo yazyka inostrantsam. M.. RUDN. 2011
3. Balykhina T.M. Ot metodiki k etnometodike: po-likulturnyye aspekty obucheniya russkomu yazyku // Russkiy yazyk v mnogopolyarnom mire: novyye lingvisticheskiye paradigmy dialoga kultur: sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. posvyashchennoy 50-letiyu RUDN. – M.: RUDN. 2009. s.11
4. Bobrysheva I. E. Kulturno-tipologicheskkiye stili uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti inostrannykh uchashchikhsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. M.: Flinta. Nauka. 2004. — 256 s.
5. Chzhao Yuyuzyan. T.M. Balykhina Ot metodiki k etnometodike. M. 2010
6. Liver B.L. Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchetom vliyaniya kognitivnykh stiley na protsess ego usvoyeniya. Dissertatsiya na soiskaniye

uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S.Pushkina. Moskva. 2000

7. Lyuy Shusyan «Ocherk grammatiki kitayskogo yazyka». M.. Nauka. 1965 g.
8. Lyuy Yu. K voprosu ob izuchenii russkikh mestoimeniy (iz opyta raboty s kitayskimi uchashchimisya) // Filologiya i kultura. 2015. № 4 (42). S. 290-294. materialov istoricheskogo sodержaniya: diss. ... k. ped. n. M.. 2015. 286 s.
9. Syuy S. I. Problemy prepodavaniya fonetiki kitayskogo yazyka russkim studentam // Molodoy uchenyy. — 2011. — №12. T.2. — S. 141-144. — URL <https://moluch.ru/archive/35/4062/>

О.Б. Трубина
olga.palladio@mail.ru

доцент междуниверситетской кафедры «Русский язык»
Российского государственного гуманитарного университета
Москва, Россия

О ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «ПОСЛУШАЙТЕ!» НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Аннотация: В статье анализируются переводы А. Ripellino и Дж. Белусси на итальянский язык стихотворения Вл. Маяковского «*Послушайте!*». Проводится сравнительный анализ вариантов перевода поэтического текста. Автор предлагает на этой основе рассмотреть методические приемы использования перевода поэтического текста для формирования у студентов на занятиях РКИ навыка восприятия и анализа параллельных текстов.

Ключевые слова: РКИ, перевод, переводческая рецепция, параллельный текст, языковой эквивалент, коммуникация.

Процесс перевода можно рассматривать как особый вид коммуникации, как творческий процесс, вид лингвистического анализа текста и как один из методов обучения иностранному языку. Например, Л.С. Бархударов отмечает, что «переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [1: 11]. По мнению И.Р. Гальперина, «перевод – это передача смыслового содержания и стилистических особенностей высказывания на одном языке средствами другого языка» [4: 140]. Е.В. Бреус считает перевод актом межъязыковой коммуникации и говорит о том, что «при переводе имеет место не только контакт двух языков, но и соприкосновение двух культур» [2: 17].

Существует, как известно, несколько видов перевода поэтического текста:

1. Собственно поэтический перевод – это перевод поэтического текста, созданного на одном языке, с помощью поэтического текста, созданного на другом языке. То есть переводчик должен написать новый поэтический текст, по возможности эквивалентный оригиналу по его концептуальной и эстетической информации, но использующий по необходимости совсем иные языковые и, возможно, стиховые формы.

2. Филологический перевод поэтического текста. Он выполняется прозой и нацелен на максимально возможную (практически дословную) передачу фактуальной информации подлинника. Его можно считать вспомогательным видом перевода. Как правило, он сопровождается параллельным текстом подлинника или обширными комментариями.

3. Стихотворный перевод – это такой метод перевода поэзии, при котором фактуальная информация оригинала передается на языке перевода лишь стихотворной речью. Этот вид перевода очень близок к оригиналу в отношении выбора слов и выражений и в стилистическом отношении. К сожалению, этот вид перевода искажает концептуальную информацию.

В практике преподавания РКИ в обучающих целях чаще всего используются два первых вида перевода. Причём, как правило, на продвинутом этапе обучения – с учащимися, обладающими определенными лингвистическими способностями и заинтересованными в обращении к культуре страны изучаемого языка. На наш взгляд, это «продуктивный способ погружения в язык и культуру», так как на решение

переводчика влияют обязательные языковые нормы, переводческие нормы, субъективный фактор, основанный на языковом вкусе.

По мнению Л.С. Бархударова, трудности перевода поэтических произведений обусловлены «расхождением между структурой двух языков и жесткими формальными требованиями, налагаемыми на поэтические тексты» [1, 41]. И практическая работа по переводу текста помогает учащимся понять это.

Существует точка зрения, что перевод поэтического текста практически невозможен. В. Брюсов писал: «Передать создание поэта с одного языка на другой – невозможно; но невозможно и отказаться от этой мечты» [3: 188].

Конечно, переводчик обращается к определенным общепринятым правилам перевода таких текстов:

- *Стихи должны, как правило, переводиться стихами. Следовательно, труд переводчика сродни труду оригинального поэта.*
- *В деле стихотворного перевода словесная точность не является критерием достоинства, она даже может снизить ценность перевода.*

На наш взгляд, это спорный или, во всяком случае, неоднозначно понимаемый тезис. Например, перевод атрибутивной конструкции, выраженной прилагательным, часто не может сводиться к переводу атрибутивной конструкции именем существительным, перевод безличной конструкции – личной. Вопрос решается переводчиком в соответствии с наличием в языке перевода конструкции-аналога (или формы языковой единицы – аналога), особенностями авторского стиля, личным языковым вкусом и многими другими причинами. Но при этом важно понимать, в разных языках одна и та же форма может иметь различное прагматическое значение, поэтому желание переводчика воспроизвести все формальные особенности подлинника (стилистический буквализм) может вредить адекватности восприятия текста. Следовательно, адекватность надо понимать диалектически, а не формально. Кроме того, в зависимости от интенции переводчика и перевода соотношение адекватности смысловой, стилистической и прагматической может варьироваться.

- *При поэтическом переводе неизбежны существенные преобразования многих аспектов подлинника, но, конечно, цель перевода – сделать их возможно минимальными.*

При этом выделяют два основных типа стихотворных переводов: **перестраивающий** (содержание, и форму) и **воссоздающий** (воспроизводящий с возможной полнотой и точностью и содержание, и форму). Многие лингвисты и переводчики считают второй тип практически единственно возможным.

В учебных целях можно сравнивать разные варианты перевода. При переводе (особенно сделанном учащимися), на наш взгляд, необходимо акцентировать внимание на синтагматических и парадигматических связях слова (синонимия, омонимия, паронимия и др.), на сочетаемость слов. Для чего обязательно обращение учащихся к толковым, двуязычным словарям, к словарям сочетаемости, синонимов и ассоциативным словарям.

Безусловно, особенного внимания требует выбор поэтического текста для перевода: он должен быть, конечно, адекватным для уровня владения учащимся иностранным языком; интересным с точки зрения языка, культуры; значимым с точки зрения выражения национальной картины мира, личности автора; представлять собой образец поэтического творчества.

Если творчество автора и сама его фигура значима в культурах двух стран, вызывает рецепции в культуре языка перевода и в культуре языке оригинала, это особенно актуально. Так, например, для итальянцев интересен Вл. Маяковский, А. Тарковский, И. Бродский и др.

Владимир Маяковский – персона, безусловно, связанная с итальянской культурой, так как поэт – продолжатель традиций футуризма. Как известно, начало его творческого пути ассоциируется с «Манифестом футуризма», который был опубликован в парижской газете «Ле Фигаро» 20 февраля 1909 года **Эмилио Филиппо Томмазо Маринетти**. Не случайно **Владимира Маяковского называют** «русским Маринетти». Поэт стал вождем, теоретиком и наиболее заметным поэтом всего футуристического движения в России.

Произведения В.В. Маяковского – это не самый простой объект для перевода: особые сложности могут вызывать его футуристические и гиперболические метафоры, нетрадиционный ритмико-интонационный рисунок стихотворений, особый характер рифмовки и необычный характер рифм, авторские неологизмы, наличие слов разной стилистической маркированности и т. д.

Например, в стихотворении «*Послушайте!*» достаточно последовательная перекрёстная рифмовка «сложноузнаваема». Стихотворение состоит всего из четырёх строк, каждая строка разбита на сегменты и выстроена знаменитой «лестницей».

Мы выбрали стихотворение «*Послушайте!*» для перевода со студентами по нескольким причинам. С лингвистической точки зрения исходный текст несложен, в нём нет труднопереводимых авторских неологизмов, нет сложных синтаксических конструкций, фразеологизмов, нет подчеркнутого ломаного ритма, свойственного его произведениям. Кроме того, он интересен своей прецедентностью для многих других текстов. С культурологической точки зрения текст актуален соотносённостью с интернациональным направлением в искусстве, а также значимостью личности поэта с точки зрения понимания русской культуры начала XX века.

Переводу текста (особенно в целях обучения) должна предшествовать предпереводческая подготовка. Подробная модель предпереводческого анализа текста была предложена К. Норд. Она разделила компоненты анализа на две части: экстралингвистические и внутритекстовые факторы.

К первой относятся: 1) автор текста; 2) интенция автора текста; 3) реципиент текста; 4) способ передачи общения; 5) место создания текста; 6) время создания текста; 7) повод создания текста; 8) коммуникативная цель текста.

К лингвистическим (внутритекстовым) факторам относятся следующие: 1) тема текста; 2) содержание текста; 3) структура текста; 4) невербальные элементы текста и их отношения с вербальными; 5) синтаксические особенности текста; 6) лексический состав текста; 7) тональность текста; 8) прагматическое воздействие текста [7].

Можно предложить обучающимся сделать перевод самостоятельно с последующим подробным обсуждением и комментариями преподавателя. Но, конечно, это возможно лишь на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного.

Итак, проанализируем варианты перевода. Первый – перевод, сделанный Дж. Белусси – моим студентом-итальянцем, живущим в Москве и изучающим русский язык несколько лет. Второй – перевод, сделанный переводчиком Angelo Maria Ripellino.

ПОСЛУШАЙТЕ!	ASCOLTATE !	ASCOLTATE !
Послушайте!	Ascoltate !	Ascoltate!
Ведь, если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?	Forse, se le stelle s'accendono allora — cio`serve a qualcuno?	Se accendono le stelle, vuol dire che qualcuno ne ha bisogno?

<p>Значит — кто-то хочет, чтобы они были?</p> <p>Значит — кто-то называет эти плевочки</p> <p>Жемчужиной?</p> <p>И, надрываясь в метелях полуденной пыли, врывается к богу, боится, что опоздал,</p> <p>плачет, целует ему жилистую руку,</p> <p>просит — чтоб обязательно была звезда!</p> <p>клянется — не перенесет эту беззвездную муку!</p> <p>А после ходит тревожный, но спокойный наружно. Говорит кому-то: «Ведь теперь тебе ничего?</p> <p>Не страшно? Да?!»</p> <p>Послушайте! Ведь, если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?</p> <p>Значит — это необходимо, чтобы каждый вечер над крышами загоралась хоть одна звезда?!</p>	<p>allora – qualcuno vuole che esse ci siano ?</p> <p>allora – qualcuno chiama questi sputacchi</p> <p>Perle ?</p> <p>E, strapazzandosi Nelle tempeste di polvere di mezzogiorno Irrompe verso Dio timoroso di aver tardato,</p> <p>piange, Gli bacia la mano venosa,</p> <p>chiede - che immancabilmente ci sia una stella! - giura - non sopportera` questo tormento privo di stelle !</p> <p>Ma poi va` preoccupato ma all'apparenza quieto Dice a qualcuno : «magari ora non t`importa? Non e` terribile? Vero?!»</p> <p>Ascoltate ! ecco, se le stelle s'accendono - allora – questo serve a qualcuno ?</p> <p>Dunque – questo ci vuole, Acciocche` ogni sera sui tetti s'accenda almeno una stella ?!</p> <p><i>Дж. Белусси.</i></p>	<p>Vuol dire che qualcuno vuole che esse siano?</p> <p>Vuol dire che qualcuno chiama perle questi piccoli sputi?</p> <p>E tutto trafelato, fra le burrasche di polvere meridiana, si precipita verso Dio, teme d'essere in ritardo, piange, gli bacia la mano nodosa, supplica che ci sia assolutamente una stella, giura che non può sopportare questa tortura senza stelle!</p> <p>E poi cammina inquieto, fingendosi calmo. Dice ad un altro: «Ora va meglio, è vero?</p> <p>Non hai più paura? Si?!».</p> <p>Ascoltate! Se accendono le stelle, vuol dire che qualcuno ne ha bisogno?</p> <p>Vuol dire che è indispensabile che ogni sera al di sopra dei tetti risplenda almeno una stella?</p> <p><i>Angelo Maria Ripellino</i></p>
---	--	---

В первой строфе обращает на себя внимание тот факт, что авторы переводов стремились максимально сохранить синтаксическую структуру оригинального

выражения и выразительные приемы, а именно: повторы и риторический вопрос. Но при этом необходимо обратить внимание на несколько особенностей переводческих рецепций. Авторский текст начинается с частицы *ведь*. В русском языке: «*ВЕДЬ*. I. частица. Употр. для усиления основного содержания всего высказывания (предположения, утверждения, вопроса и т.п.) или выделения, подчёркивания отдельного слова» [5].

Итальянским аналогом русской частицы *ведь* может быть: *dopotutto; ma; poiche', siccome, pero', pure*. [6] В переводе Дж. Белусси для трансляции русской частицы *ведь* использовано слово *forse*, которое соответствует русским словам: *возможно; может быть; разве; неужели; около; приблизительно; пожалуй; в случае; если; на тот случай...* В переводе А. Ripellino нет аналога русской частицы, что не может не изменять смысла всего высказывания.

В переводе этого же выражения Дж. Белусси используется как аналог слова *нужно* глагол *servire*, он имеет несколько значений: *служить; годиться; служить; быть нужным, необходимым; требоваться; понадобится; пригодиться, подавать к столу, обслуживать*. При переводе многозначного слова важно учитывать сам факт многозначности; при этом, безусловно, так или иначе «считываются» все основные значения слова. А. Ripellino в этом случае при переводе использует форму *ha bisogno* (буквально: *иметь необходимость*).

Фраза «*Значит — кто-то хочет, чтобы они были?*» переведена Дж. Белусси практически дословно. Подчеркнем, что при этом в своем переводе он использует слово *allora* (*в таком случае; в то время; тогда; ну; значит; выходит*). В переводе А. Ripellino русское слово *значит* транслируется с помощью выражения *vuol dire* (*значить, означать* [6]), на наш взгляд, стилистически неравнозначным русскому аналогу.

В этой же строфе Вл. Маяковский использует слово *плевочки* – стилистически и эмоционально маркированное. В тексте А. Ripellino оно переводится выражением *piccoli sputi* (буквально: *маленькие плевки*). Русские именные формы с суффиксом *-очк-* имеют не только сему 'маленький'. Они выражают эмоционально-экспрессивную оценку (например, пренебрежение), что можно передать в переводе с помощью слова с суффиксом, имеющим аналогичное или близкое значение – вариант *sputacchi* кажется уместным.

Во второй строфе вызывает трудности перевод русского слова *надрываться*: «*НАДРЫВАТЬСЯ, -аюсь, -аешься; нсв. ...2. (над чем). Разг. Делать что-л. с чрезмерным напряжением сил; стараться изо всех сил. Н. на работе. Не надрывайся, положи этот ящик. // Кричать изо всех сил. Дети, идите домой! - надрывается мать. Ребёнок надрывался от плача. 3. от чего. Мучительно страдать, изнемогать от чего-л. Н. от жалости. *Надрывается сердце от муки (Некрасов)*» [5].

Маяковский использует слово во 2-м значении, поскольку в переводе необходимо точно передать основные семы: 'предельное физическое напряжение/усилие, 'чрезвычайное старание.

Мы видим два варианта перевода этого русского слова: *strapazzandosi* (Дж. Белусси) и *E tutto trafelato* (А. Ripellino). Итальянское слово *strapazzarsi* имеет значение: *выбиваться из сил; выматываться; разрываться; переутомляться; не заботиться о своём здоровье; изнурять себя* [6]. Конечно, оно не полностью передает значение русского слова, но достаточно близко. В переводе сохранена грамматическая форма русского аналога (деепричастие) и синтаксическая функция. Вариант *E tutto trafelato* (буквально: *весь запыхавшийся*) синтаксически и грамматически отличен от русского оригинала, но семантически близок, хотя и не эквивалентен полностью: *trafelare* – *запыхаться, дышать с трудом, выбиваться из сил* [6]. Данные слова

(*strapazzarsi – trafelare*) синонимичны в итальянском языке; выбор одного из этих синонимов – дело языкового вкуса переводчика, семантической и стилистической близости к слову-источнику.

Выражение *в метелях полуденной пыли* метафорично – и в этом суть задачи, которую решает переводчик. *Nelle tempeste di polvere di mezzogiorno* у Дж. Белусси (буквально: *в метели (буре/шторме) пыли полудня*) и *fra le burrasche di polvere meridian*. (буквально: *среди шторма пыли полуденной /полуденной / меридиональной*) у А. Ripellino. Вариант перевода А. Ripellino содержит лексику, близкую к специальной, это семантически и стилистически «усложняет образ», созданный переводчиком, кроме того, не отражает национально значимый концепт *метель* (*по-итальянски: tormenta/tempesta*) [6].

Русский глагол *ворваться* (*ВОРВАТЬСЯ, -рвусь, -рвёшься; ворвался, -лась, -лось и -лось; св. 1. Проникнуть куда-л. силой, преодолевая препятствия; стремительно войти, вбежать куда-л. В. в чужой дом. В. в зал заседаний. Войска ворвались в город* [5]) позволяет отразить эмоционально напряженное состояние лирического героя. В переводе это должно быть выражено адекватно. Оба варианта перевода по-своему решают эту задачу: *irrompere* (*врываться, вторгаться*) и *precipitarsi* (*бросаться; кидаться; устремляться*) [6].

Фрагмент фразы «...боится, что опоздал, ...» переведены разными синтаксическими конструкциями: *timoroso di aver tardato* (буквально: *боявшийся быть опоздавшим* – вариант Дж. Белусси) и *teme d'essere in ritardo* (буквально: *боится быть поздно* – вариант А. Ripellino). Оба варианта синтаксически отличны от оригинала.

Выражение *жилистая рука* также переведено по-разному: *mano venosa* (буквально: *рука венозная / с венами*) и *mano nodosa* (буквально: *сучковатая / узловатая рука*). Русское выражение в значительной степени фразеологизировано: *жилистая рука* – это рука с заметно выступающими жилами, натруженная. При переводе необходимо также различать русские синонимичные слова *жила* (*ЖИЛА, -ы; ж. 1. Разг. Кровеносный сосуд, а также сухожилие. Руки в синих жилах (с синими жилами)*) и *вена* (*ВЕНА, -ы; ж. [лат. vena] Кровеносный сосуд, несущий кровь от органов и тканей к сердцу (ср. артерия). Взять кровь из вены. Ввести препарат в вену. Вскрыть себе вены (покончить жизнь)*) [5].

Первое слово разговорное и обладает фразеологически связанным значением; второе близко к специальному и обладает свободным лексическим значением. Прилагательное *узловатый* (*3. Имеющий утолщения, припухлости (в суставах, венах). У-ые пальцы. У-ые вены. У-ая рука.* [5]) сочетается со словом *рука*, но сочетание *узловатые руки* не имеет значения *натруженные руки*.

Часть выражения «*не перенесет эту беззвездную муку!...*» переводчики транслируют по-разному: *non sopportera` questo tormento privo di stelle!* (буквально: *не перенесет эту муку, лишенный звезд* – вариант Дж. Белусси) и *non può sopportare questa tortura senza stelle!* (буквально: *не сможет перенести эту муку без звезд*) – вариант А. Ripellino. Разница этих вариантов перевода заметна в грамматических особенностях выражения: в первом случае предикат выражен формой будущего времени глагола *non sopportera* (буквально: *не перенесет*), во втором – составной формой предиката *non può sopportare`* (буквально: *не может перенести*).

Кроме того, по-разному переведено выражение *беззвездная (мука)*. В русском языке используется регулярная и продуктивная словообразовательная модель (*беззвездный*), не имеющая прямого аналога в итальянском языке, переводчики нашли разные варианты решения проблемы: *privo di stelle* (буквально: *лишенный звезд*) и *senza stelle* (буквально: *без звезд*).

Фразу «*A после ходит тревожный, но спокойный наружно*» переводят с использованием разных синонимов. Тревожный – *preoccupato* (встревоженный; озабоченный; поглощённый – вариант Дж. Белусси) и *inquieto* (беспокойный; тревожный; огорчённый; раздражённый; рассерженный – вариант А. Ripellino).

Выражение «спокойный наружно» требует особого внимания переводчика. Предложены варианты *appareenza quieto* (буквально: *по видимости спокойный* – вариант Дж. Белусси) и *fiingendosi calmo* (буквально: *прикидывающийся спокойным* – вариант А. Ripellino). Первый вариант достаточно близок к оригиналу; во втором варианте слово *fiingendosi* (*прикидывающийся*) имеет неоднозначную эмоциональную оценку. В русском языке *прикидываться* эквивалентно слову *притвориться* [5].

Для переводчика особенно важно адекватно передавать элементы разговорного стиля. Так, выражение «*Ведь теперь тебе ничего? Не страшно?*» имеет значение: *Ведь теперь тебе хорошо (сносно)? Не страшно?* [5]. В переводе «*tagari ora non t'importa? Non e' terribile?..*» (вариант перевода Дж. Белусси, буквально: *может быть, сейчас тебе все равно?*) есть значительное «семантическое искажение». Возникает также проблема перевода многозначного слова. Так, в словаре под редакцией В. Ковалева у русского слова *ничего*, кроме значения *benone, mica male* (*хорошо, неплохо*; сравните в русском языке: *чувствовать себя ничего*), указано значение *non importa, fa niente* (*не важно, ничего*, сравните в русском языке: – *Я Вам на ногу наступил. – Ничего.*) [6].

В последних строфах стихотворения оба переводчика сохраняют повторы, которые существуют в оригинальном тексте, пытаясь использовать все эмоционально-экспрессивные средства, характерные для поэзии Вл. Маяковского.

Итак, работа с параллельными текстами помогает решать многие задачи, стоящие перед преподавателем РКИ, формировать важные языковые компетенции, вырабатывать переводческие навыки.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. – М.: УРАО, 1998. – 208 с.
3. Брюсов В. Избранные сочинения. В 2-х т. – М.: Гослитиздат, 1955.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
5. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка: [БТС: А-Я] / Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед. / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норин. 2004. – 1534 с.
6. Kovalev V. Dizionario russo – italiano, italiano – russo. [Russian - Italian, Italian - Russian dictionary] Di V. Kovalev. 6 ed. Bologna: Zanichelli, 2007. P. 2432
7. Nord, K. Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis / K. Nord. – Amsterdam: Rodopy, 2005. – 274 p.

O.B. Trubina

Associate Professor at the Russian Language Department

of Russian State University for the Humanities Moscow, Russia.

E-mail: olga.palladio@mail.ru

**ABOUT THE TRANSLATION RECEPTION OF THE POEM
V. MAYAKOVSKY "LISTEN!" IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE
AS A FOREIGN**

Annotation.

The article analyzes the translations of A. Ripellino and G. Belussi into Italian of the poem by Vl. Mayakovsky "Listen!" A comparative analysis of translation options for a poetic text is carried out. On this basis, the author proposes to consider the methodological methods of using the translation of a poetic text for the formation of students' skills in the perception and analysis of parallel texts at RFL lessons.

Keywords: Russian as a foreign language, translation, translation reception, parallel text, language equivalent, communication.

К.К. Ахмедова
kamalya.akhmedova@mail.ru
преподаватель кафедры русского языка и литературы
Гянджинского государственного университета
Гянджа, Азербайджан

ТРУДНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА ТЮРКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. Для русского языка, как и для подавляющего большинства современных индоевропейских языков характерно наличие особой лексико-грамматической категории рода. Она проявляется в способности существительных при выражении грамматических значений уподоблять себе формы зависимых от них слов – прилагательных, местоимений и др. В практике преподавания русского как иностранного нужно учитывать, что в азербайджанском языке, как и во всех тюркских языках, категория рода отсутствует. В статье рассматриваются основные трудности и некоторые методы обучения тюркоговорящих лексико-семантической категории рода.

Ключевые слова: лексико-семантической категория, род, спряжение, глагол.

Русский язык является самым распространённым славянским языком в Европе. Кроме того, по сей день он широко используется и в странах бывшего Советского Союза. В частности, в Азербайджане – здесь русский язык после родного, азербайджанского языка занимает второе место по числу говорящих на нем. С этим фактом связано то обстоятельство, что образование в Азербайджане ведется на двух языках – азербайджанском и русском.

Новые методы обучения – интерактивные уроки, применение аудио- и видеороликов и другие, привлекают все большее количество студентов и повышают эффективность процесса преподавания. Но, несмотря на то, что новые условия (наличие проекторов, компьютеров в аудиториях) упрощают и ускоряют процесс обучения, они не решают те трудности, которые возникают в практике преподавания РКИ и которые связаны со сложной грамматикой и богатой лексикой русского языка.

Русский язык имеет ряд особенностей, отличающих его от других языков мира. Одной из таких особенностей является его флективный строй. Флексии – части слова (окончания), выражающие грамматическое значение при словоизменении (склонении, спряжении). Русский язык – синтетический: в слове содержится как грамматическое, так и лексическое значения.

Поэтому в практике преподавания РКИ первейшим фактором, создающим трудности в изучении русской морфологии, является изменяемость слова, то есть грамматическая оформленность слов окончаниями. Окончания выражают род, число и падеж имен существительных, согласование прилагательных, причастий и порядковых числительных в словосочетаниях, лицо и число глаголов настоящего и будущего времени, род и число глаголов прошедшего времени.

Для русского языка, как и для подавляющего большинства современных индоевропейских языков характерно наличие особой лексико-грамматической категории рода. Она проявляется в способности существительных уподоблять себе в выражении грамматических значений формы зависимых от них слов – прилагательных, местоимений и др.

В практике преподавании русского как иностранного важно и нужно учитывать, что в азербайджанском языке, как и во всех тюркских языках, категория рода отсутствует. Тюркоязычным студентам непросто объяснить, а главное, впоследствии их обучить и научить использовать, казалось бы, простые вещи. В русском языке существуют категории рода и одушевленности/неодушевленности, которые выражаются не только семантически (то есть с заменой на местоимения), но и грамматически (то есть путем согласования). Род существительного можно определить двумя способами: либо подставить вместо данного слова одно из местоимений 3-го лица (он, она или оно), либо подобрать подходящее согласующееся слово – прилагательное (местоименное прилагательное, причастие), и по его окончанию определить род. В обоих случаях существительное должно стоять в форме именительного падежа единственного числа.

Поэтому студентам нужно поэтапно объяснять различия и сходства в категории рода у одушевленных и неодушевленных существительных.

Различия состоят в следующем:

- одушевленные существительные могут быть мужского или женского рода, что обусловлено их семантикой; неодушевленные существительные принадлежат к одному из трех родов – мужскому, женскому, среднему;
- одушевленные существительные в ряде случаев образуют родовые пары: *студент – студентка*; *учитель – учительница*; *отец – мать*; неодушевленные существительные таких пар не имеют.

Согласно проведенным наблюдениям, можно сказать, что азербайджанские студенты легко запоминают окончания трех родов. Наименьшие ошибки совершают при согласовании существительных с окончаниями *-а/-я*, *-о/-е*, а также с нулевыми окончаниями.

Однако есть имена существительные, родовую принадлежность которых по окончанию определить достаточно трудно. Это слова, которые оканчиваются на мягкий знак. К какому роду и по какому признаку студент должен отнести следующие слова: *уголь*, *гвоздь*, *жизнь*, *дверь*, *роль*, *цель*, *шампунь*? В отличие от русскоязычного человека, который неожиданно начинает испытывать какие-либо сомнения в родовой принадлежности той или иной лексемы, он не может подобрать правильное зависимое слово: *хороший день* или *хорошая день*. В этом случае тюркоязычному учащемуся остаётся единственное: обратиться к словарю и запоминать родовую принадлежность слова.

Подобную трудность представляют также субстантивированные прилагательные мужского рода: *портной*, *дежурный*, *рабочий*. Наши студенты склоняют эти слова по типу существительных. Вместо *нет рабочего* они говорят: *нет рабочия* (по типу: *нет музея*). Поскольку таких слов не так много, нужно рекомендовать студентам их просто запомнить. Также нужно обратить их внимание на то, что эти слова склоняются, как имена прилагательные.

Часто тюркоязычные учащиеся путают слова общего рода со словами мужского рода типа *врач*, *офис-менеджер*. Поэтому для таких обучаемых особого разъяснения требует тот факт, что существительные типа *врач*, *геолог*, *директор*, *инженер* в равной

степени могут быть использованы для названия лиц мужского и женского пола, оставаясь при этом существительными мужского рода. А именно: если подобное существительное называет женщину, то определение к нему согласуется по мужскому роду, а сказуемое – по женскому: «*Всю ночь просидела молодой врач (м. р.) Иванова у постели пострадавшего*».

А вот от существительных общего рода на *-а/-я* (*растяпа, повеса, рёва, разиня, пустомеля*) следует отграничивать подобные им существительные мужского рода. Например, слова мужского рода: *вышибала, громила, заправила, писака, повеса*. Поскольку несклоняемые существительные распределяются по родам с учетом их лексического значения, их запоминание также занимает немало времени.

Сходные трудности вызывают и субстантивированные прилагательные женского рода: *столовая, мастерская*. И здесь студентам трудно объяснить и помочь определиться как с частью речи, так и с их формами. Некоторое недоумение у студентов вызывают заимствованные слова из других языков, которые, как оказывается, совсем не склоняются: *метро, кофе, жюри* и т. д. Ясно, что по привычке подобные заимствованные слова на *-о/-е* студенты относят к существительным среднего рода типа *окно, море*, а слова *жюри, такси* воспринимаются ими как слова, стоящие во множественном числе.

Неутешительно обстоят дела и с именами существительными среднего рода на *-мя*: *имя, время, знамя, стремя, пламя* и т. д. Студенты относят эти имена существительные к женскому роду и соответственно их склоняют: нет *знами*, нет *времи* и т. п. вместо *нет знамени, нет времени*.

После подробного изучения и закрепления согласования существительных с именными частями перед преподавателями стоит другая не менее важная задача – объяснение рода как грамматической категории глагола.

Ведь, как известно, род – это словоизменительная грамматическая категория глагола, представленная формами прошедшего времени и сослагательного наклонения. И выполняет она следующие три функции: во-первых, указывает на грамматический род существительного, с которым глагол координируется (формы м. р., ж. р., ср. р.); во-вторых, соотносится с полом лица – носителя процессуального признака (формы м. р. и ж. р.); а в-третьих, представляет процессуальный признак в качестве безличного (формы ср. р.). В спрягаемых формах средством выражения м. р. является нулевое окончание (*замерз, сел бы*), ж. р. – окончание *-а* (*замерзла, села бы*), ср. р. – окончание *-о* (*замерзло, село бы*). Во мн. ч. глагольные формы не характеризуются по признаку рода (*Мальчики, девочки читали; Дожди, грозы прекратились бы*).

Родовая глагольная форма соответствует грамматическому роду наименования носителя процессуального признака, если этот носитель представляет собой предмет или явление (*машина остановилась, столб накренился, солнце село бы*). В том случае, если в наименовании носителя процессуального признака, представляющего собой живое существо, грамматический род и пол этого существа – мужской или женский – совпадают, родовая глагольная форма дублирует эти значения рода и пола (*ученик прочитал – ученица повторила, мать сказала – отец промолчал*).

Если носитель процессуального признака – живое существо и обозначен именем существительным м. р. или личными местоимениями-существительными *я, ты*, то форма глагола указывает на пол этого носителя (*доктор пришел – доктор пришла, я читал – я читала, ты спел бы*). В случаях типа *доктор пришел* обозначение пола лица – носителя процессуального признака непоследовательно, так как эта конструкция может быть отнесена и к лицу женского пола.

Указание на пол присуще, как правило, форме глагола и в случае обозначения носителя процессуального признака существительным общего рода (*сирота заплакал –*

сирота заплакала), но здесь есть возможность колебания, особенно если существительное обладает качественно-характеризующим значением. Например, при употреблении формы глагола в ж.р. выражения типа «*Опять эта размазня пришла*» могут быть в равной мере отнесены к лицу как мужского, так и женского пола. Однако если носитель процессуального признака обозначен наименованием лица ж. р. или ср. р., родовая глагольная форма координируется с грамматическим родом существительного (*дитя плакало, чудовище вернулось, одно значительное лицо заявило, одна влиятельная персона сказала*). При этом существительные *лицо, дитя, чудовище, персона, фигура* могут обозначать существа как мужского пола, так и женского.

При обучении категории рода преподаватели должны хорошо помнить о том, что любая грамматическая категория прочно усваивается только в связной речи, то есть при реализации принципа соединения языковых знаний и речевой практики на изучаемом языке. Таким же образом усваивается и категория рода – путем выполнения всевозможных формально-речевых, ситуативно-тематических и, что особенно важно, коммуникативных и творческих заданий, различающихся по своим дидактическим целям, степени самостоятельности и уровню свободы индивидуального творчества.

Литература

1. Величко А.В. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – С.44-53.
2. Ельмслев Л.О личности–не личности и одушевленности–неодушевленности // Материалы к спецкурсу по структурной топологии языков. – М., 1975.
3. Зализняк А. А. Категория рода одушевленности в русском языке // Вопросы языкознания. 1964. № 1. – С. 25-40.
4. Карпинская О. Г. Типология рода в славянских языках // Вопросы языкознания. 1961. № 6. – С. 61-76.
5. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / Составители: З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина, Г.А. Сучкова, Т.В. Шустикова, М.М. Нахабина и др. – М., 2001. – С. 37-64.

Kamala Akhmedova Kalandar

teacher of Ganja State University

e-mail: kamalya.akhmedova@mail.ru

DIFFICULTIES IN TEACHING THE LEXICAL-SEMANTIC CATEGORY OF THE GENUS TO TURKIC-SPEAKING STUDENTS

Annotation. For the Russian language, as well as for the vast majority of modern Indo-European languages, the presence of a special lexico-grammatical category of the genus is characteristic. It manifests itself in the ability of nouns to liken themselves in the expression of grammatical meanings of the form of words dependent on them - adjectives, pronouns, etc.

When teaching Russian as a foreign language, one must take into account that in the Azerbaijani language, as in all Turkic languages, there is no gender category. In the article, we consider methods of teaching the lexical-semantic category of the genus.
Keywords: lexico-semantic, category, gender, conjugation, verb.

Ахмедова Камалия Каландар кызы, тел. +9940503618383

Г.А. Гафарова
gulnarqafarova85@gmail.com
преподаватель кафедры Русского языка и литературы
Гянджинского государственного университета
Гянджа, Азербайджан

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Как известно, уже более ста лет русский язык остается наиболее востребованным иностранным языком в Азербайджане. По данным статистики, в стране в 2019-2020 гг. процент детей в русском секторе обучения составил около 17%. Переход к системе Национального куррикулума (новой концепции общего образования), развитие новых стандартов в обучении, строительство мультимедийных корпусов в вузах – всё это повышает интерес учащихся к изучению иностранных языков. Несмотря на это, по сей день в Азербайджане сохраняется ряд проблем, тормозящих темпы развития и распространения русского языка. Данная статья посвящена актуальным вопросам и специфическим особенностям изучения русского языка в Азербайджане.

Ключевые слова: Азербайджан, Национальный куррикулум, система образования, русский язык как иностранный, методика РКИ.

Как же на сегодняшний день обстоят дела с русским языком в Азербайджане? Ведь XXI век сам по себе заметно отличается от остальных. Это век технологий и инноваций. А темпы экономического развития и технологического роста сильнее всего заметны по развивающимся странам, к числу которых относится и Азербайджан. Переход к системе Национального куррикулума (новой концепции общего образования), а также попытки подключения инклюзивного метода преподавания внесли серьезные изменения в систему образования в стране.

Нужно отметить, что изучение русского языка в разных регионах Азербайджана имеет значительные различия и идет разными темпами. Так, столица Азербайджана, город Баку в целом отличается русскоговорящим населением, что, несомненно, отражается на процессе образования. Ведь слух и речь взаимосвязаны. Чем чаще слышим, тем лучше запоминаем. То есть студенты, проживая в Баку, получают дополнительную поддержку вне стен вуза. Что же касается других городов и периферии, то здесь шансы услышать русскую речь невелики. Значит, студенты будут стеснены отсутствием языковой среды, будут испытывать постоянный дефицит общения и, как результат, довольствоваться только тем, что очерчено границами университетского обучения.

Не менее важна и другая проблема студентов, изучающих русский язык, которую можно сформулировать так: «Я знаю, но стесняюсь сказать!» Это касается вопросов произношения и говорения, что неразрывно связано с фонологическим строем русского

языка, который, как известно, характеризуется исторически сложившейся системой консонантизма, включающей 37 согласных фонем, и менее сложной системой вокализма, в которую входят пять или шесть гласных фонем. При этом как в системе гласных, так и в системе согласных отмечается большое разнообразие позиционных видоизменений. В частности, гласные в безударной позиции ослабляются и в ряде случаев не различаются. И если деление согласных звуков на звонкие и глухие согласные запоминается студентами легко, то с произношением твердых и мягких согласных возникают сложности. Знаки «Ъ» и «Ь» отсутствуют в азербайджанском языке, и поэтому произносить мягкие согласных им удается с трудом. А в результате страдает коммуникация и пропадает мелодичность языка.

Для того чтобы обучение русскому языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать занятия, учитывая при этом типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса. Для успешного обучения необходимо подробно изучить различные аспекты методики преподавания РКИ. Важно отметить, что в процессе обучения основное внимание преподаватель должен уделять именно коммуникативной функции, что определяет важность построения учебного занятия на коммуникативно-речевой основе. Что, в свою очередь, позволяет ему лучше взаимодействовать с учащимися.

Особенности русской фонетики представляют собой большие трудности для студентов, поэтому преподаватель должен регулярно проводить фонетические зарядки, фонетические диктанты, отрабатывать постановку и тренировать произношение звуков с помощью различных упражнений. Учащимся необходимо научиться различать звуки на слух, поскольку существуют определенные трудности в распознавании русских слов по звучанию. При изучении фонетики на основе упражнений рецептивно-репродуктивного характера преподаватель должен стать образцом правильного произношения звуков и проговаривания слов.

В отличие от динамичного, разноместного и подвижного ударения в русском языке, в азербайджанском языке ударение чаще всего падает на последний слог. Отсюда у тюркоязычных – страх неправильного произношения слов. В решении данной проблемы значительно помогает развитие технологий, интенсивное использование упражнений на аудирование и говорение. С одной стороны, «информационные технологии коренным образом изменяют системное мышление обучающихся, выстраивают открытую систему образования, обеспечивающую каждому собственную траекторию обучения» [1, 144]. Но с другой стороны, информационные технологии не должны быть самоцелью процесса обучения. Они должны способствовать дальнейшему совершенствованию обучения, а не просто вытеснять работу с текстами.

Другой сложной проблемой преподавания РКИ носителям азербайджанского языка является усвоение грамматических правил и законов русского языка. Русский язык является флективным языком, то есть в выражении грамматических значений доминирует словоизменение при помощи флексий. Здесь особое внимание стоит уделить склонению (изменению слова по грамматическим категориям рода, числа и падежа). И тут нужен особый подход, ведь категория рода полностью отсутствует в азербайджанском языке. Особые трудности у обучающихся вызывает система падежей, так как система падежей в русском языке лишь частично совпадает с азербайджанским.

Как считает Н. С. Власова [2, 204], последовательное введение грамматики зависит от частотности употребления в языке тех или иных грамматических форм. В данном случае последовательность введения и изучения падежей продиктована тем, какие из падежных значений встречаются в языке чаще. Иностранцам предлагается изучение модели с субъектом, выраженным тем или иным падежом существительного или личного местоимения: «Вот стол, он здесь. – Где книга? – Она там».

После этого целесообразно вводить сначала непреходные глаголы на -ать (играть, обедать и др.), затем даются прилагательные для выражения определительных отношений, так как уже на моделях освоены притяжательные местоимения (мой, моя, моё, мои; твой...).

После изучения модели с именительным падежом существительного (в значении субъекта) и личных местоимений вводится модель с предложным падежом (в значении места), обозначающая местонахождение предмета (Где?): «Книга на столе. Задание в книге». Что соответствует частотности употребления предложного падежа именно в этом значении. Введение глаголов в конструкцию определяется тем, какое из падежных значений изучается на данном этапе.

Легче всего азербайджанским студентам дается синтаксис, поскольку как в русском, так и в азербайджанском языке в предложении нет строго закрепленного места за тем или иным его членом. Такой порядок слов, когда слова в предложении могут стоять в различной последовательности, называется свободным (или не фиксированным). Однако расположение слов в предложении зависит от цели высказывания, его коммуникативной составляющей. И это тоже надо объяснить, показать учащимся, а затем – научить использовать эти навыки в речи.

Обучение русскому языку как иностранному не может и не должно сводиться к развитию лишь репродуктивных навыков речевой деятельности. Практика показала, что настало время новых подходов к реализации проблем преподавания РКИ – создание учебно-методической литературы нового поколения, помогающей интерактивному обучению с использованием новых технологий. Таким образом, актуальной проблемой обучения русскому языку как иностранному является поиск новых средств, форм и методов, адекватных целям развития современного образовательного процесса.

Литература

1. Применение информационно-коммуникативных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного // Материалы Международного межвузовского семинара 2008-2011 гг. / Под ред. Е.Ю. Николенко. – М.: РосНОУ, 2011.
2. Власова Н. С. Русский язык как иностранный. Базовый курс-1 / Учебник для детей русскоязычных эмигрантов. Типография Гутенберг, 2009.
3. Стародумов, И. В. Особенности преподавания русского языка как иностранного / И. В. Стародумов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 40 (226). — С. 204-207. — URL: <https://moluch.ru/archive/226/52843/> (дата обращения: 05.07.2020)
4. Блохина Н.Г. Проблема изучения русского языка русскими и иностранцами. – М: Вестник, 2016. – С. 75-78.
5. Будагова З.И. Азербайджанский язык. – Баку: Элм, 1982. – С. 24-45.
6. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / Учебное пособие под ред. Хаврониной С.А., Балыхинной Т.М. – М.: РУДН, 2008. – С. 52-64.
7. Учебник азербайджанского языка для стран СНГ под ред. Исмайлова Л.Г., Насилова Д.М. – М: МГУ, 2008. – С. 30-52.
8. Шибко Н.Л. Методика обучения русскому языку как иностранному / Учебно-методический комплекс для студентов-иностранцев нефилологических специальностей. – Минск: БГУ, 2011. – С. 87-93.

Gulnar Gafarova Abulfaz

teacher of Ganja State University

e-mail: gulnargafarova85@gmail.com

ANALYSIS OF THE MAIN LINGUISTIC AND NON-LINGUISTIC PROBLEMS OF AZERBAIJANI STUDENTS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. As you know, for more than a hundred years, the Russian language has remained the most popular language in Azerbaijan. According to statistics 2019-2020, the percentage of children in the Russian sector is about 17%.

The transition to the National Curriculum system, the construction of new university-equipped video and audio equipment for universities increases interest in teaching a foreign language, but nevertheless, to this day in Azerbaijan there are a number of shortcomings that impede the development and spread of the Russian language. This article is devoted to the most pressing issue of the specifics of studying Russian language in Azerbaijan.

Keywords: Russian language, foreign ,native ,difficulties, full study.

Гафарова Гюльнар Абульфаз кызы, тел. +9940553205565

Н.Ю. Гурьева
gri_lanskoi@list.ru
доцент кафедры русского языка
Российского государственного гуманитарного университета
Москва, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СТРАТЕГИИ В РОССИЙСКОЙ ОФИЦИАЛЬНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу основных форм и принципов формирования коммуникативной стратегии в рамках различных видов официальных деловых документов. Цель статьи заключается в демонстрации эволюции подходов к письменному диалогу в условиях авторитарной и демократической стратегий социального развития. В статье показано, что данная эволюция широко проявляется в рамках выбора средств лексики и фразеологии.

Ключевые слова. Деловое письмо, языковая стратегия, коммуникация, фреймирование, корреспонденция, фразеология.

В современном гуманитарном пространстве формы коммуникативной деятельности претерпевают определенные изменения под влиянием эмотивных факторов. Эмоциональная аргументация становится важнейшим средством воздействия на адресата и предполагает сознательную и контролируемую демонстрацию эмоций в стратегических целях [4: 153], т. е. коммуникация приобретает эмотивный характер, моделируя определенный тип рефлексий при интерпретации получаемой информации. Хотя деловая корреспонденция – это прежде всего послание в виде официального документа, обладающего обязательностью (юридической значимостью), функция которого заключается в передаче информации, она является основой взаимоотношений между клиентами и заказчиками, работодателями и работниками и не может не отражать актуальных языковых стратегий коммуникации в целом. Именно поэтому наиболее субъективными как по форме, так и по содержанию являются те системы документации, относящиеся к конкретным объектам, «которые создаются с намеренной целью сформировать у их потенциальных пользователей определенные взгляды и убеждения» [8: 54].

Анализ особенностей современной деловой переписки показывает, что функционирование писем коммерческой направленности в практике взаимодействия деловых партнеров обусловлено конкретной речевой ситуацией: сложившихся традиций контактов в профессиональной среде и тенденциями формирования либерального и демократического дискурса социальной коммуникации. Концептуальный анализ семантических свойств деловых писем дает возможность не только понять содержание и осуществить оценку текста, но и определить наиболее успешную стратегию речевого взаимодействия (фреймирование) в целях достижения практически значимых результатов.

В условиях современного общества прослеживаются новые тенденции, обусловленные распространением рыночных равноправных отношений между деловыми партнерами, что находит непосредственное отражение в осуществляемой деловой переписке. Поэтому определение фреймируемых экономических и управленческих стратегий может представлять ценность для формирования необходимых навыков речевого этикета деловой коммуникации с целью ее оптимизации.

Эмотивные факторы воздействия на адресата информации являются предметом исследования как актуальная языковая стратегия прежде всего в организационно-политических документах, т. к. «полностью объективные и достоверные сведения предметного, фактического, процессного характера становятся в них предметом интерпретации для того, чтобы сформировать на конкретном информационном фундаменте определенные доктринальные положения и основанные на них трактовки [8: 54]. По наблюдениям как российских, так и зарубежных исследователей, отличительной особенностью современного общественно-политического дискурса становится нарастание речевой агрессии; хамство и оскорбления, нецензурная брань характеризуются как одна из коммуникативных практик формирования негативной солидарности [6; 2; 1], являясь эмотивными средствами реализации стратегии речевой провокации.

Демонстративная бесцеремонность и намеренное обострение конфликтных ситуаций как актуальная стратегия политического дискурса отмечается и в изменениях стандартного дипломатического протокола. Н.Б. Мечковская отмечает, что «самодурство и хамство, ... демонстрация силы и претензия на особое место в иерархии мировых лидеров..., которые теперь массово соревнуются в знании языка подворотни» [5].

Декларируется, что эмотивная аргументация как способ воздействия на адресата информации получает столь широкое распространение по причине общего, глобального эмоционального раскрепощения человека, который перестал бояться и открыто проявляет свои эмоции в обществе [10].

Актуальность эмотивных факторов в области менеджмента при составлении деловых писем наиболее полно рассмотрена Р. Теппером [9], который предлагает для оптимизации партнерских отношений предельное сокращение речевой дистанции. В частности, за счет включения в текст управленческой и коммерческой документации «магических слов» – субъективно-оценочной и эмоционально-оценочной лексики и фразеологии, а также посредством трансформации традиционных жанров официально-деловой переписки, их гибридизации.

Прагматический характер использования эмотивных факторов воздействия на адресата отмечает Р. Ратмайр, исследуя современный дискурс корпоративного общения и определяя формируемый этикет как «новую русскую вежливость» [7].

Исследование официально-деловой переписки как особой формы взаимодействия коммуникантов в ситуации делового общения с позиций прагматики позволяет проанализировать и когнитивную семантику, и синтаксические особенности (коммуникативный синтаксис) текста. В связи с тем, что и коммерческая, и управленческая переписка в рамках конкретной деловой ситуации представляют собой стандартно воспроизводимую систему обмена информацией, идентификацию изучаемых ситуаций с ранее встречавшимися аналогичными ситуациями, возникает возможность ее категоризации. Выявляются соответствующие интенции в позиции адресанта и рассматриваются стратегии и тактики делового взаимодействия в рамках исследуемого информативного диалога, дается их когнитивное обоснование и объяснение.

Эмотивные языковые стратегии официально-деловой коммуникации. Предметом исследования были избраны средства эмотивной коммуникации в официально-деловой и коммерческой переписке, и ставилась задача выявления актуальных стратегий данного институционального дискурса. Так, если в общественно-политической сфере деятельности современной стратегией становится речевая агрессия как практика формирования негативной солидарности, то в экономической и управленческой документации эмотивные средства носят принципиально иной характер, т. к. моделируют речевую ситуацию, базирующуюся на солидарности позитивной. В частности, наблюдается отказ от эксплицитности тактики речевого действия, от декларативности и категоричности формулировок. Тексты деловых писем становятся более разнообразными по форме, индивидуализированными.

Стратегия идеализации процесса речевого взаимодействия: идеализация адресанта и адресата.

При наличии вариативности в выборе синтаксических конструкций при составлении текста делового письма (случаи синтаксической синонимии) выбор обуславливается с учетом индивидуальных особенностей личности адресата. Если адресат – лицо старшего поколения или лицо, статусную значимость которого необходимо подчеркнуть, этикетной нормой становится выбор сложных предложений, что придает сообщению большую любезность; исключается категоричность формулировок.

Прагматика текста современного делового письма предполагает решение следующих стратегически значимых задач:

- позитивная самопрезентация адресанта;
- оптимизация речевой ситуации (повышение ролевого статуса адресата; диалогичность и равноправность позиций).

В целях реализации поставленных задач формируется тип речевого поведения, в том числе отбор языковых средств, включая субъективно-оценочную и эмоционально-оценочную лексику, т. е. эмотивных средств коммуникации. От данного выбора непосредственно зависит прагматический потенциал текста, его способность создать определенный коммуникативный эффект – оказать эмоциональное воздействие на адресата.

В результате формирования речевой ситуации позитивной солидарности и благодаря стратегии идеализации процесса речевого взаимодействия расширяется гибридность жанров деловых писем. К примеру, современное информационное письмо предполагает включение элементов текстов рекламного характера в целях позитивной самопрезентации адресанта (его идеализации); возможно также включение в текст элементов благодарственного письма, подчеркивающего статусную значимость адресата.

Стратегия конформизма, демонстрация доброжелательности и лояльности.

В коммуникативной практике реализации стратегии конформизма исследования общественно-политического дискурса отмечают достаточно широкую сферу употребления ненормативных выражений.

М. Перотти отмечает, что в итальянском политическом дискурсе «табуированная лексика до какой-то степени считается допустимой, не шокирующей, пока не достигает уровня явной вульгарности и не адресована определенному лицу» [6: 216]. Особую эмотивную функцию табуированных слов не в виде маркеров грубости, а в виде маркеров интимности, вовлеченности, присоединенности отмечает и Т.В. Ларина [4:

156]. Наиболее последовательно и отчетливо стратегия конформизма проявляется в современной коммерческой рекламе. Тенденция предельного сокращения речевой дистанции, как в политическом, так и в экономическом дискурсе можно связать с контркультурным характером эрративного протеста против нормы, против стереотипных и жестко регламентируемых форм речевого поведения, традиционно присущих официально-деловой коммуникации. Популизм при отборе языковых средств, в том числе и эмотивных, безусловно приводит к снижению уровня культуры речи, хотя справедливо отмечается, что использование эрративов и жаргонной фразеологии «смягчается фильтрами иронии и насмешки и полученный эффект является более доброжелательным, шутливым» [6: 216]. В коммерческой рекламе шутливый эффект усиливается благодаря визуализации информации при использовании слогана «Нет, не жирно!», «Нет, не слипнется!», моделирующего речевую ситуацию интеррогативного диалога.

Однако рассматриваемые актуальные стратегии современного официально-делового дискурса порождают коммуникативно парадоксальное явление: с одной стороны, языковая текстура текста обогащается, становится более разнообразной, выразительной; информация индивидуализируется, усиливается ее адресный характер; с другой стороны, внешнее расширение и углубление коммуникации осуществляется только за счет снятия табу (что наиболее ярко проявляется в рамках политического дискурса). В целом для реализации стратегии конформизма характерна эклектичность при использовании языковых средств, отмеченное Е.В. Какориной «чередование стандарта и экспрессии» [3], что особенно заметно в текстах официально-деловой документации. Нельзя не согласиться также и с тем, что стремление к предельному сокращению речевой дистанции, популизм как тактический прием демонстрации толерантности приводит к понижению уровня культуры речи как в общественно-политическом, так и в экономическом дискурсе.

Таким образом, при реализации данных языковых стратегий в деловой коммуникации вскрываются новые семантические пласты национального языка, они активно вовлекаются в социокультурный процесс обмена информацией, что является характерной особенностью либерально-демократических изменений в представлениях о речевой норме, о речевом поведении в рамках конкретного институционального дискурса. Однако необходимо отметить, что доминирование эмотивной составляющей приводит к углублению неполноты коммуникации: выразительная и управляющая (манипулятивная) функции речи приобретают большую значимость, чем функция когнитивная.

Очевидно, что в условиях рыночных отношений и конкуренции в системе управления официально-деловая и коммерческая корреспонденция предполагает восприятие адресатом информации в перлокутивном аспекте. В частности, интерпретация текста адресантом может способствовать изменению коннотативного значения предложения о сотрудничестве или о рекламируемом проекте, т. е. в определенной мере способствовать оптимизации деловых отношений. Именно прагматика официально-делового дискурса и формирует актуальные стратегии коммуникации: стратегию идеализации адресанта и адресата, т. е. стратегию позитивной солидарности; стратегию лояльности и стратегию конформизма.

Явно популистский характер данных стратегий имеет тенденцию сближения с контркультурным протестом против нормы, что неизбежно приводит к снижению не только уровня культуры речи, но и к неполноте коммуникативного процесса в целом в результате ослабления когнитивной составляющей текста за счет эмотивных средств, усугубляющих его манипулятивную функцию.

Литература

1. Иссерс О.С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге // Русский язык в научном освещении. Вып. 18. – М., 2009. – С. 92-104.
2. Казаринова Н.В. Хамство и оскорбления как коммуникативные практики негативной солидарности // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 8. – Воронеж, 2010. – С. 46-55.
3. Какорина Е.В. Новизна и стандарт в языке современной газеты (Особенности использования стереотипов) // Поэтика, стилистика, язык и культура. Памяти Т.Г. Винокур /отв. ред. Н.Н. Розанова. – М., 1996. – С. 169-180.
4. Ларина Т.В. Прагматика знаний в межкультурном контексте // Вестник РУДН. 2015. № 1. – С. 144-163.
5. Мечковская Н.Б. Поведение и язык в истории международного общения: негативные и позитивные нарушения дипломатического протокола // Вежливость и антивежливость в языке коммуникации // Материалы международной научно-практической конференции, состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. – М.: РГГУ, 2018. – С. 160-176.
6. Перотто М. Элементы актуальной языковой стратегии невежливости в итальянской печати // Вежливость и антивежливость в языке коммуникации. Материалы международной научно-практической конференции, состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23-24 октября 2018 г. – М.: РГГУ, 2018. – С. 213-224.
7. Ратмайр Р. «Новая русская вежливость» – мода делового этикета или коренное прагматическое изменение? // Вопросы языкознания. 2009. № 1. – С. 63-81.
8. Системы документации: теория, история, современная практика. Коллективная монография /отв. ред. Г.Н. Ланской, Ю.М. Кукарина. – М.: «Спутник+», 2019. – 279 с.
9. Теппер Р. Как овладеть искусством делового письма. 250 писем и записок в помощь менеджеру. – М.: ЮНИТИ «Аудит», 1997. – 182 с.
10. Шаховской В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2009. – 416 с.

N.Yu.Guryeva,

Senior lecturer in department of Russian language

of Russian State University for the Humanities

E-mail: gri_lanskoi@list.ru

ACTUAL LANGUAGE STRATEGIES IN RUSSIAN OFFICIAL BUSINESS COMMUNICATION

Annotation. The article is devoted to analysis of basic forms and principles of forming of communicative strategy in terms of different types of official business documents. The objective of paper consists in demonstration of evolution of approaches to written dialogue in conditions of authoritarian and democratic strategies of social development. In paper is shown that this evolution is largely realizing in sphere of choice of instruments of lexicology and

phraseology.

Keywords: Business letter, language strategy, communication, framing, correspondence, phraseology.

О.А. Жилина
zhilina_olga@mail.ru
профессор-эксперт Университета Таммасат
Бангкок, Таиланд

РКИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТАИЛАНДА

Аннотация. Статья посвящена проблемам преподавания и изучения РКИ в Таиланде. В работе дан небольшой исторический экскурс, отмечены особенности обучения тайских студентов вне языковой среды, предложены варианты создания национально-ориентированных учебников, проведен анализ первого опыта вынужденной работы в онлайн-формате.

Ключевые слова: РКИ, Таиланд, неязыковая среда, национально-ориентированные учебники, занятия в онлайн-формате.

В настоящее время в странах Азии, и в Таиланде в частности, интерес к русскому языку есть и даже наметилась тенденция к росту. Конечно, относительно небольшим азиатским странам сложно конкурировать с Китаем или Индией, в которых русский язык преподается и как специальность во многих университетах, и в качестве иностранного для неязыковых специальностей. Но тем не менее сейчас уже можно говорить об укреплении позиций русского языка во многих странах региона.

По-прежнему устойчивый интерес к русскому языку проявляют Вьетнам, Индия, Китай, Южная Корея, Япония, Таиланд, Малайзия и Индонезия [1; 4; 5; 11; 14; 15]. В Лаосе и Мьянме наметилась явная тенденция к улучшению ситуации в области подготовки филологов-русистов [2; 12; 16]. Однако несколько снизился в последние годы спрос на выпускников, специализирующихся на русском языке, в Монголии и Камбодже [2; 3; 13]. На Филиппинах, в Непале, Бангладеш, Брунее и Сингапуре до настоящего времени русский язык не был серьезно востребован, но есть надежда, что в будущем ситуация изменится.

В Таиланде интерес к русскому языку впервые появился в девяностые годы XIX века вместе с интересом Рамы Пятого, короля Сиам (прежнее название Таиланда), к России после знакомства с путешественником по Азии будущим царем Николаем Вторым. Знакомство переросло в дружбу между монархами, а затем между государствами были установлены дипломатические отношения.

В конце XIX века почти все страны Юго-Восточной Азии находились под протекторатом европейских государств (на западе и на юге страны были английские колонии Бирма и Малайзия, на востоке – французские колонии Камбоджа и Вьетнам). Только Сиам оставался свободным, но подвергавшимся угрозе нападения со стороны войск Англии и Франции и постоянно отдававшим свои приграничные земли, чтобы сохранить независимость. Но несмотря на территориальные уступки, опасность попасть в колониальную зависимость не исчезала. В 1893-м, 1896-м и 1897 годах король Рама V Чулалонгкорн обращался к царю Николаю II за помощью и сразу же получал её. Поэтому можно с уверенностью сказать, что Сиам остался свободной страной благодаря влиянию России [7].

В 1896-1897 годах король Рама V впервые в тайской истории посетил Европу и Россию. В результате этого визита между Россией и Сиамом были установлены дипломатические отношения, и в апреле 1898 года в Бангкок прибыл первый русский посланник [7].

Мощь Российской империи и ее влияние в Европе произвели впечатление на

сиамского короля, и он решил отправить одного из своих сыновей – принца Чакрапонга для получения образования в Санкт-Петербург. Принц быстро освоил русский язык, полюбил русскую литературу и культуру. Чакрапонг закончил с отличием сначала Пажецкий корпус, а потом и Военную академию и получил чин полковника русской армии [7].

Итак, первым тайцем, специально изучавшим русский язык перед поездкой в Россию, был сын короля. Затем и другие члены королевской семьи неоднократно приезжали в Россию учиться и, соответственно, тоже овладевали русским языком. Но изучение русского языка в Таиланде (тогда ещё Сиаме) носило единичный характер, занятия были индивидуальными, на них использовались частные методики, нигде не описанные.

После социалистической революции 1917 года в России и официально до 1941 года (а фактически до 1947 года) между нашими странами не было дипломатических отношений, поэтому и русский язык в Таиланде не изучался [7].

В период «холодной войны» русский язык в Таиланде по-прежнему считался языком враждебной коммунистической идеологии, поэтому знание его осуждалось, изучение запрещалось, а желающие познакомиться поближе с русской культурой, историей или литературой считались преступниками и подвергались преследованиям. Однако и в это сложное время находились люди, интересовавшиеся русской культурой, которые уезжали учиться в Советский Союз. Кто-то получал стипендии, которые предоставляло советское правительство, а кто-то уезжал на свой страх и риск, чтобы получить образование в СССР, несмотря на многочисленные угрозы и опасность оказаться безработным по возвращении на родину. Впоследствии благодаря этим людям стало возможным создание кафедр русского языка на филологических факультетах ведущих университетов Таиланда, именно эти специалисты стали ценными педагогическими кадрами, обучающими тайских студентов русскому языку.

В настоящее время отношения между Россией и Таиландом интенсивно развиваются на всех уровнях: происходят встречи глав государств, обсуждаются политические и экономические вопросы, создаются новые совместные предприятия, увеличивается поток тайских туристов в Россию и русскоязычных туристов из России и стран бывшего СССР в Таиланд. На фоне этих процессов закономерным становится стремление молодого поколения тайцев найти своё место в этом межкультурном пространстве.

В качестве отклика на такой социальный заказ и для удовлетворения спроса на изучение русского языка во всех курортных зонах Таиланда открылись языковые школы, предлагающие курсы русского языка тайцам, занятым в сфере туризма и сервиса. Однако эти учебные центры редко имеют в своём штате профессиональных преподавателей. Занятия там ведут или русскоязычные экспаты, приехавшие в Таиланд из России или других бывших республик Советского Союза и знакомые с русской грамматикой в объёме курса российской / советской средней школы, подчас хорошо забытого. Или тайцы, обучавшиеся в российских вузах, но часто не на филологических факультетах и также не являющиеся специалистами в области РКИ.

Дипломированные специалисты в области РКИ в Таиланде тоже, конечно, есть, и они работают на филологических факультетах в нескольких университетах. В стране только два университета имеют отделения русского языка для бакалавров – это Таммасат и Рамкамхенг, в других университетах курс русского языка предлагается как элективный. Магистерских программ для филологов-русистов в Таиланде нет. Иностранцы преподаватели в тайских университетах в основном ведут не лекционные, а практические занятия, то есть курсы аудирования и говорения, чтения, письма и грамматики. Все лекционные курсы читают тайские преподаватели по-тайски.

Система учебных занятий филологов существенно отличается от системы, принятой в России и в странах с давно сложившимися традициями в области преподавания РКИ. Преподавание русского языка (и других иностранных языков) на начальном этапе осуществляется только тайскими преподавателями. Преподаватели – носители языка привлекаются к образовательному процессу только на базовом уровне, причем в основном для проведения занятий по говорению и аудированию. К этому времени у студентов уже устойчиво закреплены основные фонетические навыки, часто неправильно сформированные изначально. В связи с этим на занятиях с русскими преподавателями нередко возникает проблема взаимного непонимания не из-за незнания каких-либо слов и выражений, а на уровне фонетики.

В настоящее время в Университете Таммасат сформировалась следующая практика преподавания русского языка. На первом курсе знакомство студентов с алфавитом, правилами чтения и грамматическими основами осуществляют тайские преподаватели, чтобы ускорить темп усвоения лексики и грамматики и избежать необходимости использовать третий (английский) язык. Русские преподаватели включаются в образовательный процесс на втором курсе филологического факультета и развивают у студентов не только навыки аудирования и говорения, но и навык изучения русской грамматики по-русски. Кроме того, в первом семестре второго года обучения русскоязычные преподаватели ведут корректировочный курс практической фонетики в объёме 48 часов. Кафедра русского языка планирует внести некоторые изменения в учебные планы, поскольку опыт показывает, что сложившаяся система подготовки бакалавров недостаточно эффективна. Для продолжения изучения русского языка в магистратуре студенты должны поехать в Россию, так как в Таиланде нет соответствующих программ для русистов.

Аналогично строится программа изучения русского языка и в Университете Рамкамхенг. Однако здесь есть своя специфика. В отличие от университета Таммасат, поступление в который возможно только после успешной сдачи вступительных экзаменов, Университет Рамкамхенг принимает в свои стены всех желающих учиться. Это открытый университет, стоимость обучения в котором невысокая, поэтому на первом курсе там учится всегда очень много студентов. Но уже на втором курсе количество учащихся значительно сокращается, поскольку далеко не все могут сдать экзамены в силу разных причин: у кого-то просто нет способностей к изучению наук, у кого-то нет достаточной базы знаний, у кого-то нет желания серьёзно учиться, а на кого-то слишком расслабляюще действует свобода, в результате чего они перестают посещать занятия и затем уже не могут пройти аттестацию по предмету. И в Таммасате, и в Рамкамхенге можно учиться в течение семи лет, многократно сдавать и пересдавать экзамены.

В дополнение к русским отделениям филологических факультетов в Университете Таммасат существует специальная Программа по изучению России, её политической, экономической и культурной жизни. Эта коммерческая структура ориентирована на американскую образовательную модель и была создана по аналогии с открытыми значительно раньше во многих университетах программами США по изучению английского языка. Все занятия проводятся на тайском языке, изучению русского языка отводится небольшое количество часов, необходимое для овладения изучаемым языком на элементарном уровне. В ближайшее время планируется открытие новых таких программ по изучению России в Университете Синахаринвирот и в Университете Рангсит. Все упомянутые выше университеты находятся или в самом Бангкоке, или в его окрестностях.

Хорошо известно, что американская система образования нацелена, прежде всего, на индивидуализацию сознания и адаптацию отдельной личности к мировой рыночной

экономике. Американская модель даёт возможность максимально приспособить человека к конкурентным отношениям в условиях рынка, не нагружая его «лишними знаниями». Продуктом такого образования является не всегда интеллектуально развитый, но предприимчивый американский гражданин.

Название государства – Таиланд – в переводе означает «страна свободных людей». Осознание себя независимыми помогает тайцам свободно выбирать род своих занятий и создавать частные предприятия, в стране активно развивается малый и средний бизнес. Вероятно, поэтому прагматичная американская модель образования получила в Таиланде такое широкое распространение. И как результат – большое количество учебных часов выделяется на изучение русского языка для делового общения как в университетах, так и на коммерческих курсах русского языка, на всевозможные бизнес-дисциплины на тайском языке, связанные с экономической и политической ситуацией в России и нацеленные на поиск подходящего места на рабочем рынке, в то время как прочного усвоения базового курса русского языка ещё нет.

Сама идея помощи студентам в поиске своего места на рынке труда, безусловно, заслуживает самого пристального внимания, но реализация этой идеи в настоящее время приводит к путанице в головах учащихся. Такая узкая практическая направленность учебных курсов лишает и преподавателей, и студентов возможности посмотреть на язык как на стройную систему, изучить саму структуру языка. Курсы морфологии и синтаксиса существуют, но только в качестве факультативных дисциплин, которые далеко не все студенты выбирают.

Система кредитов в процессе образования, при которой сам студент может выбрать, какие дисциплины он будет изучать, а какие нет, и набрать таким образом необходимое количество баллов, не даёт возможности целенаправленно и планомерно готовить специалистов. Новый образовательный стандарт для бакалавров филологов-русистов, принятый в 2015 году, предполагает изучение следующих обязательных дисциплин: грамматика (базовый уровень), письмо (базовый уровень), аудирование (базовый уровень), говорение (базовый уровень), чтение (базовый уровень), фонетика, языкознание, история русской литературы, современная Россия.

На выбор предлагаются следующие предметы: морфология, синтаксис, русский язык и культура, русский язык в сфере бизнеса, русский язык в сфере туризма, русский язык в сфере сервиса, география России, русский язык в средствах массовой информации, русский язык для юридической практики, русский язык для сотрудников авиакомпаний, техника перевода, письмо (продвинутый уровень), русская литература XIX века, русские сказки и короткие рассказы.

За четыре года обучения студенты должны набрать в общей сложности не менее 120 кредитов, причем на обязательные дисциплины приходится только 45 кредитов, все остальные – по желанию самих учащихся.

Не секрет, что студенты очень часто выбирают предметы не по принципу нужности, а по принципу лёгкости. Главная их цель – набрать побольше кредитов и получить хорошие оценки для более высокого среднего балла, а уровень и качество знаний при этом отступают на второй план. Только потом, по окончании университета и получении первого жизненного опыта, студенты могут осознать ошибочность своего выбора, но изменить ситуацию они уже не в состоянии.

Основное отличие образовательной системы России от соответствующей системы в Таиланде заключается в том, что российские студенты учатся по программам, разработанным и утверждённым соответствующими ведомствами для всей страны. В этих учебных программах четко определено количество предметов, последовательность изучения дисциплин, обязательное содержание каждой дисциплины и необходимое

количество часов на её усвоение. И студенты не могут по своему желанию отказаться от какого-либо предмета только потому, что предмет или преподаватель им не нравится. В России во многих городах вузы готовят высококвалифицированных специалистов в разных областях экономики, науки, техники, культуры, просвещения, здравоохранения.

В Таиланде студенты пользуются правом свободного выбора учебных дисциплин и могут посещать занятия на других факультетах, если эти курсы представляют для них интерес, а это ещё больше уплотняет их расписание занятий, увеличивает аудиторную нагрузку и совсем не оставляет времени для самостоятельной работы, без которой серьёзное изучение языка невозможно.

Попытка кафедры русского языка Университета Таммасат в 2015 году внедрить в практику новую программу обучения студентов-русистов с включением в корпус обязательных для изучения предметов курсов морфологии и синтаксиса не увенчалась успехом, поскольку она предполагала большее количество кредитов на обязательные дисциплины. А это шло вразрез с нормативами, утвержденными министерством образования государства.

Потерпев неудачу с изменением структуры обучения, коллектив кафедры принял решение внести изменения в содержательную составляющую имеющейся программы и добавить к учебникам и учебным пособиям, созданным в России, свои, национально-ориентированные, написанные с учетом тайских реалий.

Первым таким учебником стало пособие для студентов четвертого года обучения *«О Таиланде по-русски»* [7]. В условиях искусственной языковой среды мы предлагаем использовать тексты, составленные по хорошо известным студентам темам, связанным с историей, культурой и современными социально значимыми ситуациями их родной страны. Полагаем, что это тоже лингвокультурологический подход, но отличный от традиционно принятого. Традиционная лингвокультурология – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Известно, что главная цель лингвокультурологии – обеспечение коммуникативной компетенции в ситуации межкультурного общения, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника благодаря фоновым знаниям.

В нашем случае учебные тексты составлены с учётом фоновых знаний о родной стране студентов, изучающих русский язык. В тексты включены наиболее яркие национально-культурные компоненты, знакомые учащимся из курсов истории, литературы, страноведения, обществознания и из собственного жизненного опыта студентов. Сообщение русскоязычному собеседнику знаний о культуре, реалиях и традициях своей страны помогает студентам психологически раскрепоститься, почувствовать себя уверенными в собственных силах, снимает напряжение при преодолении языкового барьера. Такая спокойная уверенность в себе – залог успеха в развитии иноязычной речевой компетенции.

Изучение иностранных лексических единиц, обозначающих наиболее яркие национальные особенности своей страны, привычные для восприятия на родном языке, помогает сопоставить традиции двух стран и таким образом расширить диапазон сведений не только о другом языке, но и о культурно-историческом фоне страны изучаемого языка. Так вместе с овладением иностранной лексикой происходит усвоение знаний об иной культуре и формирование способности понимать ментальность носителей другого языка.

В пособии *«О Таиланде по-русски»* (автор – **О.А. Жилина**) представлены тексты о культурных традициях и национальных особенностях Таиланда. Наиболее важный языковой и страноведческий материал систематически повторяется из текста в текст.

Речевые возможности студентов, осуществляемые в условиях иноязычной коммуникации, постепенно расширяются, и реализуются их потребности обмена мнениями по поводу прочитанной информации – знакомой по сути, но незнакомой по форме. В этом случае общение перестаёт быть искусственным и становится естественным, насколько это вообще возможно в условиях неязыковой среды.

В основе такого общения лежит текст, содержащий известную для студентов информацию, полученную ими когда-то на их родном языке. Узнать знакомые страноведческие факты и сопоставить предъявление одной и той же информации на двух языках – первая задача, которая стоит перед учащимися. Использовать при этом свои знания в области русского языка для понимания и осмысления читаемого, приобретая одновременно навыки и умения употребления новой лексики, – вторая задача. Третья задача заключается в том, чтобы студенты смогли принять участие в диалоге по предложенной теме и выразить своё отношение к тому, как информация представлена в тексте, насколько верно изложены факты истории и современной жизни их родной страны. А четвёртая задача – создать на основе данного текстового материала своё собственное монологическое высказывание, раскрывающее содержание какой-либо части текста, на их взгляд, недостаточно полно изложенное.

Культурологическая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность являлись важнейшими критериями отбора страноведческого материала. При этом все тексты основаны на изученном лексическом и грамматическом материале, чтобы чтение и понимание основной информации было доступно.

Обсуждение информации, изложенной в тексте, предполагается организовывать таким образом, чтобы она многократно повторялась, но в различных видах речевой деятельности:

1) в аудировании (ответы «да» и «нет» на ключевые фразы, связанные с содержанием текста, но несколько иначе составленные, без зрительной опоры на текст;

2) в диалогической речи, в виде бесед в разных вариантах:

- преподаватель – студенты (ответы на вопросы преподавателя),

- студент – аудитория (ответы на вопросы одного из учащихся),

- аудитория – студент (ответы одного студента на вопросы других),

- студент – студент (беседы в парах, ответы на вопросы друг друга);

3) в монологической речи:

пересказ данного текста или создание собственного варианта высказывания, расширяющего и дополняющего информацию, изложенную в тексте (при этом для других студентов это прекрасная возможность отработать ещё раз навыки аудирования).

Перед своим рассказом студент должен написать на доске новые слова с переводом на родной язык, чтобы исключить непонимание. Во время рассказа слушатели отмечают возможные ошибки и недочёты, а после прослушивания сообщают о том, что они обнаружили, и задают уточняющие вопросы. Так проходит работа над текстами, неизвестными для студентов, поэтому их речь, связанная с обсуждением услышанной информации, является неподготовленной, то есть продуктивной, что, безусловно, очень важно.

Трактование основных положений текста, ответы на детализирующие вопросы, которые приводят к полному изложению содержания прочитанного, – всё это побуждает студентов повторять предложения, включающие новые слова и выражения в различных вариантах, что, в конце концов, приводит к их запоминанию и развитию способности их беглого и безошибочного употребления, что и соответствует сформированности языковых навыков.

Многоаспектная, разнообразная работа над основным текстом обеспечивает его полное усвоение и расширяет речевые возможности студентов. Такой способ расширения словарного запаса учащихся, а вместе с тем и их речевых возможностей не допускает забывания предыдущего материала, демонстрирует его разноплановое употребление, наглядно показывает учащимся увеличение объема их речевых умений при стабильном сохранении их качества.

При работе по пособию параллельно корректируются, развиваются, систематизируются и углубляются ранее полученные студентами знания и умения в области грамматики русского языка в объёме базового уровня (B1). Каждый текст насыщен конструкциями, соответствующими изучаемой грамматической теме.

При обучении тайских студентов русскому языку на текстовом материале о Таиланде, его истории, культуры и современной жизни формируется устойчивая информативная компетенция в этой области на изучаемом языке и создаются мотивирующие условия для естественной речевой коммуникации в искусственно созданной языковой среде. Поэтому говорение на русском языке носит уже не учебный, а реальный характер, так как проявляется внутренняя потребность учащихся продемонстрировать собственные знания, связанные с родной страной.

Еще одно национально-ориентированное учебное пособие – *«Интенсивный курс разговорного русского языка для начинающих»* (авторы – **О. Жилина, С. Хутим**) [8]. Оно создано недавно и адресовано тем, кто начинает изучать русский язык с нуля. Рассчитано на 48 часов аудиторных занятий с преподавателем или на несколько более продолжительное время – при самостоятельном изучении языка. Пособие даёт возможность научиться базовым речевым конструкциям и наиболее востребованным разговорным фразам русского языка в основных ситуациях общения. Авторы исходили из того, что первые контакты с русскоязычными людьми будут происходить в Таиланде, поэтому все диалоги представлены с учётом тайских реалий. Такой лингвострановедческий подход, опирающийся на знакомый культурный фон названий городов, улиц и достопримечательностей, а также имён героев диалогов, позволяет облегчить процесс усвоения новых слов и фраз изучаемого языка.

Авторы старались сделать процесс обучения лёгким и результативным и с этой целью подготовили диск с аудиозаписями всех диалогов, текстов и заданий. В каждом уроке к каждой новой теме предлагаются короткие песенки для отработки фонетических навыков и усвоения новых грамматических форм и конструкций.

Пособие не предполагает последовательного изучения русской грамматики, так как предназначено для занятий по аудированию и говорению. Для разъяснения употребления тех или иных форм слов в конце пособия есть приложение «Грамматический комментарий», написанное на двух языках: русском и тайском, в котором студенты могут найти краткие ответы на вопросы о частях речи, их формах, устойчивых словосочетаниях и интонационных конструкциях.

Авторы полагают, что данное учебное пособие поможет минимизировать затраты сил учащихся на усвоение основных разговорных фраз, так как все материалы переведены на тайский язык и прокомментированы.

В 2020 году в условиях карантина и режима ЧП (чрезвычайного положения) в Таиланде все университеты перешли на работу в формате онлайн. Занятия в основном проводятся на платформе Zoom по расписанию, утвержденному в начале года для обычных занятий. Конечно, в течение первой недели таких уроков было много организационных сложностей, которые впоследствии удалось преодолеть благодаря многолетней успешной практике работы в аудиториях с широкими техническими возможностями: из каждой аудитории нашего университета есть выход в интернет, в каждой есть проекторы и электронные доски. Все эти навыки работы с техникой

пригодились во время онлайн-занятий. Особенно удобно было использовать созданные преподавателями кафедры учебники и учебные пособия, так как они были доступны и в электронном формате.

Но тем не менее проблемы в виртуальном общении со студентами были, по большей части из-за нестабильного интернет-соединения. И конечно, пришлось готовить больше разнообразного материала для самостоятельной работы студентов.

Во время обычных уроков всегда можно было держать в поле зрения всю группу и вовремя реагировать на снижение интереса к теме или на непонимание студентами того или иного нового материала. Во время онлайн-занятий студенты часто просто выключают видео, если не могут принимать деятельное участие в беседе или обсуждении какой-либо темы. К этому же нехитрому приему они прибегают, если не могут внятно пересказать текст или ответить диалог. Конечно, преподаватель всегда видит подобные уловки и пресекает их, но все равно не может добиться той же интенсивности в работе, которая бывает на занятиях в аудитории.

И теперь, после двух месяцев работы в онлайн-режиме, можно подвести первые итоги:

1. Онлайн-занятия лучше, чем ничего.
2. Мы против того, чтобы в будущем заменять нормальные уроки онлайн-занятиями.
3. Надо максимально использовать в аудиториях те возможности, которые дает нам интернет.
4. Преподавателей надо специально готовить к проведению онлайн-занятий.
5. Надо подготовить много разнообразных методических рекомендаций и готовых грамотно разработанных учебных курсов по всем уровням владения РКИ и по всем видам речевой деятельности.
6. Впоследствии возможно чередование онлайн-уроков с аудиторными занятиями в пропорции один к трем или даже четырем, при условии готовой базы «программных заготовок», которые можно было бы наполнять нужным материалом.

Подготовка разнообразных методических рекомендаций и готовых учебных курсов по всем уровням владения РКИ и по всем видам речевой деятельности – это большая и кропотливая работа, на которую нужно много времени, сил, знаний, опыта. Далеко не все, что предлагается сейчас даже сильными кафедрами российских ведущих вузов, можно использовать в качестве полноценно подготовленных курсов; данные наработки можно использовать только фрагментарно.

Наличие готовой базы «программных заготовок», которые можно было бы наполнять нужным материалом, – это требование нового времени. На наш взгляд, создание таких учебных программ должны сделать программисты вместе с ведущими методистами в области РКИ. Мы не можем пользоваться одними и теми же учебными материалами каждый год, поскольку жизнь меняется, группы каждый год разные. Всегда необходима корректировка учебных материалов с учетом уровня подготовки и менталитета новой группы студентов, поэтому наличие таких компьютерных программ-заготовок бесценно, так как позволяет наполнить их нужным содержанием.

Полагаем, что от преподавателей-филологов не стоит требовать тех же знаний и умений, которыми владеют программисты. Все-таки у нас с ними разные задачи. Творческий союз программистов и методистов мог бы принести существенную помощь в подготовке к проведению занятий в онлайн-формате.

Литература

1. Белозерцева А.В., Погадаева П.В. Преподавание русского языка в Малайзии // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: Традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания / Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С. 10-12.
2. Бунливонг Сувантхон. Лаосский национальный университет и преподавание русского языка // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: Традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания / Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С. 13-16.
3. Бэсуд Туяа Ш. Русский язык как средство межкультурной коммуникации в Монголии // Русский язык в странах АСЕАН: Материалы Международной конференции. – Бангкок: Таммасат, 2017. – С.49-53.
4. Вэй Пуцзань, Лю Бо. Молодежный сленг с гендерным компонентом в русском языке // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: Традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания / Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С. 23-27.
5. Данг Тхи Тху Хьонг. Проблемы и перспективы обучения русскому языку южновьетнамских студентов // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: Традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания / Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С.37-40.
6. Дерябина С. А., Дьякова Т. А., Жеребцова Ж. И. Использование информационных технологий как способ интенсификации обучения РКИ в условиях внеязыковой среды // Русский язык за рубежом. №22, 2015. – С. 12-15.
7. Жилина О.А. О Таиланде по-русски. 2-е изд. – Бангкок: Таммасат, 2020. – 306 с.
8. Жилина О.А., Хутим С. Интенсивный курс разговорного русского языка для начинающих. – Бангкок: Таммасат, 2020. – 192 с.
9. Корякина А.А. О поликультурной языковой личности // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4, номер 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> (доступ свободный)
10. Кунтыш Л.М и Мисайкон К. К вопросу о продвижении русского языка в Лаосе // Международная региональная конференция: Русский язык в странах Юго-Восточной Азии. – Ханой: РЦНК, 2016. – С. 46-49.
11. Ле Тхань Ван. Позиция русского языка во Вьетнаме в прошлом и сегодня // Русский язык в странах АСЕАН: Материалы Международной конференции. – Бангкок: Таммасат, 2017. – С 159-163.
12. Му Му Хин. Русский язык в странах АСЕАН: опыт работы в Мьянме // Русский язык в странах АСЕАН: Материалы Международной конференции. – Бангкок: Таммасат, 2017. – С.195-200.
13. Павлов В.И. Русский язык в Монголии: уход и возвращение? // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С.149-152.
14. Пань Юе, Лю Бо. Концепт «патриотизм» в политическом дискурсе русского языка (на материале сборника «Мысли о России») // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С. 157-161.

15. Попова Е.В. Страницы истории России на практических занятиях по РКИ в группах продвинутого уровня // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С. 162-167.

16. Пхью Пхью Аунг. Лексические интерференционные ошибки мьянманских учащихся при изучении русского языка // Русский язык в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: традиции, тенденции и перспективы изучения и преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции. – Бангкок: Таммасат, 2020. – С.174-177.

17. Фунг Чонг Тоан. К дискуссии о настоящем и будущем русского языка во Вьетнаме // Неделя русского языка во Вьетнаме. Сборник материалов и статей. – Ханой: РЦНК, 2017. – С.152-156.

18. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2008. – 188с.

Olga Zhilina

Professor-expert of Thammasat University

e-mail: zhilina_olga@mail.ru

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SOCIOCULTURAL SPACE OF THAILAND

Annotation. This article is devoted to the problems of teaching and studying of Russian as a foreign language in Thailand. The article gives a short historical excursion, highlights the features of training Thai students outside the language environment, suggests options for creating national focused textbooks, analyses the first experience of work in an online format.

Keywords: Russian as a foreign language, Thailand, not language environment, national focused textbooks, lessons in an online format.

И.Е. Карпенко

руководитель проектов
Учебного центра русского языка МГУ
кандидат филол. наук
Москва, Россия

ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОСТИ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ БОЛГАРИИ)

Аннотация. В статье рассматривается сегодняшняя ситуация с преподаванием РКИ в Европе на примере дружественной нам страны – Болгарии. Анализируются основные проблемы обучения русскому языку детей-инофонов и детей соотечественников, проживающих в Европе в условиях би- и полилингвальной среды обитания; вопросы продвижения русского языка и культуры в современных условиях, а также проблемы перехода к дистанционной (или гибридной очно-онлайновой) форме образования.

Ключевые слова: РКИ, Болгария, русский язык для детей-инофонов, дети-билингвы и полилингвы, соотечественники за рубежом, открытая методика, цифровизация образования.

В современном мире русский язык и обучение ему утратили то былое значение и тот огромный интерес, который проявлялся к ним десятилетия тому назад. (Заметим в скобках: а значит, и русская культура в целом.) Изменилась структура всей системы обучения русскому языку за рубежом. По сравнению с «благословенными» для русистов временами СССР число изучающих русский язык за пределами России, по самым скромным подсчётам, сократилось вдвое.

Система школьного обучения русскому и в наших экс-республиках, и в бывших странах соцлагеря утрачена практически полностью (в «остаточном» виде в Европе сохранившись, наверное, только в Болгарии, о чём речь ниже). Русский язык в вузах в качестве первого изучаемого стал экзотикой, а в качестве второго – редкостью. Ну а количество часов, на него выделяемых, надо изучать с микроскопом. Система обучения на курсах, при всей её востребованности, в настоящем виде стала доступной в основном только для «посвящённых».

Вспомним времена СССР, когда (плохо или хорошо), но всё делалось планоно. А потому целые институты, научные отделы, секторы, кафедры занимались вопросами преподавания русского как иностранного и русского как неродного: методикой преподавания, теорией создания учебников, лексикографией (теорией создания словарей), системой контроля знаний (тестированием), пропедевтикой (обучением языку специальности), пресловутыми ТСО и многим другим.

К сожалению, сегодня многие мои коллеги больше озабочены не тем, *как* преподавать, а тем, *где* заработать. И конечно, трудно их за это осуждать. А наше научно-методическое творчество сводится, как правило, к никем не координируемой «самодеятельности»: каждый действует так, как считает нужным, в соответствии с теми темами и проблемами, которые считаем важными, на свой страх и риск. Все поголовно

пишут учебники и учебные пособия (виртуальные и не очень), что само по себе, безусловно, очень хорошо. Однако никакой координации этой деятельности, а также централизованной информации о её результатах у нас нет (об этом свидетельствуют часто задаваемые вопросы на сайтах УЦРЯ МГУ, которые, как правило, начинаются так: «Подскажите, где найти...»).

Бывшие коллеги из союзных республик, в которых раньше преподавали как русский как иностранный, так и русский как неродной, превратились в наших потенциальных «клиентов». Впрочем, как и прибывающие к нам оттуда учащиеся, ставшие теперь для нас студентами-иностранцами. А вкупе с ними – трудовые мигранты (и их дети школьного и дошкольного возраста).

Но, как известно, свято место пусто не бывает. «Проснулся» Китай, и его тяга к русскому языку сегодня является спасительным и «спасательным кругом» для всей системы обучения РКИ. Перебравшиеся за рубеж соотечественники, устроившись на чужих хлебах, начали учить русскому своих детей и делиться этими «хлебами» с нами, педагогами-русистами. Объявился и объял всё и вся интернет, решая в основном за «Россотрудничество» непростую задачу обучить всех желающих обучиться русскому языку на курсах. Ну, и так далее...

Ещё одна новая/старая проблема связана, конечно же, с нашими так называемыми билингвами (так называемыми потому, что на самом деле эти «билингвы» могут оказаться вовсе даже не би-, а полилингвами). В интернет-блоге, посвящённом русскому языку и методике преподавания РКИ, я привёл пример молодого человека из Финляндии: «*Виктор... владеет пятью языками: родными языками своих родителей, русским и финским; также шведским (второй государственный); английским (который уже как-то даже и иностранным перестаёт быть) и французским (вот, докопались до по-настоящему иностранного языка!)*» [4]. С мамой Виктор общается по-русски, с папой – по-фински. Ну а на улице, в школе – по-фински, по-шведски, по-английски, по-французски... Этот ребёнок – билингв, трёхлингв, четырёх- или пяти-... лингв?..

Как известно, по самым скромным подсчётам, за пределами России проживает порядка 40 миллионов русских (это приблизительно население такой страны, как Украина). Есть такая шутка: «*90% россиян живут в состоянии постоянного стресса. Ну а остальные 10% живут в Англии, Франции, Испании, Италии, США...*» И у всех этих «остальных», то есть русских и русскоговорящих, уже есть или в будущем могут появиться дети! А дети, как известно, хотят не только кушать, но и говорить. Причём желательно на родном языке. А в том случае, о котором мы говорим – на родных языках своих родителей. В число которых входит и русский!

Весьма солидная русскоязычная община обосновалась и в Болгарии. По официальным данным, русские там являются третьей по величине диаспорой (а по неофициальным – самой многочисленной). Наши соотечественники проживают в основном в крупных городах – Софии, Варне, Бургасе, Пловдиве. И в Болгарии ситуация несколько отличается от той, что сложилась с преподаванием РКИ в других странах Европы и мира.

Так, итальянские социологи констатировали, что в Европе среди студентов, изучающих иностранные языки, русский язык по популярности обогнал итальянский! И прочно утвердился на пятом месте (после английского, французского, немецкого и испанского). А больше всего студентов, которые учат русский (после стран Балтии, что естественно, так как доля русскоязычного населения там ну очень велика!), оказывается, в Болгарии. И составляют они практически четвертую часть, или 24,8% [5].

Поэтому справедливости ради надо отметить, что в нашем непростом деле – в преподавании РКИ – всё не так уж и плохо. И можно констатировать, что в последнее время наметились некоторые интересные положительные тенденции.

Коллеги из школ Софии и Варны (где самый большой процент постоянно проживающих русскоговорящих) рассказывают следующее: если лет десять назад интерес к русскому языку был очень низким, то сейчас ситуация кардинально изменилась. Все хотят учить русский! И если раньше, например, родители отправляли своих детей обучаться немецкому, то теперь они сами настаивают на обучении своих чад русскому.

До 1989 года русский язык в Болгарии был обязательным школьным предметом. После чего этот предмет убрали из учебных программ – он остался только в языковых школах в больших болгарских городах. Но интерес к русскому языку увеличивается: предмет вернули в большую часть школ страны, и в них русский язык изучается как второй иностранный. Есть и такие школы, правда, их очень мало, где РЯ изучается как первый иностранный еще с первого класса.

В Болгарии, как и в России, за последние 30 лет система образования претерпела серьезные изменения. В школе произошел переход с 11-летнего на 12-летнее обучение; исчез, а вернее, был ликвидирован специалитет (5-ти летнего образования уже давно нет); был осуществлён переход на Болонскую систему (бакалавриат – 4 года, магистратура – 1 год). Вместо системы профессионального образования (в Болгарии оно называлось «полувисше образование») появились учебные заведения, которые как у нас, так и у болгар носят название «колѐж» (колледж).

Срок обучения в болгарском колледже – три года, после чего выпускник получает диплом о высшем образовании и степень «Професионален бакалавър». После чего можно продолжить обучение в магистратуре, и в этом случае оно продлится два года. В случае поступления в университет четыре года необходимо отучится для получения степени бакалавра и ещё один год – степени магистра.

Есть специальности, в которых нет бакалавриата, а только магистратура. Например: юриспруденция, медицина, стоматология, фармация...

Система среднего образования в Болгарии включает в себя начальное (начално) и основное (основно) образование.

- **«Начално училище»:** обучение с 1-го по 4-й класс (однако таких в Болгарии уже почти не осталось).
- **«Основно училище»** (неоконченное среднее образование): обучение с 1-го по 7-й класс.
- **«Средно образование»** (поступают после 7-го класса) включает в себя:
 - **«Профилирани гимназии»** (профильные школы) – с усиленным изучением какого-то предмета (химии, физики, иностранного языка);
 - **«Професионални гимназии»** (профессиональные школы) – созданы на основе бывших техникумов; обучение в них продолжается пять лет, то есть с 8-го по 12-й класс, плюс специальность.

Есть в Болгарии также СОУ – *«средно общообразователно училище»*, где дети обучаются с 1-го по 12-й класс. Кроме того, есть и частные школы всех видов.

В отличие от социалистических времён, русский язык является выбираемым предметом программы. То есть чаще всего изучается как второй иностранный язык (первый обычно – английский). В разных школах – по-разному (например, в Софии – с 5-го по 8-й и по 12-й класс). А вот в Варне, где очень большая русская диаспора, – две школы с русским языком, и в Школе имени А.С. Пушкина (Гимназия «Александр Пушкин» или *«Русско училище»*, как его называют по старой памяти) учится около 1500 учеников. Все изучают русский язык. Около 150 из них (то есть 10%) изучают РЯ как первый иностранный.

Несмотря на политические перемены, радует тот факт, что уже 50 лет в Болгарии проводится Национальная олимпиада по русскому языку. Это стало возможным благодаря финансовой и методической поддержке Министерства образования Болгарии, посольства РФ, Русского культурно-информационного центра в Софии (РКИЦ) и представительства «Россотрудничества» в Республике Болгария. За последние два года число желающих участвовать в олимпиаде увеличилось. В 2018 году участвовали 785 учеников из 23-х регионов Болгарии. А в 2019 году приняли участие 851 школьник из 21-й области страны.

Как сообщают мои коллеги из болгарских школ (и в чём я сам имел возможность убедиться лично), там нет проблем с тем, что раньше называли ТСО: интернет, мультимедиа, интерактивные доски и т. д. В школах, особенно в Софии, есть кабинеты русского языка и др. В Софии учителя русского языка получают содействие Русского культурно-информационного центра (РКИЦ). Там проводят русские вечера, встречи с интересными людьми, уроки пения, танцев, русской кулинарии (на которых даже лепят пельмени!) и т. д. Есть ученики, которые идут сдавать экзамены на уровень С1 и даже С2 (тестирование проводят в том же РКИЦ).

Однако коллеги из болгарских вузов с прискорбием констатируют: *«В вузах на русскую филологию скоро придётся принимать с нулевым знанием русского языка!»* Моя коллега из Экономического университета (Варна), больше известного как ВИНС (*«Висш институт за народно стопанство»*), делится со мной своим невесёлым опытом: *«Группы (из экономических соображений) укрупняют – было 6 студентов в группе, теперь – 20. Часы – сокращают. Например, по специальности “Международные экономические отношения и туризм” на русский язык выделяют 1 час в неделю (!). Причём группы – смешанные, то есть уровень знаний у студентов самый различный».*

К сожалению, по сравнению с временами «развитого социализма», русистика в Болгарии почти полностью утратила связь с «первоисточником», то есть с Россией. (Хотя если говорить о русской азбуке, то «первоисточники» меняются местами, о чём никогда не забывают болгары и о чём не следует забывать и нам, дабы не обижать братский народ.) Правда, делаются некоторые попытки «склеить» эту пуповину (вспомним, например, Кирилло-Мефодиевский фестиваль славянских языков и культур 2019 года в Москве), но они не могут решить проблему в целом. Спасает только то, что русисты Болгарии – это настоящие подвижники (я бы назвал их по-болгарски: подлинные *«народни будители»!*), и они сегодня самостоятельно решают те проблемы, которые раньше решались вместе с советскими коллегами. Благо, им в помощь – хорошо поставленное в Болгарии издательское дело и в целом неплохая техническая оснащённость болгарских учебных заведений.

В Болгарии при обучении русскому языку и школьные, и вузовские педагоги работают по своим, самостоятельно разработанным и ими же созданным учебникам и пособиям. В болгарских школах, начиная с 1-го и заканчивая 12-м классом, все работают по своим учебно-методическим материалам. Коллеги с грустью констатируют: учебников из России у нас нет! Зато есть учебники русского языка для болгарских школьников, изданные... в Кембридже!

Коллега, работающая в одной из школ в пригороде Софии, сообщает: *«У меня есть все условия, которые школа может предоставить, – кабинет Русского языка, интернет, мультимедиа, дополнительные пособия от болгарского издательства “Велес”. Я использую учебники для 5, 6, 7-го классов, они называются “Радуга” (автор – Татьяна Ненкова)».*

И продолжает: *«У меня есть диски с упражнениями для аудирования (понимание и грамматика). Ко многим текстам я нашла фильмы. В старших классах (9-12-й)*

работала с учебниками того же издательства, однако они мне не понравились. В этом учебном году начала работать с издательством “Клет”, которое оказалось издательством Кембриджа! Пока я довольна, но ещё точно сказать не могу – все-таки надо хорошенько проработать материал... Есть много издательств, которые предлагают учебники русского языка. Их легко найти в интернете. Но я до сих пор не видела, чтобы российское издательство предлагало учебник русского языка для болгар. Но Кембридж может...»

Поэтому новые учебники, учебные пособия и УМК (учебно-методические комплексы) создаются в Болгарии самостоятельно, и притом весьма активно. В том числе и такие, которые целенаправленно предназначены для болгарских школьников. Например, созданный недавно УМК *«Конечно»* (в 3-х частях) Татьяны Алексиевой, Евгении Костовой, Виолетты Милановой [3; 69-70]; изданная болгарским издательством «Просвета» в 2016-2018 гг. линейка учебников для болгарской средней школы *«Матрешка»* [там же; 71-72] и др.

Есть большой спрос, особенно в Софии, Варне, на проведение специализированных курсов по русскому языку по специальностям *«Туризм»*, *«Юриспруденция»* и т. п. Но таких курсов в Болгарии просто нет. Ещё одна «головная боль» – это летние лагеря для болгарских школьников и студентов. И от неё так и не найдена адекватная этой «болезни» спасительная «таблетка».

Коллега из школы «Александр Пушкин» в Варне пишет: *«Молодежь уже понимает, что русский язык – это востребованный язык. Что он открывает возможности в деловых отношениях – в бизнесе, туризме. А мы, преподаватели русского языка, поддерживаем их и стремимся дать им лучшее из того, что знаем о России и русской культуре».*

Попыткой возродить «былое величие» русско-болгарских связей, предпринятой в своё время Юрием Лужковым, можно назвать его детище – СОК «Камчия» и школу «Юрий Гагарин» при нём. СОК – это спортивно-оздоровительный комплекс. Настоящий рай на черноморском побережье Болгарии, под Варной! *«ДОЛ – это Детский оздоровительный комплекс. Их в “Камчии” два – “Черноморский” (1200 спальных мест) и “Радуга” (800 спальных мест). В гостинице “Лонгоз” – 550 спальных мест. Есть ещё коттеджный посёлок “Пирин”. Всё очень удобно, продуманно, со всеми необходимыми, а также мыслимыми и немыслимыми удобствами. Итого: в “Камчии” одновременно может разместиться... 2 тысячи 700 человек! Здесь есть стадионы, шикарные бассейны, прекрасные столовые, небольшие кафе, невероятно удобные... конференц-залы»* [6].

И что же? В русской школе «Юрий Гагарин» учится всего лишь около 200 учеников. А в кампусе (проживание плюс обучение) проживают 22 ребёнка. Вы только вдумайтесь: при возможности принимать одновременно, как было сказано, **2 700 детей**, в этом комплексе обитают **22 ученика!**

Таким образом, проблемы были и остаются всё те же: нет оригинальных учебников из России, нет повышения квалификации в стране изучаемого языка (то есть в России), нет детских лагерей (летних, да и никаких!) для ребятшек из Болгарии (в России). А лагерь русского языка в Камчии загружен меньше, чем на 0,1% (!).

Как известно, минувшей весной перед преподавательским сообществом всего мира, не исключая и педагогов Болгарии, особо остро встала проблема дистанционного обучения. Не кривя душой приходится признать, что мы оказались к нему не готовы. Но в целом, как бодро докладывают на всех уровнях, мы с этой проблемой справились!

Главный вывод первого полугодия 2020 года следующий: цифровизация образования очень важна и нужна, но онлайн-технологии не должны полностью вытеснить и заменить собой традиционную форму преподавания [7; 8]. Полученный

опыт необходимо осмысливать и развивать, тем более что проблема перехода к дистанционной (или гибридной очно-онлайновой) форме образования стоит на повестке дня. И не только для нас, русистов...

Нельзя сказать, что «совсем всё плохо» и в этих направлениях не делается ничего. Разрабатываются перспективные методики по обучению РКИ, подкрепляемые новыми учебными, словарными изданиями и материалами, адресованными самым разным группам обучаемых – инофонам и полилингвам; различающимся по возрасту; обучающимся в условиях языковой среды и вне её и т. д. (Отметим лишь одно, на наш взгляд, весьма перспективное направление – *методику сохранения русского языка среди соотечественников, проживающих за рубежом*, включающее лингводидактический принцип «открытой методики» [1].)

Создаётся также и «цифровизированная база» преподавания русского языка «всем и вся»; появляется и озабоченность вопросами расширения влияния русского языка если уж не во всём мире, то по крайней мере в славянских странах [2].

Важным фактором объединения профессионалов и развития этого важного и нужного дела – преподавания РКИ и всемерного (и всемирного) продвижения русского языка, а значит, и русской культуры, должны стать и форумы по РКИ, и работа профессиональных ассоциаций – таких, как МАПРИ. Пожелаем же им удачи!

Русисты всех стран, объединяйтесь!

Литература

1. Дронов В.В. О.С. О принципах методики сохранения русского языка за пределами России // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: Сб. материалов Международной научно-практической конференции (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.). – М., 2018. – С. 400-407.
2. Волков С.Б. Станева Л.Д. Языковое пространство, пути и методы его практического расширения для русского языка в славянских странах // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: Материалы II Международной научно-практической конференция (18-23 сентября 2018 г., Варна, Болгария). – М., 2019. – С. 271-281.
3. Русский язык за рубежом: Русистика Болгарии / Спец. выпуск, 2018.
4. Карпенко И.Е. Горячие финны вспомнили русский (2). URL: https://zen.yandex.ru/media/metodika_rki/goriachie-finny-vspomnili-russkii-2-5de31eddd944400b256d040 (дата обращения: 07.06. 2020)
5. Карпенко И.Е. Зачем болгарам русский? URL: https://zen.yandex.ru/media/metodika_rki/zachem-bolgaram-russkii-5db14946e6cb9b00b112d95d (дата обращения: 07.06. 2020)
6. Карпенко И.Е. Болгарская Камчия – детский лагерь или разведцентр? (2) URL: https://zen.yandex.ru/media/metodika_rki/bolgarskaia-kamchii--detskii-lager-ili-razvedcentr-2-5e2a065543863f00acd80831 (дата обращения: 07.06. 2020)
7. Карпенко И.Е. Болгария примеряет «корону» и «цифру». URL: https://zen.yandex.ru/media/metodika_rki/bolgariia-primeriaet-koronu-i-cifru-5ee87bffaac0714a035b7d68 (дата обращения: 07.06. 2020)
8. Карпенко И.Е. Болгария примеряет «корону» и «цифру» (2). URL: https://zen.yandex.ru/media/metodika_rki/bolgariia-primeriaet-koronu-i-cifru-2-5ee88e3c69fe895ccbaa7d7e (дата обращения: 07.06. 2020)

Project Manager of the Russian Language Training Center, Moscow State University

PhD in Philology sciences

Moscow, Russia

E-mail: ikarpenko@yandex.ru

SYSTEMIC PROBLEMS IN THE FIELD OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN (ON THE EXAMPLE OF BULGARIA)

Annotation. The article examines the current situation with teaching RFL in Europe through the example of a friendly country - Bulgaria. The main problems of teaching the Russian language to children-foreigners and children of compatriots living in Europe in a bi- and polylingual environment are analyzed; issues of promoting the Russian language and culture in modern conditions, as well as the problems of transition to distance (or hybrid face-to-face online) form of education.

Keywords: RFL, Bulgaria, Russian for foreign children, bilingual and polylingual children, compatriots abroad, open methodology, digitalization of education.

Е.Г. Ковалева

rki@mgu-russian.com

преподаватель дистанционного курса
по программе «Методика преподавания РКИ»
Учебного центра русского языка МГУ
Москва, Россия

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ПОЗИЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с падением интереса к изучению русского языка в мире. Автором приводятся актуальные статистические данные, определяющие уровень интереса к русскому языку за рубежом, проводится анализ факторов и явлений, негативно влияющих на этот процесс. Определяются новые подходы к созданию комплекса мер и условий для развития интереса к РЯ в мире и возвращению утраченных им позиций. Анализируются возможности устранения языковой экспансии со стороны английского языка; обобщается положительный опыт системных мероприятий, влияющих на развитие интереса к РЯ в мире.

Ключевые слова: развитие интереса к русскому языку, языковая экспансия, популяризация русского языка.

Общеизвестна тенденция резкого падения интереса к русскому языку (РЯ), которая проявилась в постсоветский период и была связана как с геополитическими предпосылками, способствующими развитию этого процесса, так и с экономическими факторами, негативно влияющими на него. Однако в последние годы отмечаются некоторые позитивные события, позволяющие с надеждой констатировать, что этот процесс хотя и не остановлен окончательно, но в некоторых лингвокультурных средах притормозил свое развитие. Очевидно также, что падение статуса русского языка на постсоветском пространстве связано с малоэффективной языковой политикой государства в целом и, как следствие, с недостаточной популяризацией русского языка за рубежом. По мнению экспертов и преподавателей РКИ, эффективность этой деятельности сегодня оставляет желать лучшего.

Недостаток или полное отсутствие финансовой поддержки мероприятий по популяризации русского языка; мизерное количество грантов; практическое отсутствие или крайне низкий уровень финансового стимулирования преподавателей РКИ, работающих в вузах и средних учебных заведениях за рубежом, и т. п. – все это также сказывается на падении интереса к РКИ. В постсоветское время было приостановлено материальное обеспечение кафедр русского языка, курсов, русских классов и русских школ в странах ближнего и дальнего зарубежья, из-за чего они были вынуждены либо прекратить свое существование, либо подверглись значительному сокращению, а обеспечение учебниками и пособиями этих структур практически не возобновлено до сих пор. Обеспечение учебной и методической литературой в основном инициируется либо самими вузами и языковыми центрами, либо общественными организациями, которые за счет своих средств готовы оказать им в этом помощь, а также поддержку в проведении различных мероприятий, популяризирующих русский язык.

Сегодня русский язык является единственным из 10-12 ведущих языков (его используют в 27 странах), который на протяжении последних 25-30 лет неуклонно утрачивал свои позиции во всех основных регионах мира. По сравнению с 1990-ми годами число изучающих русский язык сегодня сократилось в два раза. (Ср.: в 1990

году – 74,6 млн человек; в 2018 году – 38,2 млн человек.) И если сегодня эффективные меры по поддержке и продвижению русского языка и русской культуры в мире не будут приняты, то в ближайшие 20 лет эта негативная тенденция сохранится. Об этом свидетельствуют эксперты «Социоцентра», который занимается мониторингом проблем РЯ для Министерства образования и науки РФ [1]. Эксперты «Социоцентра» считают также, что к 2025 году количество изучающих русский язык в мире составит примерно 215 млн человек, то есть всего лишь 2,7% от общего числа населения мира [1].

На постсоветском пространстве количество средних школ с обучением русскому языку в странах СНГ и Балтии (кроме Белоруссии) уменьшилось в 2-3 раза, а в отдельных странах в 10 и более раз. На Украине, например, с 2020 года вообще ликвидируется обучение на русском языке в школах и вузах страны.

В высшей школе дальнего зарубежья в вопросах изучения РКИ также наблюдаются неутешительные тенденции. *«Для любого языка его статус за рубежом определяется основными показателями – сколько детей его учат в государственных школах и сколько кадров готовится для этого в вузах. Динамика по этим показателям отрицательная: известно, что кафедры русистики и славистики в зарубежных университетах закрываются, преподавание русского языка в школах также сокращается. И это несмотря на то, что у России с другими странами существует целый ряд межправительственных соглашений, в которых прописана взаимная поддержка изучения языков»*, – отмечает ректор ГИРЯП им. А.С. Пушкина Маргарита Русецкая [7].

По мнению специалистов, тенденция к языковому дистанцированию на постсоветском пространстве – это «не процесс изменения вывесок, это процесс изменения менталитета общества» [4]. Сегодня только в двух государствах постсоветского пространства русский наряду с родным языком имеет статус государственного. Это Белоруссия и Южная Осетия. Все остальные государства СНГ находятся на разных этапах отказа от статуса русского языка как необходимого для изучения.

Многие страны пошли еще дальше: сегодня осуществляется процесс отказа этих стран от кириллицы. Первыми от русской графики отказались Азербайджан, Молдавия, Туркмения и Узбекистан. Казахстан запустил этот процесс в 2017 году после указа бывшего президента Нурсултана Назарбаева, и уже к 2021 году эта страна планирует полностью перейти на новый латинский алфавит. Поскольку, как считает премьер-министр страны Касым-Жомарт Токаев, этот переход является важным этапом духовной модернизации страны, так как 90% информации издается на латинице.

Официально тот же процесс запущен и в Киргизии, хотя страна финансово не готова к осуществлению этого решения. Однако это только дело времени. Хотя руководство этих государств и считает, что переход на латиницу не означает автоматического вытеснения русского языка, очевидно, что эти и подобные им решения приведут к такому результату в будущем. По мнению экспертов, переход на латиницу – процесс чисто политический, а лингвистически такое решение никак не оправдано, так как национальные языки эффективно и комфортно могли бы функционировать в рамках кириллического алфавита [5].

С 2009 года РЯ был полностью исключен из делопроизводства в Таджикистане. А в 2020 году нижняя палата парламента Таджикистана приняла поправки к закону *«О государственной регистрации актов гражданского состояния»*, запрещающие использовать славянские суффиксы в фамилиях и отчествах [5]. Как следует из документа, при регистрации имен новорожденных нельзя будет использовать в фамилиях суффиксы *«-ов/-ев-»*, а в отчествах – *«-ович/-евич»* и *«-овн/-евн-»*.

Необходимость принятия поправок министр юстиции Музаффар Ашуриён объяснил «возрождением национальных имен» [5]. Гражданам Таджикистана еще в 2007 году рекомендовали отказаться от славянских суффиксов в отчествах и фамилиях. Пример подал президент Эмомали Рахмонов, сменивший фамилию на Рахмон, объясняя это тем, что хотел бы носить фамилию «по законам своих предков». И призвал соотечественников вернуть персидские написания фамилий. Вслед за главой государства фамилии сменили практически все чиновники.

Владимир Максимов, директор исследовательского центра «История фамилии» считает, что это вовсе не желание «возвратиться к корням»: *«Дело в том, что возвращаться можно к тому, что было раньше, но по какой-то причине было отброшено или забыто. Но у них не существовало фамилий. Они называют русификацией то, что на самом деле было присвоением фамилий по общей российской традиции. Это не было умышленной русификацией, просто давались фамилии, которые исторически сложились в Российской империи»*. И далее отмечает: *«Печально то, что в целом предпринимаются попытки вычеркнуть всю советскую и досоветскую историю, историю Российской империи из жизни, из истории Таджикистана»* [4].

К 2016 году в республиках СНГ почти не осталось населенных пунктов с русскими названиями. В Таджикистане последним стал город Чкаловск, указом Рахмона переименованный в Бустон. Причем переименовывались и улицы, названные не только в честь советских государственных деятелей, но также и те, что носили имена русских писателей. Поэтому можно говорить, что речь идет об отказе от всего русского наследия [5].

Очевидно, что эти процессы приводят к уменьшению влияния русского языка, русской культуры в общественной жизни стран постсоветского пространства, а выход из межкультурной коммуникации – это уход от русского мира, где РЯ до сих пор являлся средством межъязыкового общения, когда казах и узбек, киргиз и азербайджанец прекрасно общались друг с другом по-русски.

Однако в последние 30 лет наряду с фактами потери русским языком своих позиций мы наблюдаем хоть и скромные, но все же позитивные явления в популяризации РЯ: открываются и восстанавливаются русские классы и центры русского языка в Грузии, Армении и других странах. По данным РБК, в Таджикистане сегодня работает около 50 преподавателей русского языка, литературы и других школьных предметов из России. С 2019 года работают российские педагоги также в Киргизии. С этого года планируется направить преподавателей во Вьетнам; есть договоренности по этому вопросу с Монголией, Сербией, Бельгией, Словакией. Вновь возобновилось изучение русского языка в Сирии, Лаосе, Кампучии и некоторых других государствах Ближнего Востока и Юго-Восточной Азии.

Необходимо отметить также мероприятия последних лет, направленные на активную популяризацию русского языка не только в мире, но и внутри страны. На уровне государства сегодня проявились тенденции к созданию условий для повышения уровня грамотности русскоязычного населения РФ. В настоящее время по поручению президента В.В. Путина Госдумой готовится закон о контроле над соблюдением норм русского литературного языка должностными лицами, предложено рассмотреть законопроект о внесении поправок в закон *«О государственном языке»*. Кроме того, ожидается издание правового акта, который утвердит нормы современного литературного русского языка как государственного. В связи с этим президент поручил подготовить единый корпус словарей, справочников, грамматик, содержащих нормы современного русского литературного языка для обязательного использования СМИ.

Кроме того, в последние годы появились мероприятия, направленные на популяризацию русского языка, литературы, культуры и образования в рамках единого проекта, как за рубежом, так и внутри страны. К самым ярким примерам можно отнести с каждым годом набирающий в мире популярность «Тотальный диктант» по русскому языку, проводимый с 2004 года. Мероприятие финансируется за счет гранта президента РФ. В 2019 году только за рубежом эта акция собрала более 26 тысяч участников из 81 страны мира. Всего же в ней участвовало более 236 тысяч человек из 1200 городов мира.

Еще один яркий пример последних лет – это международное тестирование по русскому языку, проводимое Центром языкового тестирования СПбГУ при поддержке Министерства просвещения РФ. Также интересны и эффективны ежегодные международные онлайн-олимпиады по РКИ и различные конкурсы по русскому языку: конкурсы сочинений и состязания чтецов; известнейший ежегодный международный Пушкинский конкурс для учителей русского языка за рубежом; международные научно-практические конференции, в том числе и студенческие, проводимые ведущими вузами РФ. В январе 2020 года запущено новое бесплатное приложение для обучения РКИ «Говори с Россией».

Необходимо отметить также популярные форматы дистанционного обучения методике преподавания РКИ зарубежных и отечественных преподавателей-русистов, где одно из значимых мест в этом направлении занимает и УЦРЯ МГУ. Совсем недавно появился новый формат по повышению квалификации преподавателей РКИ – международные просветительские экспедиции по русскому языку, которые в 2019 году при поддержке Министерства просвещения РФ прошли в 22 странах.

В популяризации русского языка в мире участвуют не только вузы. Это, например, фонд «Содействие продвижению РЯ и образования на русском»; проект «Послы русского языка в мире» – волонтерская программа, инициированная ГИРЯП им. А.С. Пушкина, цель которой – популяризация русского языка и культуры за рубежом, а также развитие и укрепление межвузовского партнерства. Международный информационно-просветительский проект «Современный русский», цель которого – оказание помощи в изучении русского языка, развитие интереса к чтению и культуре, популяризация русского языка среди зарубежных пользователей, а также традиционная система мероприятий Россотрудничества, фонда «Русский мир» и др.

До конца 2019 года Министерство просвещения РФ создало десять Центров открытого образования на русском языке в мире. По данным РБК, за счет детей эмигрантов из России и стран СНГ наблюдается незначительный, но все же стабильный рост числа изучающих русский язык в странах Европы и Северной Америки, в частных и общественных образовательных центрах и воскресных школах.

Однако очевидно, что утрата русским языком позиций в межгосударственном пространстве происходит значительно активнее, чем системные мероприятия по его популяризации. Да и те тенденции, которые ослабляют значимость русского языка внутри страны, не могут не вызывать у нас, русистов, серьезного беспокойства.

Активная интернет-коммуникация со своим стремлением к краткости, емкости, компрессии языковых средств при минимуме затрат и максимуме информативности диктует сегодня свои законы и активно влияет на упадок культуры общения в целом. Это можно отнести к объективным причинам, влияющим на язык. Однако мы, преподаватели-русисты понимаем, что, возможно, оскудение речи есть оскудение ума, примитивизация общения. Что выражается, например, в смайликах, заменивших живое слово, картинках и видеороликах с готовыми поздравительными штампами вместо искреннего пожелания, предназначенного адресату.

Мы, преподаватели-русисты, часто сами грешим некоторой небрежностью при обучении языку. Пренебрегаем элементарными правилами речевого этикета, когда, например, обучаемые обращаются к нам не по имени-отчеству, как это закреплено в нашем речевом этикете, а только по имени. А часто и сами, опуская отчество, так представляемся учащимся. Не обращаем внимания, когда преподавателю говорят «ты» вместо «Вы», а порой и сами «тыкаем» студенту. Задача преподавателя-русиста, на наш взгляд, состоит в том, чтобы бережно сохранять традиционные формы речевого этикета, а порой даже самому активизировать забытые формы РЯ и внедрять их в обращение. Тому есть позитивные примеры. Известно, что несколько лет назад в школьной среде стали вдруг популярными устаревшие формы обращения к мужчине и женщине «*боярин*», «*сударыня*», появившиеся вновь в речи благодаря сетевому общению и интернет-мемам.

Взаимовлияние языков – процесс естественный, а воздействие на русский язык иностранных языков – процесс постоянный. Особенно агрессивен в этой связи английский язык. Мы давно дружим с такими англицизмами, ставшими для нас родными, как например: *сквер, джемпер, цирк, партия, митинг* и многими другими. Не вызывают у нас неприятия и более поздние заимствования: *джинсы, смокинг, шорты, крекер, ростбиф, чипсы*. А также *инвестор, пиар, холдинг*... Поскольку язык всегда оперативно реагирует на потребности общества, заимствование иностранных слов является одним из путей и способов современного языкового развития.

В 1980-90-е годы к нам буквально ворвались компьютерные технологии, и связанные с их приходом времена многие называют эпохой английского языка. И мы почти смирились с этим. Очевидно, что есть термины, определяющие новые процессы и явления из мира экономики, цифровых технологий и образования, которым нет замены и без которых сегодня невозможно обойтись. К ним можно отнести практически все термины из области компьютерных технологий, а также термины, с ними связанные. Начиная с *интернета, компьютера, монитора, ноутбука, мема, чата*, переходя к *порталу, веб-странице* и продолжая *онлайн, тест-драйвами* и т. п. В области индустрии красоты – это, например, *лифтинг* и *кастинг* (в русском языке эти понятия описываются несколькими словами: *кастинг* – предварительный отбор актеров или моделей, а *лифтинг* – процедура по подтяжке кожи лица и тела). В области экономики и политики – это, например, *маркетинг* – организация производства, основанная на изучении потребности рынка, а *менеджмент* – совокупность методов, форм и средств для эффективного управления производством. В образовании – это, например, *бакалавр* – звание лица, получившего базовое высшее образование, *магистр* – академическая степень, квалификация, приобретенная магистрантом после окончания магистратуры. В области индустрии развлечений – это, например, *челендж* – новый жанр видеороликов в *Инстаграм* (приложение для обмена фото и видеозаписями с элементами социальной сети, позволяющее делать фотографии и снимать видео); тогда как *блогер* (автор блога, онлайн-журнала или ютуб-канала) выполняет на камеру какое-то задание и предлагает подписчикам его воспроизвести.

Очевидно, что без этих терминов, как и без многих других, обозначающих новые явления или понятия, связанные с узкой профессиональной специализацией, сложно обойтись, поскольку затруднительно или даже невозможно подобрать им русский аналог, либо же этот эквивалент является не одним словом, а целым словосочетанием. Поэтому эти термины уже как бы узаконены в русском языке.

Однако есть англицизмы, без которых еще совсем недавно мы легко обходились. Они, как правило, не являются терминами, а входят в состав обиходной лексики. Ведь буквально пять-десять лет назад мы практически не использовали такие слова, как:

гламурный вместо *обаятельный*; *деструктивный* вместо *разрушительный*; *мейнстрим* в значении «главная линия, основное направление»; *креативный* – то есть «творческий, созидательный»; *тренд* – «основная тенденция изменения». А еще год назад не употребляли в речи следующие слова: *хайп* вместо *навязчивая реклама*; *хайпануть* вместо *пошуметь, произвести шумиху, навязать что-то кому-то*; *кеш* вместо *наличные* и другие.

То есть в последние годы со стороны английского языка наблюдается настоящая агрессия, часто неоправданная лингвистически, которую смело можно назвать активной языковой экспансией. Этот процесс массово набирает обороты, поскольку интенсивно поддерживается СМИ – радио- и телеведущими, репортерами, журналистами. Эксперты в области политики, экономики и культуры, отбирая те или иные языковые единицы и внедряя их в активное использование, не прочь с удовольствием блеснуть знанием новеньких словечек. Это стало даже престижным – как бы маркером, эталоном уровня грамотности и эрудиции. Вызывает тревогу тот факт, что расширение словарного запаса у носителей РЯ происходит не за счет обогащения своего лексикона синонимами, антонимами, омонимами родного языка. А путем замены, часто неоправданной и неадекватной, русских слов словами иностранными.

Экспансия английского языка наблюдается сегодня не только на уровне лексики и культуры речи, но и на уровне фонетики, словообразования и грамматики. Отмечаются попытки заимствования приставок: *ко-спонсоры, ко-авторы (соавторы), суб-комитет (подкомитет)* и другие [3]. Активно последнее время заимствуются также английские междометия: *вау, ауч, унс, вупс, бла-бла-бла*. Нередко с рекламными целями допускается смешение русского и латинского алфавитов. Например, наименование учреждения на Тургеневской площади в Москве – *Detail* [6]; название передачи – *ЖИВОЙ ЗВУК*; кафе – *СВОЯ РОМАНТИКА*; клуба – *STUDY*. Мы почти переболели тем, что многие рекламные тексты, названия вывесок давались на английском языке, но все еще нередко встречаются: *SALE - 20%, Welcome* и т. п.

От нас, русистов, зависит: сможем ли мы раскрыть красоты русского языка и привить через них любовь к русскому слову, любовь к России. Мы должны сами тщательно следить за своим словарем, устной речью; помнить о том, что создание положительных коннотаций в отношении русского слова, русских традиций, русской культуры в целом – это та основа, на которой строится любовь к языку. Начиная с первых занятий необходимо тщательно отбирать коннотативно позитивную лексику для обучения. Но сегодня уже на вводно-фонетическом курсе, причём в достаточно популярных учебных пособиях их авторами для активного владения предлагается лексика с набором отрицательных коннотаций, которая, во-первых, снижает общее позитивное отношение к языку, а во-вторых, нарушает принцип частотности при отборе вводимой лексики. Это такие, например, слова, как: *демон, водка, бандит, казино, бомба, варвар, викинг, атака*. При этом игнорируются частотные в РЯ слова с положительными коннотациями – такие как: *друг, мир, брат, хлеб, стол, труд, дом* и другие. То есть слова, с которыми, по нашему убеждению, необходимо знакомить иностранцев в первую очередь. Эта тенденция к небрежности, непрофессионализму при отборе лексики, на наш взгляд, недопустима.

Совершенно очевидно, что необходимы новые подходы как для возвращения русскому языку утраченных позиций, так и для создания комплекса мер и условий, способных повысить интерес к РЯ в мире. К ним, по нашему мнению, можно отнести следующие:

• активизация внимания к проблемам языка со стороны государства; необходимость законодательных изменений в сфере языковой политики в целом; усиление финансирования проектов, популяризирующих РЯ;

• на уровне синергии государства и Министерства образования и науки РФ – поиск новых путей популяризации РЯ и восстановление утраченных в период перестройки технологий продвижения РКИ; восстановление старых форм просветительской работы; поиск новых эффективных форм сотрудничества; развитие как личных, так и межвузовских, межгосударственных контактов, расширяющих возможности продвижения и развития интереса к РЯ через центры РЯ, миграционные центры, школы, кафедры с изучением РЯ и т. п.;

• на уровне синергии Министерств образования и науки РФ и министерств образования иных государств, в которых преподают РЯ, – необходимость изменения всей системы продвижения РЯ в целом (поскольку, как отмечает ректор ГИРЯП им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая, *«на укрепление позиций русского языка в мире деньги выделяются»*, но *«мы констатируем, что системных результатов продвижения русского языка нет»*). В этой связи необходимо развивать систему преемственности в обучении РКИ по единым программам всех уровней. Изучение РЯ должно быть отражено в национальных образовательных стандартах. Этого нужно добиваться на уровне межправительственных контактов, поскольку учебные планы и учебные материалы должны быть совмещены с конкретными госстандартами в странах, где преподают РКИ [7];

• на уровне синергии вуза и преподавателя РКИ – создание познавательно-общекультурной мотивации, способствующей активизации интереса к культуре изучаемого языка в целом и развитию обучающей мотивации, непосредственно влияющей на успешность усвоения РЯ;

• на уровне синергии общества и русистов – создание механизмов и условий, активно препятствующих языковой экспансии со стороны английского языка, а в этой связи – использование преподавателями-русистами всего набора инструментов для формирования положительного, любовного отношения к РЯ и России; проведение мероприятий по созданию положительного национально-культурного коннотативного фона, вовлекающего обучаемых в прекрасный мир РЯ;

• на уровне профессиональной подготовки преподавателей-русистов – повышение общего уровня языковой культуры и индивидуальной культуры общения; внимательное и ответственное отношения к слову; сохранение, а не разрушение языковых традиций и правил речевого этикета. Преподаватель призван помнить, что язык – это не только средство коммуникации, но и средство инкультурации.

Литература

1. Арефьев А.Л. Доклад замдиректора «Социоцентра» Арефьева А.Л. для межведомственной комиссии по русскому языку Министерства образования и науки РФ от 28 ноября 2019 г. // <https://sociocenter.info> . (Цит. по: Число изучающих русский язык в мире упало в 2 раза со времен распада СССР // РБК. 28.11.2019. URL: <https://www.rbc.ru/society/28/11/2019/5ddd18099a79473d0d9b0ab1>; дата обращения: 30.04. 2020)

2. Карпеева О.Я. О влиянии менталитета на речевой этикет в английском и русском языках // Вестник Чувашского ун-та. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vliyanii-mentaliteta-na-rechevoy-etiket-v-angliyskom-i-russkom-yazykah> (дата обращения: 30.04. 2020)

3. Майзенберг Е. А. Воздействие английского языка на современную русскую речь // Информационная безопасность регионов. 2012. № 1(10). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-angliyskogo-yazyka-na-sovremennuyu-russkuyu-rech/viewer> (дата обращения: 30.04. 2020)

4. Максимов В. Филолог прокомментировал запрет в Таджикистане «русифицированных» имен: Интервью директора исследовательского центра «История фамилии». URL: <https://radiosputnik.ria.ru/20200429/1570750216.html> (дата обращения: 30.04. 2020)

5. Сидорчик А. Иваны под запретом. URL: https://aif.ru/politics/world/ivany_pod_zapretom_tadzhikistan_ne_dast_nazyvat_detey_russki_mi_imenami (дата обращения: 30.04. 2020)

6. Сизов М.М. О влиянии современного английского языка на русский // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. 2009. 179. URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2009_01/12.pdf (дата обращения: 30.04. 2020)

7. Русецкая М. Подготовка преподавателей РКИ требует пересмотра //Материалы выступления «Центр гуманитарного и делового сотрудничества с соотечественниками за рубежом – Московский дом соотечественника». URL: <https://mosds.mos.ru/presscenter/news/detail/8007498.html> (дата обращения: 30.04. 2020)

E.G. Kovaleva

Senior lecturer of Russian language training center of MSU

E-mail: rki@mgu-russian.com

PROBLEMS OF PRESERVING THE POSITIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD EDUCATIONAL SPACE: POSITIVE AND NEGATIVE TRENDS

Annotation. In the article, the author considers the problems associated with the decline in interest in studying the Russian language in the world. The author provides statistical data that determine today the level of interest in the Russian language abroad, to analyze factors and phenomena that negatively affect this process. New approaches are identified in creating a set of measures and conditions for developing interest in OW in the world and returning lost ground. The possibilities of eliminating language expansion from the English language are analyzed. And also summarizes the positive experience of systemic events that affect the development of interest in the Russian language in the world.

Keywords: development of interest in the Russian language, language expansion, popularization of the Russian language.

Елена Гаврииловна Ковалёва, тел. +7 926 707-32-66

В.А. Кузьменкова

valentinaleks@gmail.com

Кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка
для иностранных учащихся естественных факультетов
МГУ имени М.В. Ломоносова

ФУНКЦИИ ДИМИНУТИВА В РЕАЛЬНОМ РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

Аннотация. В статье обсуждаются функции и прагматическая значимость диминутива в реальном речевом общении. Показано функционирование данной грамматической категории в текстах разной стилевой принадлежности, в конкретных ситуациях и контекстах. Анализируются функции диминутива в профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: диминутив, имплицитные смыслы, лексико-семантический вариант (ЛСВ), функция, речевое общение, прагматика, РКИ.

Согласно традиционной грамматике, к основным значениям диминутива относятся «уменьшительное», «ласкательное», «уменьшительно-ласкательное» или «уменьшительно-уничижительное» [3]. Между тем, как известно, использование диминутива не сводится к передаче только указанных значений. В реальной коммуникации выявляется еще целый спектр модусных (как правило, выраженных имплицитно) смыслов, которые формируются с помощью диминутива. В лингвистической литературе высказывания, в которых кроются имплицитные смыслы, относят также к явлениям непрямой коммуникации.

Нередко подобные смыслы остаются «за кадром», вызывают недоумение (или абсолютное непонимание) у тех, для кого русский язык не является родным. Многочисленные примеры доказывают, что использование обсуждаемой грамматической категории коммуникативно и социально значимо. Следовательно, для успешной коммуникации необходимо адекватное понимание высказываний с диминутивами.

Как известно, М.В. Ломоносов в «Российской грамматике» уделил особое внимание этой грамматической категории. Он посвящает целую главу «увеличительным» и «умалительным» формам, основываясь на том, что «...умалительных имён, как *дворик, платьице...*, не во всяком языке равное довольство. Российский и итальянский весьма оными богаты, немецкий скуден, французский – ещё скуднее». Об «увеличительных» Ломоносов пишет: «...имена, представляющие вещь огромную, отменю окончания коренного имени у россиян и у итальянцев весьма многие производятся: *casa, casaccia, casone; двор, дворина, дворище*». Как утверждает Ломоносов, «немцы и французы таковых имён не имеют». [2: 412]. «Умалительные» у Ломоносова разделяются на «ласкательные и презрительные» (в современных грамматиках «уменьшительно-ласкательные» и «уничижительные»). «Ласкательные умалительные кончаются в мужеском роде на -ик, -ец, -юк, -ок, -чик: *столлик, кафтанец, кулёк, посошок, зубок, кафтанчик*. В женском на -ка, -нька, -ушка: *голова, головка, головонька, головушка; рука, ручка, рученька, ручушка*; в среднем – на -ко, -цо, -чко, -ушко: *словцо, словечко, словечушко, сердечко, серденько, сердечушко*» [2: 473].

«Презрительные умалительные кончаются на -ишко и -енцо, и роду суть сомнительного. То есть, иные сочиняют с ними прилагательные по родам имён, от коих умалительные происходят: *наш столишко, наша скатертишко*; некоторые со всеми

прилагательными в среднем роде употребляют: *дряхлое стариченцо, старое бабенцо, утлое суднишко*» [2:474].

Не по правилам, как считает Ломоносов, образуются «умалительные» от имён собственных: «*Ванька, Ивашко, Ваня, Ванюшка* и другие многочисленные, которым не по правилам, но по употреблению учиться должно» [2: 476]. Великий учёный был глубоко уверен в том, что употребление – лучший учитель, и это подтверждается сегодня в многочисленных работах по методике преподавания русского языка как иностранного. Подобных форм в русском языке «великое количество», и, по мнению Ломоносова, «в том великом количестве бесчисленные должны быть отмены и изъятия», поэтому формулировка обстоятельных правил их образования, как признаётся великий учёный, «силы превосходит» [2: 405].

В последние годы диминутивы широко обсуждаются в различных аспектах: выделяют диминутивы в детской речи, [7], диминутив как средство выражения имплицитных смыслов высказывания [4], диминутивы в городском ономастиконе [10], диминутивы как экспрессивное средство [11], диминутивы в бытовой сфере [5].

Любовь носителей русского языка к диминутивам в различных ситуациях и контекстах можно продемонстрировать на следующем примере. Как известно, электронная почта (E-mail) пользуется сегодня невероятно большой популярностью в мире, в том числе и в России. Название быстро прижилось на русской почве, стало объектом языковой игры и получило несколько оригинальных «имён», в том числе *Емеля* (по подобию звучания) и *Емелька*, а также *мыло* и (что самое интересное) – *мыльце!* Тот факт, что носители языка образуют форму диминутива даже от такого «неудобного» по форме иностранного слова, является доказательством живучести и жизнеспособности данной формы.

Следует отметить, что исследователи языка не уделяют должного внимания словам, которые по форме являются диминутивами, но не обладают ни уменьшительно-ласкательным, ни уничижительным значением. Их предназначение в языке и речи – выполнять функцию наименования предмета или явления в определённой профессиональной сфере, например, в медицине: *коленная чашечка* (*не *чашка!*), *шейка* матки (*не *шея!*). Ту же функцию – исключительно функцию наименования – выполняют такие формальные диминутивы, как *ножка* (стола), (игольное) *ушко*, *носик* (чайника), *глазок* (двери), *шляпка* (гвоздя), *спинка* (стула), *кулачок* (*деталь механизма*). Их отличительная особенность состоит в том, что, приобретая специальную функцию, они лишаются «права» быть употреблёнными в не диминутивной форме. Не говорят: **ноги стола, *ухо иглы, *нос чайника, *глаз двери*. Как известно, диминутивы, не принадлежащие к специальной или терминологической лексике, подвижны в отношении формы и могут иметь несколько вариантов одной лексемы: *книга, книжка, книжечка, книжонка, книжоночка*, ласк.- *книжуля*, фам.-ласк.-*книжулька*, усил.-ласк.-*книжулечка*; *статья, статейка, статеечка* [9:154]. Такой возможности лишены диминутивы, которые употребляются в профессиональной сфере в функции наименования предмета или явления. Так, в физике есть термин «элементарные частицы». Нельзя сказать «элементарные частички» в научном тексте, но можно «подарить частичку тепла» близкому человеку – в художественном тексте.

Как утверждается в традиционной грамматике, уменьшительно-ласкательные суффиксы склонны присоединяться к именам конкретным: *стол – столик, дом – домик, книга – книжечка*. Однако стоит отметить, что существует также диминутивы, образованные от абстрактных существительных: *шумок, смешок, говорок*. *Здесь незнакомец рассмеялся странным смешком* [1]; *По залу прокатился говорок* [PP –

разговорная речь]. Они тоже должны быть в зоне внимания при изучении русского языка как неродного.

Наиболее узнаваемой формой диминутива являются существительные. Кроме существительных, диминутивы представлены в речи также прилагательными (*Этот, казалось, простенький вопрос почему-то расстроил сидящего, так что он даже изменился в лице*) и наречными формами: *Двое молодых людей снялись с мест и прямёхонько направились в буфет* [1].

Диминутивы употребляются в различных ситуациях. Выбор формы зависит также от коммуникативного намерения говорящего, и об этом речь пойдёт ниже.

Как справедливо замечает И.Г. Милославский, с помощью форм диминутива «можно очень органично выразить и субъективно-положительное отношение к собеседнику, используя для этого суффиксы существительных и прилагательных, обычно (неудачно!) называемые уменьшительно-ласкательными. Особенно отчетливо это проявляется в быту, когда предлагают *тарелочку горяченького супчика*, продают *соленькие огурчики, грибочки* или *капустку*, просят *платить денежки за билетки* или *делают височки прямыми, а проборчик косым*» [5].

Не претендуя на полный перечень сфер и ситуаций, в которых употребляются диминутивы, перечислим лишь некоторые, где, на наш взгляд, эта форма наиболее востребована:

– в сфере медицинского обслуживания: *экагэшечка* (образовано от аббревиатуры ЭКГ!), *стенокардийка, температурка*: *Да у вас стенокардийка! Ваша экагэшечка уже у врача. Сначала надо бы измерить температуру!*

– в сфере «гастрономии» используются так называемые «гастрономические» диминутивы: — *Чем буду потчевать? Балычок имею особенный...* — *Позвольте! – смело заговорил автор популярных скетчей Загринов. – Я и сам бы сейчас с удовольствием на балкончике чайку попил...* — *Кое-кто уже вернулся к своему столу и – сперва украдкой, а потом и в открытую – выпил водочки и закусил* [1];

– диминутив является излюбленной формой в сфере обслуживания: *Вам бронечку оставить? Этот размерчик вам подойдёт?*

– диминутив широко распространён в ситуации общения с детьми, когда позитивное отношение к ребёнку распространяется на все вещи, его окружающие (одежду, игрушки): *Надень курточку! Нет, другую, голубенькую. Иди осторожненько! Возьми с собой слоника! Взялись за ручки и идём на прогулочку!*

– диминутив широко используются как форма обращения: *сынок, доченька, сестрёнка, братишка, дамочка, гражданочка, паренёк, солдатик, дружочек* и др. В романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» находим: — *Давайте не будем рыдать, гражданочка!*

В стихах С. Есенина отмечен также окказионализм, образованный по модели диминутива, – *кленёчек*, обозначающий «маленький клён». Данная форма образована при помощи суффикса, который служит для образования слов, обозначающих детёнышей живых существ (ср. *телёнок, котёнок*). Интересно, что, несмотря на уже присутствующую степень «уменьшительности», к диминутивам такого рода могут присоединяться ещё прилагательные типа «маленький», «хорошенький», «аккуратненький», «кругленький» и т. п., например: *«И тут мы увидели хорошенького котёночка»* [РР]. Эта «избыточность» в речевом общении не мешает, но, наоборот, усиливает адекватность передачи нужного смысла.

Как уже говорилось, употребление диминутива в речи вызвано определённым коммуникативным намерением говорящего, и для успешной коммуникации адресат должен понять его. Смысл подобных высказываний формируется совокупностью нескольких составляющих, в которую входят: диминутив, контекст, ситуация,

интонация, особенности синтаксической конструкции. Значения подобных высказываний с точки зрения иностранных учащихся находятся в «особо непонятной зоне», и поэтому заслуживают особого внимания. Выявление имплицитных смыслов для неносителя русского языка является нетривиальной задачей.

Условно разделим анализируемые контекстуально и ситуативно обусловленные значения, выражаемые диминутивами, на две группы:

I группу обозначим как «позитивные» с точки зрения социума (со знаком «+»);

II группу – как «негативные» (со знаком «-»).

Рассмотрим значения диминутивов из первой группы:

– использование форм диминутива служит для создания атмосферы повышенной доброжелательности, придаёт высказыванию окраску подчёркнутой вежливости: *Присядьте на стульчик! Подождите одну минуточку!* [PP]. Иногда при помощи диминутива передаётся не только подчёркнуто вежливое, но в определённой степени подобострастное отношение к адресату: — *Ах, подковочку, – заговорила она, – сию минуту! Так это ваша подковочка? А я смотрю, лежит в салфеточке* [1]. Диминутив является широко распространённой формой выражения вежливости в административно-правовой сфере, нередко вытесняя все другие формы: *Пройдите в коридорчик! Предъявите документки!* – просит таможенник пассажиров международного поезда; в МФЦ сотрудник обращается к посетителю: *Справочку предъявите!*

– Диминутив (вместе с ИК–6) употребляется для выражения позитивной оценки предмета или явления: *Я такие туфельки купила!* Или позитивного отношения к чему-либо или кому-либо. Так, весьма популярный (вероятно, благодаря сравнительно низким ценам) магазин носит название «*Пятёрочка*»;

– диминутив помогает смягчить негативную оценку какого-либо объекта, явления или события: *Рефератик у вас слабенький!*

Рассмотрим примеры, в которых с помощью диминутива передаются негативные оценки или характеристики чего-либо:

– негативная оценка профессиональных или каких-либо других (например, моральных) качеств личности: *Адвокатишка был дрянной.* В данном примере диминутив сопрягается с оценочной лексикой «*дрянной*» и усиливает общую отрицательную оценку.

— *Дрянь, аристократишко, – равнодушно заметил Базаров...*

— *Позвольте вас спросить, – начал Павел Петрович, и губы его задрожали, – по вашим понятиям, слово «дрянь» и «аристократ» одно и то же означают?*

— *Я сказал «аристократишко», – проговорил Базаров, отхлёбывая глоток чаю.*

— *Точно так-с, но я полагаю, что Вы такого же мнения об аристократах, как и об аристократишках* [8: 39]. Как мы видим, герои романа, будучи носителями русского языка, хорошо понимают значение слова «*аристократишко*».

Диминутив в совокупности с другими средствами языка способен передавать самые разнообразные эмоции говорящего: удивление, изумление, смущение, неуверенность, испуг: — *Ай да квартирка!* [1]; *Вот это шубка!* [PP].

— *Что вам ещё? – спросила его проклятая Гелла.*

— *Я шляпочку забыл, – шепнул буфетчик, тыча себя в лысину* [1].

Говорящий нередко использует диминутив, чтобы передать иронию, насмешку или даже издёвку. Вспомним, как один из героев М. Булгакова выясняет у участника сеанса магии, где спрятаны его деньги:

— *Где же спрятаны?*

— *У тётки моей, Гороховниковой, на Пречистенке.*

— *А! Это...постойте...это у Клавдии Ильиничны, что ли?*

— Да.

— Ах, да, да, да, да! Маленький особнячок? Напротив ещё палисадничек? Как же, знаю, знаю!

Диминутив может употребляться при выражении просьбы, сопрягаясь при этом с определённой интонацией: *Билетик передайте!* (ИК-3), или со средствами выражения оптативности (форма родительного падежа «водочки» + сослагательная частица «бы»): *Рюхин попросил: Арчибальд Арчибальдович, водочки бы мне!* [1].

В художественных произведениях обсуждаемая форма становится деталью определённого стилистического приёма. Так, М. Булгаков, используя приём контраста (*гражданин ростом в сажень, но одет в пиджачок, на маленькой головке – картузик*) показывая необычность «гражданина престранного вида», создаёт запоминающийся портрет: *«И тут знойный воздух сгустился перед ним, и соткался из этого воздуха прозрачный гражданин престранного вида. На маленькой головке жокейский картузик, клетчатый кургузый воздушный же пиджачок... Гражданин ростом в сажень, но в плечах узок, худ невероятно, и физиономия, прошу заметить, глумливая»* [1].

Приведённые примеры из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» свидетельствуют об использовании диминутивов в художественной литературе. Не менее широко диминутивы используются в публицистике, что подтверждается, в частности, следующими строками из рассказа журналиста об удобствах заправки автомобиля в Финляндии: *Очень небольшой городочек. Стояночка перед заводом. Останавливается иномарочка. Включили в розеточку, заправились и неспешно поехали.*

Таким образом, можно констатировать, что диминутивы, являясь хрестоматийной характеристикой русской разговорной речи, используются в самых различных сферах. Однако необходимо учитывать особенности их реального употребления. В практике преподавания русского языка как неродного чрезвычайно важна информация об ограничениях или запретах на образование (или употребление) данной формы. Приведём некоторые из них.

Существительные, находящиеся в составе одной лексико-семантической группы (ЛСГ), ведут себя по-разному при образовании форм диминутива.

– В составе ЛСГ «небесные тела» имеются слова «солнце» и «луна». При наличии в разговорной речи широко распространённого диминутива *солнышко* существует запрет на образование диминутива от слова *луна* (и в разговорном, и в научном стиле).

– Если название небесного тела «солнце» употреблено в научном тексте, образование диминутива невозможно (нельзя сказать в научном стиле: **Температура на солнышке чрезвычайно высока*).

– При наличии диминутива *минутка* (ЛСГ «отрезки времени») существует запрет на образование диминутива **секундка*; образуются диминутивы *неделька, месячишко, годик* (или диалектное – *годок*), однако от слова *век* диминутив не образуется.

– От слова *дыра* в первом словарном значении образуется диминутив *дырка*. Но если *дыра* становится физическим термином (*чёрные дыры*), появляется запрет на образование диминутива (в научном тексте невозможно **чёрные дырки*). *Оркестровая яма* не может быть **оркестровой ямкой*; термин в физике *электронная шуба* не может быть **электронной шубкой*.

– В одном из ателье на вопрос, готов ли заказ, был получен «вежливый» ответ: *Зайдите в понедельник!* Эту реплику, содержащую диминутив от названия дня недели, следовало понимать как форму вежливости, своеобразного извинения в связи с невыполненным заказом, смягчения ситуации. Можно предположить, что иностранец, услышав данную модель, возьмёт её в качестве образца для образования диминутива от

названий других дней недели, между тем как такие формы невозможны (*средка, *четвержок, *пятничка).

Итак, диминутивы в современном русском языке являются широко востребованной формой. «Грамматика говорящего» [6] существенно отличается от грамматики формальной, поэтому задача лингвистов, в частности, состоит в системном описании функциональных ролей диминутива в реальном речевом общении. Для практики преподавания русского языка как неродного особенно важно описать значения диминутивов, обусловленные контекстом, ситуацией, интонацией и сферой общения.

Литература

1. Булгаков, Михаил. Избранное. – М.: Художественная литература, 1980. – 400 с.
2. Российская грамматика // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии 1739-1758 гг. – М.-Л.: Изд. АН СССР, 1952. – С. 389- 578.
3. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – М., 1990.
4. Кузьменкова В.А. Диминутив как средство выражения имплицитных смыслов высказывания // Язык. Сознание. Коммуникация. Вып. 34. – М.:МАКС Пресс, 2007. – С. 38-44.
5. Милославский И.Г. Чаёк с вареньицем. URL: <http://www.izvestija.ru/rodrech/article3137960/>
6. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб, 1994. – 228 с.
7. Протасова Е.Ю. Роль диминутивов в детском дискурсе // Проблемы детской речи / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1999.
8. Тургенев И.С. Отцы и дети. – М.: Детгиз, 1957. – 200 с.
9. Химик В.В. Давайте говорить правильно! Словарь русских эмоционально-экспрессивных преобразований. Краткий словарь-справочник. – СПб, 2007. – 428 с.
10. Шмелёва Т.В. Диминутив в городской среде и медийных текстах // Слово и текст в культурном сознании эпохи. – Вологда, 2008. – Ч.1. С. 367-375.
11. Шмелёва Т.В. Диминутив как экспрессивное средство // Речевое общение и вопросы экологии русского языка: Сборник научных работ, посвященных 80-летию д-ра филол. наук, проф. А.П. Сковородникова. – Красноярск, 2009. – С. 357-370.

V.A. Kuzmenkova

Ph.D., Associate Professor,

Department of Russian Language for foreign science students,

Lomonosov Moscow State University

E-mail: valentinaleks@gmail.com

FUNCTIONS OF DIMINUTIVE IN REAL SPOKEN LANGUAGE INTERACTIONS

Abstract. In this article functions and pragmatic meaning of diminutive in real spoken language interactions are discussed. Grammatical diminutive functions are shown in texts of various styles, situations and contexts. Diminutive roles in professional interactions are also analysed.

Keywords: diminutive, implicit meanings, lexico-semantic variant, function, spoken interactions, pragmatic.

Кузьменкова Валентина Алексеевна, тел. 8–926–143–11–87

Линь Мэй
linmeimsk@yandex.ru
профессор Сианьского университета иностранных языков,
доктор филологических наук
Сиань, Китай

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Аннотация. Преподавание русского языка как иностранного в Китае имеет уже более 300 лет истории. И сегодня, на фоне бурного развития сотрудничества между Китаем и Россией в системе высшего образования КНР ему придаётся новое актуальное значение. В данной работе описывается социокультурный фон преподавания РКИ в Китае, обобщается настоящее положение обучения РКИ и анализируются особенности педагогической деятельности для повышения коммуникативных умений и навыков у китайских студентов-русистов.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания, Китай, высшее образование, коммуникативные навыки, методы обучения, учебники.

1. Социокультурный фон преподавания РКИ в Китае

Между Китаем и Россией ведётся давнее и плодотворное сотрудничество в области образования. Руководство двух стран уделяет большое внимание развитию образования как приоритетного направления модернизации страны. С 1990-х годов был заключен ряд межправительственных соглашений в области образования – как о культурном сотрудничестве (от 18 декабря 1992 г.), так и о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях (от 26 июня 1995 г.), об изучении русского языка в Китае и китайского в России (от 3 ноября 2005 г.). А также соглашение между Минобрнауки России и Минобразования Китая о сотрудничестве в области образования (от 9 ноября 2006 г.) и другие. Основываясь на этой договорно-правовой базе, все эти годы сотрудничество между Китаем и Россией в области образования благополучно развивается. В настоящее время в рамках встреч глав правительств России и Китая действует Китайско-Российская комиссия по гуманитарному сотрудничеству, в состав которой входит подкомиссия по сотрудничеству в области образования.

Следует отметить особую роль в развитии сотрудничества в области образования Китайско-Российской комиссии по гуманитарному сотрудничеству. (В ноябре 2000 г. была создана Китайско-Российская межправительственная комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта, которая в 2007 г. была переименована в Китайско-Российскую комиссию по гуманитарному сотрудничеству.) Она является важной составной частью механизма регулярных встреч глав правительств КНР и РФ. Комиссией выработаны конкретные планы по расширению и углублению кооперации двух стран в гуманитарных областях.

Комиссией был разработан *«План действий по развитию китайско-российского взаимодействия в гуманитарной сфере»*, в котором определяются основные задачи по направлениям гуманитарного сотрудничества на среднесрочную перспективу. По этому плану на сегодняшний день функционирует ряд совместных проектов и программ в различных направлениях. Согласно этому плану, основные задачи в области образования заключаются в следующем:

- 1). Подготовка специалистов;
- 2). Межвузовское сотрудничество;
- 3). Молодежные обмены в области образования;
- 4). Преподавание и изучение языков;
- 5). Страноведение;
- 6). Региональное сотрудничество.

Особое внимание в наших странах всегда уделялось таким ключевым аспектам сотрудничества, как расширение обмена между студентами; совместная подготовка специалистов; регулярное проведение выставок и ярмарок в области образовательных услуг; оказание взаимной поддержки обучению китайскому языку в России и русскому языку в Китае. Кроме того, это содействие деятельности центров китайского и русского языков; разработка рабочих планов сотрудничества в области образования; создание совместных аспирантур; организация и проведение выставок образовательных услуг российских и китайских высших учебных заведений. Взаимодействие в области образования неизменно носило комплексный характер и происходило на всех уровнях: межгосударственном, межведомственном, межрегиональном, межуниверситетском.

2. Настоящее положение с преподаванием РКИ в Китае

Сейчас в Китае русский язык как иностранный преподается филологам более чем в 200 университетах. При этом наблюдается тенденция к росту количества учащихся. Ежегодно выпускают более 15 тысяч филологов-русистов, которые устраиваются на работу в государственные органы – такие, как МИД Китая, Министерство коммерции, Министерство науки и техники и другие. А также в образовательные учреждения, на крупные предприятия, проводящие сотрудничество со странами СНГ и т. д. Кроме того, в Китае по специальностям *«Русский язык»*, *«Русская литература»*, *«Теория языка»* готовят магистрантов и аспирантов. Ежегодно по проектам обмена посылают учащихся на стажировку в российские университеты.

Поскольку сейчас о сотрудничестве между Китаем и Россией много говорят на высшем государственном уровне, всё большее количество выпускников школы видят в обучении русскому языку хорошую перспективу и прекрасную возможность для осуществления своих потенциалов. В 2020 году официально опубликованы новые упорядоченные и скорректированные учебные программы, в которых была определена общая структура преподавания современного русского языка в Китае, а также был определен механизм реализации учебного процесса по дисциплине *«Русский язык»* в соответствии с целью, содержанием и требованиями обучения. Программы разработаны на основе научных нормативов. Строго в соответствии с требованиями учебных программ ежегодно организуются тест 4-го уровня для студентов-русистов (для второкурсников) и тест 8-го уровня (для четверокурсников). Сертификат такого тестирования признается во всём Китае. Для принятия на работу почти все без

исключения работодатели требуют от выпускников сертификат 8-го уровня тестирования.

В Китае сейчас популярны учебники для студентов таких известных издательств, как Издательство Пекинского университета, Издательство преподавания и исследования иностранных языков, Издательство высшего образования, Издательство преподавания иностранных языков и др.

Важно отметить, что со временем изменяются мотивы изучения РКИ китайскими учащимися. В Китае в основном начинают обучать русскому языку только в высших учебных заведениях, исключения бывают только в приграничных с Россией северо-восточных и северо-западных районах, а также в некоторых школах иностранных языков. В силу сложившихся обстоятельств в высших учебных заведениях большинство студентов начинают изучать русский язык с нуля.

В прошлые годы более 95% абитуриентов в своём заявлении не отмечали русский язык как свою будущую специальность. В связи с этим на первом курсе возникали большие трудности: надо было уговаривать студентов; доказывать им, что русский язык стоит того, чтобы тратить на его изучение силы и время; на факультеты русского языка переводили с других факультетов и специальностей и т. д. В последние годы по мере потепления отношений между Китаем и Россией, создания и развития стратегического партнерства наших стран всё больше и больше абитуриентов выбирают русский язык в качестве своей специальности. Можно сказать, что международные отношения оказывают решающее влияние на мотивацию к изучению РКИ.

В целом вопрос о способах повышения этой мотивации серьезно изучается в Китае. Помимо международных отношений между нашими странами, в современных условиях привлечь интерес учащихся можно следующим путем: во-первых, активизировать в Китае работу по проведению конкурсов по русскому языку, русской литературе и русской культуре. Такие мероприятия организуются КАПРЯЛ (Китайской ассоциацией преподавателей русского языка и литературы). Ежегодно по Центральному китайскому телевидению CCTV-русский проводится конкурс «*Стань победителем!*», по всему Китаю организуется ежегодный Всекитайский конкурс по русскому языку и культуре, победители которого получают годовую стажировку в России. Также по всей стране проходят аналогичные конкурсы по устному и письменному переводу.

Во-вторых, этому способствует популяризация русской культуры. Это фильмы, музыка, книги, выставки, фестивали моды и др. Конкурсы устраиваются для учащихся, любителей русской культуры, однако эти культурные мероприятия могут привлечь даже тех, кому Россия вообще не знакома.

В эти годы в широкий прокат вышли русские фильмы: «*Метро*», «*Сталинград*», «*Мы из будущего*» и др., но по сравнению с американскими фильмами русские фильмы занимают очень маленький процент на китайском экране. И что ещё хуже, в китайских книжных магазинах крайне редко можно встретить произведения русской литературы, а тем более – современной российской литературы. В этом направлении ещё предстоит проделать большую работу.

В-третьих, необходимо развивать систему краткосрочного туристического обучения для китайских школьников. Пусть русский язык и культура пока им незнакомы, но после поездки в Россию у них просыпается интерес к стране, к русской национальной культуре. Ведь язык сам по себе и принадлежит культуре, и одновременно является её частью.

В преподавании РКИ обучение языку тесно связано с изучением культуры. В русской лингвистике употребляется термин «*логоэпистема*», который обозначает языковые средства с культурными значениями, и на наших занятиях они всегда присутствуют. В Китае сейчас организуют поездки в Англию, в Америку, в Австралию. Желательно активизировать подобные поездки и в Россию.

3. Развитие коммуникативных навыков у китайских студентов-русистов

В преподавательской практике большое внимание уделяется формированию и повышению коммуникативных навыков и умений учащихся, которые очень помогают им эффективно общаться в межкультурной ситуации. Что касается конкретных жанров (*устная деловая/профессиональная речь, письменная деловая/профессиональная речь, ежедневная обиходная речь, перевод*), то мы полагаем, что эти коммуникативные компетенции связаны между собой, поэтому каждую из них необходимо формировать в процессе изучения русского языка.

Во-первых, наши студенты начинают обучение, учитывая требования функциональной стилистики, то есть начиная с устной разговорной речи. А потом, с углублением знаний о языковой системе, постепенно переходят к научному, деловому и публицистическому стилю. В учебной программе китайских университетов строго придерживаются этого принципа. На первом курсе ведут только практический курс, аудирование и развитие устной речи; на втором, кроме вышеуказанных, еще и чтение; на третьем – чтение текстов СМИ, аудио- и видеокурсы, функциональную стилистику, словообразование и перевод; на четвертом – деловое письмо, язык СМИ и устный перевод. Итак, можно сказать, что перечисленные коммуникативные потребности входят в программу вузовского обучения русскому языку.

Во-вторых, коммуникативные умения и навыки оформляются у студентов по этапам: сначала правильно произносить и писать, потом эффективно выражать свои мысли, на высшем этапе – перевод. Конечно, в этом процессе важны и знания о родном языке.

Кроме традиционных дисциплин, в последние годы в китайских вузах уделяется должное внимание относительно новому предмету – регионоведению. Теперь в рамках ШОС в некоторых вузах Китая для магистрантов утверждено научное направление «*Регионоведение*». В бакалавриате изучение студентами регионоведения как комплекса предметов пока находится в начальной стадии, и в этом направлении ещё требуются всесторонние исследования. На основе педагогического опыта нашего коллектива нам хотелось бы выделить основные моменты, которые касаются обучения регионоведению в китайских вузах.

Во-первых, регионоведение имеет актуальное значение для обучения РКИ и оформления профессиональной компетенции китайских русистов. Статистика показывает, что выпускники нашего Сианьского университета иностранных языков успешно устраиваются на работу в самых разных сферах, которые охватывают области

политического, экономического, финансового, торгового, международного и межрегионального обмена и сотрудничества. Таким образом, изучение регионоведения способствует более полному образованию учащихся, которые в результате не только владеют русским языком, но и обладают богатыми знаниями о стране изучаемого языка.

Во-вторых, регионоведение эффективнее рассматривать не изолированно, а как комплекс предметов. Ведь известно, что регионоведение вначале было сосредоточено на экономических и политических проблемах, а уже потом разделилось на зарубежное регионоведение и регионоведение России. Такая структура этой науки имеется и в вузах Китая, поскольку для китайских студентов актуально не только узнать о реалиях современной России, но и о взаимосвязях, взаимодействиях её с другими странами, регионами и международными организациями.

Таким образом, регионоведение более эффективно вести для студентов в форме комплекса предметов, в который входят следующие:

- Экономическая география России.
- Россия и международные экономические организации.
- Международные отношения и внешняя политика изучаемого региона (страны).
- Социально-политическая система изучаемого региона (страны).
- Россия в системе международной торговли.

Эффективное сочетание предметов позволяет учащимся составить максимально широкое представление об изучаемой стране.

В-третьих, необходимо применять самые разнообразные методы обучения. Важно отметить, что уровень подготовки русистов в каком-то смысле не удовлетворяет требованиям, необходимым для обучения регионоведению. Поскольку данные курсы, в отличие от традиционного курса «Страноведение», помимо информативности, предоставляют учащимся больше возможностей для анализа причин возникновения и тенденций дальнейшего развития тех или иных ситуаций в обществе. В этом смысле политологи и экономисты могут оказать им поддержку в обучении, предоставляя знания по своим специальностям. В свою очередь, русисты закрепляют эти знания на русском языке.

Кроме того, обучение регионоведению может проводиться в более свободных формах: помимо традиционных форм ведения занятий (таких как лекция, семинар, консультация), возможно применение новых форм. Это, например, онлайн-лекции и микро-уроки, а также МООС (*массовые открытые онлайн-курсы*), которые создаются с помощью компьютерных технологий и могут являться прямыми и эффективными средствами передачи информации.

В общем, регионоведение как отдельная учебная дисциплина представляет собой новейшее явление в обучении РКИ при подготовке переводчиков и требует дальнейшего всестороннего и многоаспектного изучения в определении содержания обучения и методики его преподавания.

Основными критериями языковой компетенции студентов являются следующие:

- успешность решения коммуникативных задач в сфере устного и письменного общения на иностранном языке;
- прочность усвоения грамматических средств и устойчивость грамматических навыков;

- возможность понимать тексты определенного уровня сложности при чтении и восприятии на слух;

- владение экстралингвистической информацией, позволяющей реализовывать контактоустанавливающую, информационную и эмоционально-коммуникативную функции языка.

В настоящее время в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо формировать «национальную ментальность», так как даже при соблюдении всех языковых норм между носителями разных языков может возникнуть культурный барьер, не позволяющий участвовать в совместной деятельности с представителями иной национальной общности.

Результаты исследований, проведенных в Сианьском университете иностранных языков, показывают, что около 90% старшекурсников связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность с русским языком. Из них 42% планируют продолжить образование, а 58% будут искать работу по специальности.

Как показывает практика, подавляющее количество выпускников продолжают свое обучение в России (странах постсоветского пространства) или работают переводчиками в различных китайско-российских или российско-китайских компаниях. В силу этого целесообразно целенаправленно и планомерно формировать лингвокультурологическую компетенцию будущих специалистов, которая, в свою очередь, предполагает знание эталонов, стереотипов, мифологем, а также владение нормами речевого поведения.

4. Методики, программы и учебники РКИ

1) Каким должен быть современный учебник РКИ на разных ступенях образования?

На наш взгляд, уровень владения русским языком определяется совокупностью лексических, грамматических и стилистических компетенций студента – будущего выпускника. Так, на начальном этапе студент должен называть основные предметы окружающей действительности и, используя набор изученных грамматических средств русского языка, устанавливать логические связи и отношения между объектами, описывать необходимые коммуникативные действия и ситуации.

На среднем этапе необходимо сформировать навыки построения высказываний, используя различные языковые средства (иными словами, умение пользоваться разными грамматическими и лексическими средствами при возникновении похожих ситуаций). Продвинутый уровень владения языком – это, в первую очередь, стилистическая компетенция говорящего, осознанное использование ресурсов языка (то есть понимание и знание того, *что, кому и как* сказать); и во вторую – владение разнообразными лексическими, фразеологическими, грамматическими и иными средствами языка.

Нельзя не отметить, что языковая личность существует в пространстве национальной культуры, отраженной в языке; в многообразных формах общественного сознания, реализованных на разных уровнях (научном, бытовом и др.); в поведенческих стереотипах и нормах; в предметах материальной культуры и т.д. А потому при обучении иностранному языку особое внимание необходимо уделять именно когнитивной составляющей.

Владение лексикой и нормами грамматики в соответствии с требованиями образовательного стандарта позволяет читать и переводить адаптированные тексты, однако не обеспечивает полноценной коммуникации. Поэтому в настоящее время сложилась потребность в создании научно-методических комплексов, позволяющих формировать когнитивную составляющую компетентностного подхода к изучению русского языка.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков разработана система упражнений по обучению фонетике, лексике, грамматике. Однако методика обучения переводу носит частный характер. В литературе по переводоведению особое внимание уделяется переводу отдельных лексических единиц и грамматических конструкций, при этом за пределами исследований остается вопрос о системе упражнений по обучению переводческой деятельности и методике обучения переводу. Несмотря на то, что в языковую компетенцию выпускника вуза по языковым специальностям входят навыки перевода текстов, различных по своей стилистической принадлежности, уровень переводческой компетенции при этом не определяется. Всё это в целом диктует необходимость разработки общей методики обучения переводу и частной методики обучения русско-китайскому и китайско-русскому переводу.

2) Методика преподавания в условиях прогресса компьютерных технологий.

С приходом эпохи интернета и бурным развитием мультимедийных технологий преподавание русского языка в Китае вступило в новую эру. Сейчас в Китае почти все аудитории хорошо оборудованы мультимедийными аппаратами; мультимедийная техника и интернет широко используются в процессе обучения, меняя традиционную методику и традиционные средства обучения. Многие преподаватели, особенно молодые, активно используют компьютеры и информационные технологии на занятиях.

Интернет сокращает расстояние между людьми настолько, что у нас появляется возможность получить доступ к онлайн-урокам, авторами которых являются наши коллеги из других стран. Ценность этих материалов заключается в том, что они в большой степени соответствует главной цели обучения иностранному языку: через изучение языка узнавать другой мир, другую культуру и другую цивилизацию. В этих материалах, как правило, хорошо сочетается сам язык с отражением в нём культурного кода русского народа.

Сегодня в Китае в кругу педагогов-русистов наблюдается рост интереса к интернет-ресурсам для обучения РКИ. В стране пользуются популярностью *МУК-платформы*. (МУК – это одна из форм дистанционного образования, массовый открытый курс онлайн-обучения с массовым интерактивным участием, применением технологий электронного обучения и открытым доступом через интернет.)

Сейчас в стране существуют две такие платформы: одна из них носит название «*МУК китайских вузов*», а другая – «*Платформа МУК китайских вузов по иностранным языкам*». Учредителем первой является Издательство высшего образования, второй – Издательство исследования и преподавания иностранных языков. Оба издательства имеют тесные контакты с разными университетами и богатые ресурсы преподавания. На сегодня на этих платформах представлено 23 курса по

развитию речи, страноведению, русской культуре, русской литературе и другим дисциплинам.

Хотелось бы также отметить, что сегодня существуют большие возможности для сотрудничества между китайскими и российскими русистами-педагогами в области преподавании РКИ в Китае. Регулярные обмены помогают совершенствовать педагогические навыки и умения педагогов, повышают эффективность обучения РКИ.

Литература

1. Нин Ци. 70 лет обучения русскому языку в Китае // Вестник Шанхайского университета Цао Тон. 2019. №5.
2. Линь Мэй. Применение МООС в обучении русскому языку в китайских вузах // Обучение русскому языку. 2015. №2.
3. Программа обучения русскому языку в высших учебных заведениях. 2-ое изд., перераб. и доп. Издательство обучения и изучения иностранных языков, 2012.
4. Учебники русского языка «Восток» 1-8. Издательство обучения и изучения иностранных языков, 2012.
5. Цао Ян. Развитие коммуникативной компетенции на русском языке в китайской аудитории: Дис.... док. филол. наук. Северно-восточный педагогический университет, 2019.

Lin Mei

Doctor of Philology, Professor

Xi'an International Studies University (Xi'an, China)

e-mail: linmeimsk@yandex.ru

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN CHINA

Annotation. The history of teaching Russian as a foreign language in China has more than 300 years, and it has been given a new urgent importance in the system of higher education of China against the backdrop of the rapid development of cooperation between China and Russia. This article describes the sociocultural background of teaching Russian as a foreign language in China, summarizes the present teaching situation and analyses the features of teaching activities, aims to improve communication skills among Chinese students-philologists.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, Chinese students-philologists, communication skills, teaching methods, textbooks.

Линь Мэй, тел. 86-13571801799

С. Л. Митрович
smiljael@yahoo.com
преподаватель Института философии и междисциплинарных наук
Новый Сад, Сербия

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В СЕРБИИ

Аннотация: В статье рассматриваются основные тенденции в методике преподавания РКИ, возникшие или активизировавшиеся в славянских языках на рубеже двух веков. Наиболее важной из них является формирование коммуникативной компетенции, а также ознакомление с культурными достижениями страны и менталитетом народа изучаемого иностранного языка. Проанализированы тенденции и перспективы развития русского языка в современной Сербии, определены мотивационные основы таких тенденций. А также освещаются проблемы современного учебника русского языка для сербской аудитории.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, коммуникативная компетенция, мотивация, учебники по РКИ.

Сто лет тому назад, анализируя особенности усвоения русского языка не только сербами, но и остальными славянами, известный сербский ученый-лингвист и педагог, профессор Радован Кошутич отмечал: *«Методика русского языка для нас естественно формулируется так: учить русский в основном значит учить значение неизвестных слов, а для слов, одинаковых или похожих по форме, можно улавливать различие между своим языком и русским».*

Специфика такой тенденции обусловлена фактами славянского межъязыкового и межкультурного взаимодействия и близким языковым родством. В процессе русско-инославянских языковых контактов они лишь снижают языковой барьер, что качественно не совпадает с барьером, возникающим при русско-неславянских языковых контактах.

Общее историческое и культурное русско-инославянское наследие требует внимания при обучении русскому языку в инославянской среде [18:369]. Если к сказанному добавить прогноз о росте значения влияния России в Сербии (а тем самым – и русского языка и культуры), то становится ясно, что сербским русистам следует срочно взяться за создание современной и результативной технологии, соответствующей методике преподавания и обучения русскому языку как инославянскому, а не как иностранному!

И в сербском, и в целом в славянском мире необходимо создать более глубокую систему сопоставлений, направленную от родного языка к русскому. При таком подходе обращается внимание на языковую идентичность, создаются условия, при которых главным становится не учёт несовпадений и устранение интерференции, а делается акцент на переносе знаний, навыков и умений из родного языка в русский. Ведь иерархия потребностей в видах речевой деятельности постоянно меняется. Так, письменные формы коммуникативной деятельности снова занимают значительное место в нашей жизни (например, интернет-информация, смс-сообщения и др.). Следовательно, в будущем в методике преподавания РКИ сопоставительная русистика должна реабилитировать грамматико-переводной метод (естественно, в обновлённой форме).

История России и Сербии, история русской и сербской культуры – это и интереснейшая история русской и сербской православной церкви, и феноменальные

взаимоотношения, которые имеют непреходящее культурное значение. В Сербии начало изучения русского языка относится к деятельности двух училищ, основанных в г. Сремски-Карловци – Славянского училища Максима Суворова (1726-1731) и Славяно-латинского училища Эммануиля Козачинского (1733-1737) [6:16]. Оба упомянутых училища основаны по инициативе сербского епископа, который встретил поддержку российского двора и церкви. *«Для самой Церкви это представляло гарантию сохранения Православия во всех сербских землях, а для сербской сакральной культуры – залог продолжения ее развития на русском варианте церковнославянского языка»* [14].

Преподавание церковнославянского языка и катехизиса в карловацких школах велось на русском языке (славяно-русском), этот язык функционировал и в качестве языка педагогической коммуникации: преподаватели этих школ Суворов и Козачинский сербским языком не владели, а все учебники для учеников и школьных учителей были созданы в России.

Первым в России известным специалистом по методике преподавания русского языка нерусским учащимся был серб Иван Михайлович Николич (1820-1879). Его дед – один из многих тысяч, переехавших в Россию по приглашению императрицы Екатерины II, которая мечтала заселить православными славянами пустынные земли Новороссии. И.М. Николич написал ряд учебников русского языка для немецких школ России. А его *«Синтаксис русского языка, составленный в сравнении с языком немецким»* 1847 года был одним из первых учебников русской грамматики, где последовательно проводился принцип сопоставления изучаемого языка с родным языком учащихся [15].

Однако тенденции изучения русского языка в Сербии сегодня не совсем утешительны. Председатель Общества иностранных языков и литератур Сербии, утверждает: *«В последние несколько лет возрос интерес к немецкому языку... Отрадно то, что в сербских школах изучаются два иностранных языка»*. Дело в том, что русский язык постепенно вытесняется. Если, по данным Министерства образования Сербии, в базовой (8-летней) и средней (4-летней) школе английский язык изучает 715 816 человек, немецкий – 165 986, французский – 99 562, то русский – всего лишь 68 042 учащихся. Плюс 11 882 – в средней школе, то есть лишь каждый десятый сербский школьник.

Почему остальные 55 000 учащихся, изучающих русский язык в базовой школе, не продолжают изучать его в средней? Вместо русского языка учеников заставляют выбрать в качестве второго иностранного языка немецкий, французский или испанский (английский язык априори является первым). В Министерстве образования заняли «оборонительную» позицию: *«Министерство, не предписывает школам, какой язык должен изучаться – это зависит исключительно от желания учеников и их родителей»*.

Анализ того, как русский язык изучается на факультетах сербских Университетов, также дает неутешительную картину. *«Создается общее впечатление, что есть тенденция к уменьшению количества уроков, выделяемых на изучение русского языка как языка специальности на факультетах: он уходит на задний план, а курс сокращается до двух или даже до одного семестра. Результаты данного исследования не просто могут свидетельствовать о реальной ситуации в преподавании иностранного (русского) языка в Сербии, но также должны стать предупреждением и сигналом для начала изменений и реорганизации преподавания иностранных языков на наших факультетах»* [5:109].

Такая потеря интереса к изучению русского языка вызвана, с одной стороны, законной возможностью учеников самим выбрать желаемый для изучения язык, а с

другой стороны, западные финансисты вкладывают «много энергии» в стимулирование мотивации учеников к изучению английского, французского, немецкого, а в последние годы – и испанского языка. Однако мы, преподаватели-русисты, не понимаем этой логики. Что важнее для сербского школьника в течение всего периода обучения в школе: познакомиться с двумя западными цивилизациями, но при этом лишиться возможности знакомства с крупнейшей славянской цивилизацией – русской?

В связи с этой обеспокоенностью в 2012 году около ста преподавателей русского языка и литературы со всей Сербии написали открытое обращение правительству Сербии. Сербские русисты – люди большей частью самоотверженные и бескорыстные. Но им надо «проснуться» и вложить новый импульс в методику преподавания русского языка как иностранного.

Стимул к изучению русского языка пришел в последнее время из экономической сферы: компания «Газпром нефть» купила компанию «Нефтяная индустрия Сербии», после чего в стране активизировалось изучение русского языка вне государственных образовательных учреждений. Усиление позиций РКИ произошло также благодаря российским университетам, которые предлагают свои онлайн-курсы русского языка.

Более того, начиная с 1970-х годов, многие знания о методике преподавания русского языка как иностранного, получаемые в ходе типологических и сопоставительных (с другими славянскими языками) исследований, также способствовали развитию научного и прикладного интереса к обучению русскому языку. Этот интерес также повышался благодаря данным о том, что ознакомление со страной и её народом, историей, географией и культурой дает возможность более успешного, качественного и эффективного усвоения изучаемого языка.

Лингвистическая русистика в Сербии занимает важное место в системе славяноведческих дисциплин. Многие методы, разработанные русскими лингвистами в ходе изучения русского языка, его исторического развития, диалектов, структуры и функционирования грамматической и лексической системы, успешно применяются и при изучении остальных славянских языков в диахроническом и синхроническом аспекте. Но главное для нас, русистов – они успешно используются в преподавании РКИ в Сербии.

Дифференциальный метод изучения языков, разработанный профессором Радованом Кошутичем, по праву можно считать предшественником сопоставительного метода, применяемого при обучении РКИ в Сербии. Тем более что данный метод использовался в целях устранения интерференции на всех языковых уровнях, включая стилистику и лингвокультурологию. Принципы сопоставления элементов и явлений русского и сербского языка, главным образом на уровне фонетики и просодии, графики и орфографии, морфологии, словообразовании и синтаксиса (а также отчасти лингвокультурологии), описанные проф. Кошутичем, помогают в эффективном обучении русскому языку.

На современном этапе развития лингводидактики сопоставление языков должно быть подчинено главной цели – обучению коммуникации на изучаемом языке. А само сопоставление должно быть направлено на формирование не только лингвистической, речевой и дискурсивной компетенции, но и на приобретение знаний, навыков и умений в области национально-культурной специфики коммуникативного поведения. Ведь полноценная коммуникация осуществляется не только посредством использования в речи предложений, структурированных в соответствии с грамматической системой и релевантных для постижения той или иной коммуникативной задачи.

В Сербии методика РКИ имеет значительный потенциал с точки зрения лингводидактики, однако известная методологическая парадигма описания национально-культурного поведения, разработанная И.А. Стерниным, на практике пока

ещё недостаточно применена. Группа сербских языковедов (Пипер П., Попович Л., Драгичевич Р, Вичентич Б., Войводич Д., Кончаревич К.), в 2004-2007 гг. принимала деятельное участие в межуниверситетском проекте «Коммуникативное поведение славянских народов» под руководством профессора И.А. Стернина и академика П. Пипера, в рамках которого был опубликован ряд статей, касающихся русской и сербской коммуникативной культуры. Исследование велось с преобладанием ситуативной модели анализа как в монолингвальном (монокультурном), так и в сопоставительном аспекте, в синхронии и в диахронии.

Рассмотрим подробнее каждый из представляющих для нас интерес аспектов. Важнейшими объектами сопоставительного описания русского и сербского национального коммуникативного поведения в лингводидактических целях мы считаем:

– **коммуникативные нормы** – то есть коммуникативные правила (традиции), необязательные для выполнения, но соблюдаемые большинством народа;

– **вербальное коммуникативное поведение** – совокупность норм общения и особенности организации общения в определенных коммуникативных условиях;

– **невербальное коммуникативное поведение** – совокупность регламентирующих требований к физическим действиям, контактам и расположению собеседников; невербальным средствам демонстрации отношения к собеседнику, мимике, жестам и позам; а также социальный символизм (язык повседневного поведения).

Преподаватели РКИ в Сербии должны учитывать тот факт, что анализируя культуру этого народа, они фиксируют в сознании обучаемых знания о своей стране. А это эффективно влияет на формирование личности, адекватное и реалистичное представление о культурных, социальных и политических обстоятельствах жизни народа, язык которого изучается в качестве иностранного. Первичными источниками информации при ознакомлении и рассмотрении культурных особенностей в первую очередь являются учебные тексты и языковые единицы, которые содержат специфическую национально-культурную семантику. Создатели учебников РКИ для преподавания в сербской языковой среде должны обратить особое внимание на семантизацию вышеуказанной лексики с доминирующим культурным компонентом [4].

Методисты по-разному рассматривали вопрос о том, в какой мере культура страны ученика должна фигурировать в структуре учебных материалов? Некоторые полагают, что ее наличие должно составлять 50%, другие настаивают на более низком уровне ее присутствия. С другой стороны, А.Р. Арутюнов и Е. И. Пассов настаивают на большем присутствии сведений и знаний из области иностранной культуры (представлено соотношением 3:2:1, в котором последний элемент обозначает сведения о культуре третьих стран) [10:37].

В связи с этим еще одной важной проблемой преподавания русского языка как иностранного в Сербии является отбор адекватного учебного материала, способного эффективно помочь в усвоении русского языка. Анализируя учебники русского языка, используемые в Сербии, мы столкнулись с проблемой отбора материала культурологического характера по многим темам. Это история культурного наследия и достижения России сегодня; география страны, её природа, путешествия по России; сведения об обычаях и традициях русского народа, а также русское наследие в мировой культуре и творчество выдающихся писателей, поэтов, художников, живописцев и музыкантов...

Первое условие активной обучаемости учащегося зависит от когнитивного потенциала обучаемого, доступности релевантных опорных точек, которые обеспечат установление существенных связей между новым иноязычным содержанием

усваиваемого языкового материала и существующей когнитивной структурой родного языка, а также взаимной интеграции этих процессов. Реализация этого первоочередного требования активного обучения – принципа доступности релевантных знаний и опыта [8:53], обеспечивает осмысленное усвоение иноязычного материала, его долговременное запоминание, а также эффективное применение в условно-учебных и реальных коммуникативных ситуациях.

Содержание иноязычного материала, потенциально релевантное для его усвоения, может быть представлено в виде знаний, приобретенных в школьном курсе (понятийно-терминологические и теоретико-методологические связи), а также в виде общих коммуникативных и методических умений, приобретенных в разных жизненных ситуациях (коммуникативные и методические связи) [11:39]. Теоретическая и методологическая корреляция подразумевает подход к явлениям и элементам двух языков с единых научных позиций, на основании общих научных принципов.

И наконец, поскольку для родного и иностранного языка общими (разумеется, с известными модификациями) являются и некоторые методы обучения (вербальные и иллюстративно-наглядные) и методические приемы (индуктивное и дедуктивное усвоение грамматических закономерностей; приемы овладения графикой, орфографией, пунктуацией), имеются все основания для того, чтобы говорить о корреляции на основании методов преподавания и обучения РКИ [10:30].

Авторы учебных пособий должны, прибегая к адекватным конструктивным решениям, делать релевантное содержание доступным в наиболее подходящий момент. А также указывать на его значимость для осмысленного обучения и запоминания: в начале параграфа учебника или урока – повторение фрагментов материала родного языка; перед началом работы над определенной темой – предварительная организация материала; использование памяток, понятийных схем, таблиц сходств и различий.

Особые проблемы возникают в случае, если релевантное содержание отсутствует в когнитивном потенциале учащегося (то есть у носителя сербского языка). Например, если отсутствует представление о предикативах как особой части речи с общекатегориальным значением статического состояния; или же они существуют, но их релевантность для данной учебной ситуации не узнается. А это приводит к приобретению сравнительно нестабильных и недостаточно ясных знаний, которые легче и быстрее забываются. Поэтому преподаватель обязан, по нашему мнению, учитывать все эти обстоятельства при обучении РКИ в сербской аудитории.

Среди сербских студентов в частности и сербского народа в целом давно сформировалось представление о том, что «русский и сербский язык очень похожи». Однако это не совсем так: языки наши при всём их кажущемся сходстве значительно разнятся. Однако проблемы, с которыми сталкиваются сербские учащиеся в русском языке, больше психологического, нежели языкового характера. (Что касается русских учащихся, то для них более значима информация о параллельном существовании нескольких вариантов сербского языка, двух алфавитов и т. д. Но вряд ли стоит их сразу озадачивать четырьмя типами сербского ударения.)

Говоря о проблемах произношения, вряд ли можно не упомянуть звуки [ч] и [ћ]. Видя графему «Ч» в русском языке, сербские студенты стремятся произносить звук [ч] так, как это характерно для сербского языка. И исправить эту ошибку можно, лишь предложив им русскую графему «Ч», но с сербской транскрипцией [ћ].

Что же касается русскоговорящих учащихся, то у них трудности возникают в связи с отсутствием в русской фонетической системе звука, подобного сербскому звуку [ч]. Мы предлагаем решать эту проблему двумя способами: первый – психологически разграничить твердое «ч» и мягкое «ћ» в сербском языке; второй – предложить им произносить [ч] как „очень слитное“ [тш].

Формы вокатива активно функционируют в современной парадигме склонения имени существительного в сербском языке, а в единственном числе в большинстве случаев флексии вокатива не совпадают с флексиями номинатива. В русском языке вокатив в системе падежей отсутствует, и имеются лишь архаичные следы звательной формы: «*Боже!*», «*Господи!*»

В отличие от сербского, отсутствие звательной формы в русском языке может компенсироваться с помощью усечения окончания, удвоения:

- *Сереж, послушай меня!* (Устинова).
- *Мам, а мам!* (разг.)
- *Тань, а Тань!* (разг.).

Звательная форма в русском языке была утрачена приблизительно в XIV-XV вв., но все же иногда продолжает встречаться как средство стилизации или фамильярного обращения. Функцию звательной формы русские сохраняют в религиозно-мистических обращениях верующих: «*Отче наш, Иже еси на Небесах!..*»; «*Богородице Дево, радуйся, Благодатная Марие, Господь с Тобою...*»

В XVIII-XX вв. в России функционировали системы официальных и неофициальных статусных обращений. Официальные статусные обращения были регламентированы «Табелем о рангах» и включали общие обращения и частные титулы. Так, к людям, принадлежавшим к привилегированным сословиям, в России обращались «*Господин!*», «*Госпожа!*»; неофициальные статусные обращения включали родовые титулы и обращения, отражающие деление на сословия. Существовали также обращения к представителям среднего сословия: «*Сударь!*», «*Сударыня!*». К лицам низшего сословия единой формы обращения не было, в функции обращения выступали слова «*милейший*», «*любезнейший*» и другие [3:135].

- *Не сомневайтесь, господин доктор, верно говорю* (Булгаков).
- *Господин полковник, разрешите доложить* (Булгаков).

В сербском же языке существует только одна форма: «*Господин!*» – «*Госпођа!*»

Одной из самых больших трудностей для сербов является русская традиция обращения по имени-отчеству (поскольку у сербов нет отчеств), и поэтому им нужно привыкнуть употреблять отчества при обращении [3:135]. Например, в имени известного сербского филолога и реформатора сербского языка и кириллицы Вука Стефановича Караджича русский человек «видит» отчество. Тогда как многих сербов указание на данный факт ставит в тупик, поскольку «*Стефанович*» они воспринимают как часть фамилии.

Любимый пример сербских школьников:

коза-козёл; оса-осёл;

его изначально всегда представляют с переводом, а потом и с иллюстрацией, что невозможно не запомнить!

Также хотелось бы обратить внимание на конкретные примеры некоторых фоновых языковых единиц, обладающих ярко выраженной теологической национально-культурной семантикой. Эти понятия, существующие в обоих языках, имеют внешний полный эквивалент в иностранном языке, но при этом он может по-другому употребляться и иметь некоторые различия в значении. Например, в русском языке *святитель* – епископ или архиерей, угодивший Богу праведной жизнью и прославленный в лике святых; в сербском языке – *светитель, светителька* могут употребляться в значении «*святой*», «*святая*». (Кроме того, в русском языке невозможна форма женского рода от лексемы *святитель* в основном значении, поскольку в Православной церкви, женщина не может быть епископом).

Сербская лексема «*кум*» на русский язык переводиться по-разному, в зависимости от контекста: это те, кто вступают в духовное родство при таинстве Крещения (в

сербском *кум, кума*, а по-русски называются крестными – *крестная мать, крестный отец*). Также в сербском языке лексема «кум», обозначающая участника, поручителя при венчании с одной из сторон на русский язык переводиться как «свидетель».

Это также понятия, означающие реалии, присутствующие только в одной из культур, связанные с национальными обычаями и традициями. В другом языке название таких реалий не отражается: *Севастьянские мученики, кулич* – традиционная пасхальная выпечка; *пасха* – традиционное пасхальное блюдо из творога. В сербском языке: *Крсна слава* (день святителя когда семья приняла Православие), *славски колач, славско жито, чесница, василица*. В русском языке, также именины или *День ангела, Масленица* и др. Это касается и этикетных речевых единиц. Например, русское «*Бог в помощь!*» можно перевести на сербский только как «*Срећан рад!*»; тогда как приветствия «*С праздником!*» в сербском языке нет [12].

Интересна сербским студентам и семантизация с помощью краткого контекста, где особое внимание уделяется различным значениям многозначных слов и омонимов, например:

- *Я сидел в партере, в третьем ряду.*
- *Мы тогда были в первых рядах защитников родины.*
- *В Третьяковку тогда вошли коллекции ряда музеев.*
- *Я должен был предъявить ряд документов.*

Имея такого рода психологическую установку, сербы, приступающие к изучению русского языка, постоянно делают ошибки, в результате чего нередко формируется фрустрация, отторжение правил или нежелание прилагать усилия для восприятия современного русского языка.

Следующий важный процесс, влияющий на эффективность обучения РКИ в Сербии, это формирование мотивации к изучению русского языка. Интересно, что мотивация взрослых слушателей курсов к изучению русского языка растет, несмотря на все более усиливающееся попытки со стороны Евросоюза к разобщению двух близких культур. Доступные нам публикации западных, русских и сербских исследователей дали возможность сравнить три разных взгляда на мотивы и мотивацию.

Психологи традиционно выделяют два типа мотивации: *внешнюю*, зависящую от окружающей среды, и *внутреннюю*, обусловленную значимостью получаемой информации для самого учащегося. В соответствии с этим выделяются шесть групп мотивов [13]:

- **эмоционально-эстетические мотивы** (отношение к русскому языку и России);
- **прагматические мотивы** (желание получить образование или работу в России);
- **дидактические** (увлечение процессом учения);
- **познавательные** (увлечение содержанием учения);
- **коммуникативные** (желание общаться с русскими или на русском языке);
- **мотив принуждения и обязательности** (отсутствие выбора и необходимость сдать экзамен).

С целью определить положение русского языка в Сербии – как в образовательной системе, так и среди других иностранных языков, изучаемых на языковых курсах в Сербии, мы проанализировали исследование, посвященного курсам разных типов (сайт www.kursevi.com), являющегося частью сети Инфостуд. В опросе на сайте участвовало 469 посетителей.

- Структура респондентов, желающих изучать русский язык, такова:
начальный уровень (A1, A2) – 66%; средний (B1, B2) – 34%.
- Статус: студенты – 62%; работающие – 26%; безработные – 12%.
- Образование: высшее (полное и неполное) – 72%; среднее – 28%.
- Возраст: 18-24 лет – 22%; 35-55 лет – 48%.

Пол: мужской – 30%; женский – 70%.

В качестве респондентов были выбраны именно взрослые слушатели курсов, потому что, в отличие от школьников и студентов, они самостоятельно выбирают, будут ли изучать иностранный язык и какой именно, выделяя на это часть свободного времени и определенную сумму денег.

Исследование показало также, что среди других языков по востребованности русский язык находится в Сербии на шестом месте. Среди мотивов, побудивших респондентов изучать иностранные языки, первое место занимает желание совершенствоваться (81%); мотивы, связанные с получением (45%) или сохранением (19%) работы, а также с выездом за границу с целью учебы (16%) или трудоустройства (22%).

Анализ проведенного исследования демонстрирует важность формирования мотивации как фактора, повышающего интерес к русскому языку в Сербии. В сербской литературе по методике преподавания русского языка мотивация тесно связывается с ролью преподавателя [17:73]. Сами участники считают важными и личность преподавателя, и динамику обучения, и репутацию самой школы. Кроме того, и время занятий, и возраст, и личную креативность. Мотивация к изучению иностранных языков у взрослых определяется, как побуждающая, движущая сила процесса обучения [9]. И понимается как сложная система различных качеств, мотивов и факторов (возможность ведения бизнеса, доступность, желание продолжить учебу, экзотичность русского языка и наличие друзей). Мотив образа страны изучаемого языка (в данном случае – восприятие России как братской страны), в данном случае повлиял на выбор 25% учащихся русского языка в качестве иностранного.

Сербские преподаватели-русисты должны обучать языку, руководствуясь прежде всего базовыми правилами методики преподавания РКИ в школах и в вузах. И уделять особое внимание не только обучению произношению, правописанию, лексике, но и словообразованию и пунктуации современного русского языка. Очень надеемся, что изучение и преподавание РКИ в Сербии в будущем будут иметь ясную перспективу и солидную базу для обучения.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н.: Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков. 1999. СПб. Златоуст.
2. Акишина А. А., Каган О. К.: Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. 2002. М.: Рус.яз. Курсы
3. Войводич, Д.: О русском «языковом вкусе эпох» через призму вокативных обращений. 2003. Сборник Матице српске за славистику. Новый Сад: књ. 64, 131–159.
4. Gačević, J.: Semantizacije leksike sa dominantnom kulturnom komponentom u udžbenicima ruskog jezika u srpskohrvatskoj govornoj sredini. 1991. Beograd: Filološki fakultet.
5. Гинић, Ј.: Настава руског језика у основној школи: актуелно стање и перспективе. 2018. Језици и образовање. Београд: Филолошка истраживања данас, Vol. 8
6. Дамљановић, Д., Кончаревић, К.: Настава и методика наставе рускога језика у Србији, у XIX и XX веку: прилози за историју. 2010. Београд: Чигоја штампа, с. 15 - 17.
7. Ивић М.: Правци у лингвистици. 2001. Београд .
8. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С.: Водич за добар уџбеник. 2008. Нови Сад: Платонеум, с. 52-55.
9. Кончаревић, К.: „О неким комуникативним, конструктивним, организационим, и гностичким компетенцијама наставника страног језика“. 2007. Nikšić: Nastavnik u savremenoj nastavi, s. 17-32.

10. Кончаревић, К.: Аутоконтрола, аутокорекција и аутоевалуација ученика посредством уџбеника руског језика. 2008. Никшић.
11. Кончаревич, К.: О некоторых принципах организации когнитивных содержаний при усвоении русского языка в инославянской - сербской среде. 2009. Белград: Русский язык как инославянский, Выпуск I, с. 33–41.
12. Кончаревић, К., Радовановић, М.: Руско-српски и српско-руски теолошки речник. 2012. Београд: Службени гласник.
13. Лукина, Я. В.: Зависимость мотивации при выборе и изучении иностранного языка от образа страны изучаемого языка. 2008. Санкт Петербург: Златоуст. <http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc>.
14. Младеновић, А.: Славеносрпски језик. Студије и чланци. 1989. Књижевна заједница Новог Сада.
15. Московкин, Л. В.: „Из истории преподавания русского языка нерусским учащимся“. 2015. Београд: Русский язык как инославянский, Выпуск VII.
16. Пассов, Е. И.: Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. 2010. Москва, Русский язык.
17. Раичевић, В.: Компетенције савременог наставника страног језика. Улога наставника у савременој настави страног језика. 2007. Никшић. с. 69 - 80.
18. Станкович, Б.: „Русский язык как инославянский“. 2009. Белград: Славистическое общество Сербии, Выпуск I, с. 369.

Smiljana L. Mitrovich

Professor of Russian language

Institute of Psychology and Interdisciplinary Sciences

Novi Sad, Serbia

e-mail: smiljael@yahoo.com

TENDENCIES AND PROCESSY OF TEACHING BY THE METHODS OF RKI IN SERBIA

Abstract: This research work is considering numerous tendencies in teaching methods that have resulted or become active in the Slavic languages between two centuries. The most important is a form of communicative competence, getting acquainted with the cultural achievements and the nation customs of the country which foreign language is being studied. This also includes a possible theories of adaptation the textbooks by the Serbian methodologists. In Serbia we are observing a decrease in the number of schoolchildren, and an increase in the number of adult students which are studying Russian language as a foreign language. This also includes finding out the explanation, which are the reasons of these changes of motivation among Serbian population so we can define them.

Key words: RKI resale methodology, communicative compensation.

Николенко Г.В.

tramontana1@gmail.com

старший преподаватель кафедры стилистики русского языка,
факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

ПРЕОДОЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: Каждый народ имеет особенности менталитета, культуры, поведения. Особенно остро это ощущается при значительной разнице культур, таких как русская и китайская. Задача преподавателя – осознать эти проблемы и постараться максимально деликатно решить их, никого не обидев.

Ключевые слова: менталитет, культурный код, особенности культуры, роль преподавателя, культурная интеграция.

Каждый народ имеет отличительные черты менталитета, культуры, поведения. Это остро ощущается при значительной разнице культур, таких как русская и китайская. В данной статье речь пойдет об особенностях преподавания в китайской аудитории.

Возможности памяти носителя иероглифической письменности превышают возможности памяти среднестатистического носителя западных языков. Однако это касается только заучивания, но не способности к использованию выученного. Для анализа и использования знаний кажется продуктивной инициатива преподавателя. Студента, получившего среднее (а иногда и высшее) образование в Китае, легко идентифицировать среди студентов, обучавшихся на Западе. Китайские учащиеся способны быстро найти и впоследствии выучить большой пласт информации, однако аналитическая работа дается им, как правило, с трудом. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо сформировать ключевые компетенции у студентов. Главной является коммуникативная компетенция. Основная цель образования – это развитие (интеллектуальное, профессиональное) личности учащегося, включающее умение самостоятельно работать с информацией, критически мыслить, умело аргументировать выдвинутые положения, уметь работать в любых социальных группах, предотвращать конфликтные ситуации или умело выходить из них, т. е. владеть коммуникативной компетенцией на высоком креативном уровне [3].

Нам представляется возможным воспользоваться компетентностным подходом изучения письменной речи для развития коммуникативных навыков у студентов. Этот подход основывается на ряде принципов: а) коммуникативно-когнитивной направленности, б) контрастивности, в) личностной направленности, г) рефлексии. Учебный процесс предусматривает, во-первых, овладение коммуникативными умениями создания письменных текстов, способных функционировать в качестве средства общения в актуальных для данного контингента обучаемых сферах; во-вторых, в учебном процессе учитываются коммуникативные потребности обучаемых; в-третьих, языковой материал изучается в соответствии с его коммуникативными функциями.

Особое значение имеет когнитивная направленность обучения, проявляющаяся в том, что в учебном процессе важную роль играет познавательная деятельность студентов, развитие их творческого мышления. Принцип личностной направленности предусматривает общекультурное развитие личности. При поэтапном формировании коммуникативной компетенции в письменной речи необходимо принимать во

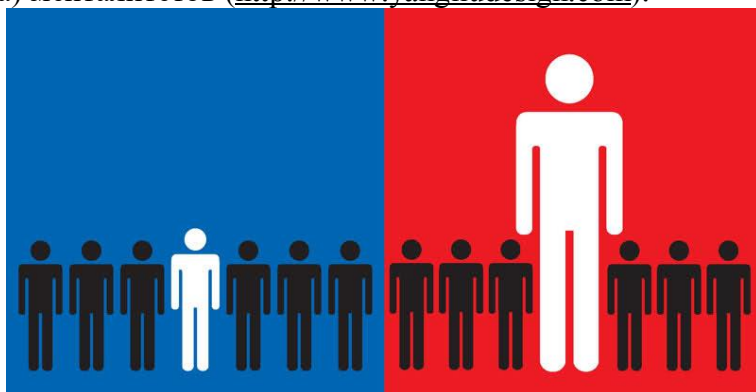
внимание индивидуальные способности студентов по критерию продуктивности / репродуктивности, учитывать разные уровни интеллектуальной активности студентов. Учет данных критериев находит выражение в допустимости разноуровневой сформированности коммуникативной компетенции в письменной речи.

Рефлексия связана с такими компонентами письма, как контроль, анализ, самоконтроль. В процессе создания письменного речевого произведения студенты реализуют определенную программу порождения высказывания, заданную ситуацией письменного общения. При программировании и создании письменного речевого произведения они постоянно осуществляют контроль своих действий во внутренней речи и внешнем оформлении письменного высказывания. [2: 39-40]

Именно подобный подход, который поддается персонализации в зависимости от уровня подготовки учащихся, кажется нам наиболее эффективным при обучении китайских студентов. Следует также отметить, что даже достаточное владение письменной речью на родном языке не подразумевает положительную интерференцию этих навыков на иностранный язык. Принцип контрастности, декларирующийся в компетентностном подходе, учитывает этот фактор.

Кроме того, любая аналитическая работа с текстом поможет учащимся сформировать навыки письменной речи. Умение работать с большими пластами информации можно достаточно эффективно использовать при написании рефератов, аннотаций, тезисов и других учебно-научных текстов, не шокируя при этом студентов кардинально новым подходом к обучению (если сравнивать, к примеру, с т. н. «творческой лабораторией»).

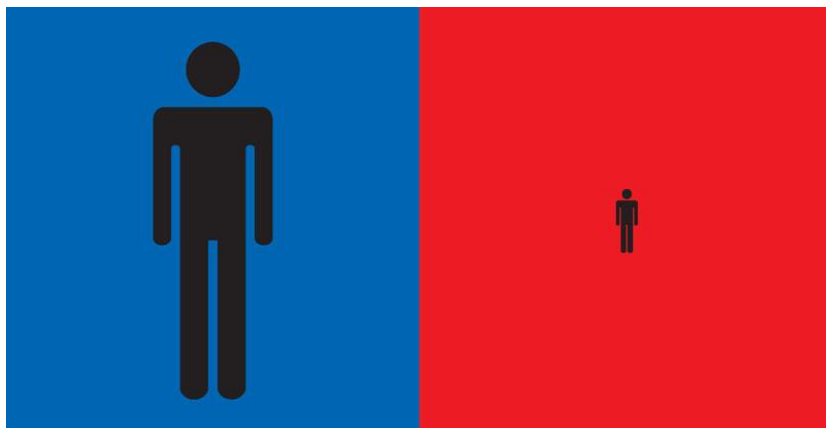
Если говорить о других сложностях работы с китайской аудиторией, одной из главных, но не всегда осознаваемых трудностей являются отношения между студентом и преподавателем. В китайской культуре (и во многих других азиатских культурах) преподаватель является человеком, стоящим значительно выше учащихся. Данный тезис очень ярко иллюстрирует одна из графических работ серии «Восток-Запад» китайской художницы Ян Лиу, посвященной отличиям китайского (справа) и западного (слева) менталитетов (<http://www.yangliudesign.com>).



Эта работа называется «Отношения с руководителем», что в том числе соответствует и отношениям студентов и преподавателей.

Уровень уважения к профессору не сравнится с уровнем уважения в европейских странах и России. Последняя тенденция в отношениях «преподаватель – студент» пришла с Запада. Она заключается в максимальном уравнивании преподавателя и студента. Учащийся стоит практически наравне с педагогом, он может свободно высказывать свое мнение, дискутировать с преподавателем. В Китае ситуация абсолютно противоположная: ученик не имеет права даже ответить на вопрос без разрешения учителя. Уважение к педагогу настолько велико, что студент не выражает своего мнения, пока преподаватель не спросит его лично.

Этот момент тоже отражен в серии Ян Лиу «Собственное эго».



Эго критикуется как в традиционных учениях (конфуцианстве, даосизме), так и в буддизме. Эго – это то, что заслоняет от человека Дао, истинную природу реальности. От Эго нужно избавляться [1: 59]. Именно поэтому китайские студенты очень часто не любят выделяться на фоне коллектива.

Разница менталитетов часто становится проблемой при обучении китайских студентов. Многие преподаватели, не зная о подобных особенностях культуры поведения иностранных студентов, думают, что китайцы безынициативны и имеют низкую мотивацию к учебе. Особенно этот контраст чувствуется в многонациональных группах, в которых среди студентов есть европейцы. Ведь именно они обычно наиболее активны в общей работе в классе. Задача преподавателя – объяснить китайским студентам, что они могут свободно выражать свое мнение, не стесняясь и не дожидаясь персонального вопроса от преподавателя. Однако не всегда бывает достаточно просто объяснить студентам традиции учебного процесса в России. Как правило, преподавателю требуется провести кропотливую работу со студентами, чтобы интегрировать их в мультинациональную группу.

На наш взгляд, нужно обязательно озвучивать ваши методы работы, особенно, если вы замечаете, что студенты не реагируют на вопросы к классу. Следует проговаривать ваши действия: если вы задаете вопрос, но не обращаетесь к кому-либо по имени, то каждый может высказаться. Как правило, нескольких занятий достаточно, чтобы они начали более комфортно чувствовать себя в новой для них образовательной среде. Сначала можно предложить поднимать руку, если студент знает ответ, а через некоторое время они уже сами начнут отвечать.

В подобных случаях китайцы предстают как очень скромные и, на наш российский взгляд, чрезмерно застенчивые люди. В Китае существует идеал *Великой гармонии*, который в реальной жизни понимается как автократия или стремление к автократии, что с точки зрения психологии приводит к склонению нижестоящего персонала перед авторитетом в ожидании указаний свыше. Наконец, существует принцип «золотой середины». Отсюда и пословица: *«Дерево, которые выше леса, непременно будет сломлено ветром»*. [5: 3]

Однако есть и противоположные ситуации, когда студент может обескуражить преподавателя излишней откровенностью. *«В некоторых аспектах они готовы проявить больше “вольности”... Китайские студенты гораздо легче относятся к рассуждениям (на работе или в гостях) о том, как надо себя вести, к подробным рассказам о своих неприятностях или болезнях»* [4: 51]. В нашей культуре не принято распространяться о своем здоровье малознакомым людям. Если нужно объяснить свое отсутствие на занятиях или не слишком бодрый внешний вид, русский (и европейский студент) ограничится тем, что он неважно (плохо / не очень хорошо) себя чувствует. Максимум подробностей – то, что у него болит голова. Хотя причины плохого

самочувствия могут быть совершенно разными, в европейской культуре не принято подробно описывать все симптомы заболевания (кроме как на приеме у врача).

У китайских студентов дело обстоит совершенно противоположным образом: если человек не расскажет подробно, что с ним случилось, то преподаватель может подумать, что студент обманывает его, и на самом деле он не болен, а просто не хочет посещать занятия. Именно поэтому очень часто русские преподаватели узнают много ненужных подробностей о причинах отсутствия учащихся на занятии.

Реакция на такую информацию может быть очень разной: как сочувственной, так и гневной, ведь педагог может подумать, что студент не уважает его, раз так фамильярно излагает все подробности своих недомоганий. Если преподаватель сталкивается с подобной ситуацией, то его задача – мягко объяснить студенту, как стоит преподнести информацию о плохом состоянии здоровья, что стоит говорить, а о чем лучше умолчать. Возможно, преподавателю стоит провести занятие на тему этики и культуры поведения в России. Однако не стоит слишком серьезно подходить к этой проблеме, лучше, если урок пройдет в непринужденной обстановке, ведь иначе некоторые студенты могут оказаться в неудобном положении. Особенно если они уже успели откровенно поведать о своем здоровье. Чтобы избежать подобных неприятных ситуаций, лучше провести подобное ознакомительное занятие в самом начале учебного процесса.

Это не единственные сложности, с которыми может столкнуться преподаватель русского языка как иностранного при работе с азиатскими (особенно китайскими) студентами. Существует множество поведенческих особенностей, влияющих на успех коммуникации, и задача профессионального педагога – постараться мягко и деликатно выйти из подобных ситуаций. В данном случае преподаватель – это не только учитель иностранного языка, но и проводник в мире чужой, иноязычной культуры. Только с помощью педагога студент может успешно интегрироваться в доселе неведомое ему общество, понять незнакомую культуру.

Литература

1. Бальчиндоржиева О.Б. Социальная гармония в китайской философии // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 391. – с. 58-63.
2. Кудряшова О.В. Компетентностный подход к обучению письменной речи как проблема теории и практики обучения иностранным языкам // Вестник ЮУрГУ. 2007. №1. – с. 36-40
3. Стурикова М.В. Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе дебатов // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 1 [Электронный ресурс].
4. Хвостов А.А., Моральное сознание двух культур: китайская и российская молодежь // Развитие личности. 2002. №2. – с.49-59
5. Якупов П.В. Психологические характеристики, особенности общей культуры, а также сходства и различия деловой культуры русского и китайского этносов // Интернет-журнал «Мир науки». 2016, Том 4, номер 6. – с. 1-9.

G.V. Nikolenko

Senior professor, Russian Language Stylistics Department, Lomonosov MSU

Moscow, Russia

e-mail: tramontana1@gmail.com

OVERCOMING CULTURAL DIFFERENCES WHILE TEACHING IN CHINESE AUDIENCE

Annotation: Each nation has its own mentality, culture and behavior. This is particularly acute when there are significant cultural differences, such as between Russian and Chinese. The teacher's job is to understand these problems and try to solve them as delicately as possible without offending anyone.

Key Words: mentality, cultural code, cultural features, teacher's role, cultural integration.

Николенко Галина Владимировна, тел. +7 926 382 13 66

И.В. Новикова

irina.novikova.rusit@gmail.com, inovikova@unior.it

преподаватель-практик РКИ Университета «Л'Ориентале»
Неаполь, Италия

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В БОЛЬШИХ ОДНОЯЗЫЧНЫХ ГРУППАХ НА ПРИМЕРЕ НЕАПОЛИТАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ «Л'ОРИЕНТАЛЕ»

Аннотация. Статья посвящена особенностям обучения РКИ в больших группах студентов-италофонов в неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале». Исследование проведено посредством анкетирования учащихся и последующим выявлением предпочтений студентов в выборе изучения русского языка, их будущей профессии, интересов учащихся в отношении к русскому языку и России, а также перспектив выпускников университета. Вторая часть статьи посвящена описанию стратегических задач преподавателей курсов, возникающих трудностей в практических занятиях с многочисленной аудиторией одноязычной группы, организации проведения аудиторных и внеклассных занятий, а также организации контроля на каждом этапе обучения.

Ключевые слова: РКИ, практические занятия, неаполитанский университет «Л'Ориентале», студенты-италофоны, преподавание в больших группах, многочисленная аудитория в РКИ, одноязычная группа в РКИ.

Неаполитанский университет восточных языков «Л'Ориентале», основанный в 1732 году и расположенный в регионе Кампания (Южная Италия), является старейшей школой синологии и востоковедения в Европе и одним из самых престижных университетов Италии. Специализируется на изучении языков, литературы, истории и культур стран Востока, Африки, Средиземноморья, Европы и Америки, а также занимается исследованиями неевропейских языков и сотрудничает с университетами по всему миру.

В соответствии с классификацией итальянских университетов за 2019/2020 годы, предоставленной центром изучения социальных инвестиций Италии (CENSIS) [1], неаполитанский университет «Л'Ориентале» относится к категории государственных университетов с количеством учащихся от 10 000 до 20 000 человек. Состоит из трёх факультетов: «Азия, Африка, Средиземноморье», «Гуманитарные и социальные науки» и «Литературоведение, лингвистика и компаративистика». В «Л'Ориентале» изучается 35 языков. Русский язык занимает одно из первых мест по количеству студентов среди изучаемых восточных языков – таких, как китайский, японский и арабский. Количество студентов, выбирающих русский язык, с каждым годом увеличивается, что приводит к изменениям не только в выборе и подаче материала для учащихся, но и в самой организации учебного процесса. На первый курс русского языка в 2016 г. записалось 310 человек, в 2017 г. – 342 человека, в 2018 г. – 359 человек, в 2019 г. – 320 человек.

Приблизительное количество студентов, изучающих русский язык на бакалавриате и в магистратуре, в настоящее время составляет 800 человек (по данным *Facebook*) и 650 человек (по данным платформы *Microsoft Teams*), к которым необходимо добавить ещё 35 человек, проходящих обучение в зарубежных вузах по программе обмена студентами. Разница между количеством студентов в *Facebook* и *Microsoft Teams* возникает по причине того, что студенты первого курса начинают посещать занятия русского языка и записываются в созданные преподавателем РКИ в начале академического года группы в *Facebook*. Однако у студентов в течение первых

двух месяцев обучения в университете (до утверждения учебного плана) есть возможность выбрать понравившийся им язык. Таким образом, приблизительно 14,5% студентов первого курса переходят с изучения русского языка на изучение других языков, но при этом не покидают групп русского языка в *Facebook*.

При записи в университет учащиеся могут выбирать самостоятельно комбинацию изучаемых в университете языков в соответствии с выбранной программой. Вступительный экзамен для изучения иностранных языков университетской системой не предусматривается (за исключением английского). Следовательно, запись желающих изучать русский язык не ограничена.

Чем обусловлен выбор русского языка итальянскими студентами в университете «Л'Ориентале»?

Для того чтобы ответить на данный вопрос, было проведено анонимное анкетирование среди студентов посредством приложения *Google forms*. Анкета состояла из ряда вопросов с вариантами ответов и открытых вопросов.

Анкетирование прошли 318 человек из 685, что составляет 46,5% студентов, в настоящее время изучающих русский язык в бакалавриате и магистратуре «Л'Ориентале». Из проведенного анкетного опроса было выявлено следующее:

1. Пол студентов: 83% – женский, 17% – мужской.
2. Носителями итальянского языка являются 92,8% студентов, украинского языка – 4,1%, русского языка – 2,5 %, билингвы – 0,6%.
3. Регионы Италии и страны, из которых приезжают студенты для обучения в университет: 87,7% – проживают в регионе Кампания. Студенты, приехавшие из ближайших к Кампании регионов: Лацио – 1,3%, Калабрия – 1,3%, Базиликата – 2,8%, Апулья – 1,6%, Молизе – 0,6%, Абруццо – 0,3%, а из более удаленных от Кампании регионов Италии: Сицилия – 1,6%, Лигурия – 0,3%; студенты из других стран: Россия – 0,6%, Украина – 1,9%.
4. На вопрос, почему учащиеся выбирают именно неаполитанский университет «Л'Ориентале», ответили:
 - 1) «Л'Ориентале» – престижный университет с хорошим обучением иностранным языкам (72,3%);
 - 2) удобно добираться до университета и нет необходимости переезжать в другие города (16,0%);
 - 3) нет средств на учёбу в других, более дорогих университетах Италии (14,4%);
 - 4) отсутствие вступительного экзамена (1,9%).
5. Возраст студентов при поступлении в университет: 50% начали обучение в университете в возрасте 19 лет, 32,4% – 18 лет, 10,4% – 20 лет; от 21 до 26 лет – 4,8%, от 31 до 40 лет – 1,6% и от 41 до 50 лет – 0,3%.

6. На каком факультете, на какой ступени обучения и на каких учебных курсах студенты выбирают русский язык в качестве изучаемого?

92,5% изучают русский язык на факультете «Литературоведение, лингвистика и компаративистика» по специальности: «Языковое и культурное посредничество» (бакалавриат) – 62,3%, «Сравнение языков и культур» (бакалавриат) – 23,6%, «Сравнение литератур и культур» (магистратура) – 3,1%, «Специализированный перевод» (магистратура) – 3,5%, «Европейские и американские языки и литература» (магистратура) – 0,3%. На факультете «Гуманитарные и социальные науки» русский язык изучают 7,5% студентов на следующих учебных курсах: «Политические и международные отношения» (бакалавриат) – 1,3%, «Языки и межкультурное общение в евро-средиземноморском регионе» (магистратура) – 5%, «Международные отношения» (магистратура) – 0,9%.

7. Количество студентов как бакалавриата, так и магистратуры, решивших изучать русский язык в течение всего периода обучения, составляет 95,9%. В большинстве случаев они комбинируют русский язык с английским (44%), испанским (19,5%), немецким (16,4%) или французским языком (10,7%). А также с восточными языками: китайским (2,8%), арабским (1,6%), японским (1,3%). И совсем небольшое количество (из 318 опрошенных) – с другими славянскими языками: польский (1 чел.), чешский (2 чел.) и сербо-хорватский (1 чел.). Незначительное количество опрошенных (4,1%) выбрали русский язык как факультативный (длительность обучения – один год).

Что привлекает итальянских студентов «Л'Ориентале» в России?

Для того чтобы ответить на данные вопросы, студентам был предложен ряд множественных ответов и опции с открытым ответом. Результаты из множественных ответов оказались следующими (классификация составлена по убывающей):

- «меня привлекают русская история, культура и литература» – 42,8%
- «знание русского языка даст мне больше возможностей найти работу» – 27,7%
- «мне нравится звучание русского языка» – 10,1%
- «для моей будущей профессии я должен знать русский язык» – 6%
- «я хочу жить и работать в России» – 2,5%
- «меня привлекают российские театр и кино» – 1,6%
- «я – носитель русского языка» – 1,6%
- «у меня есть русскоговорящие друзья / знакомые» – 1,6%
- «русский язык хорошо комбинируется с другим иностранным языком, который я изучаю в университете» – 0,9%
- «русский язык экзотичен» – 0,6%
- «у меня есть русскоговорящие родственники» – 0,6%
- «моя девушка русская / мой молодой человек русский» – 0,3%

На открытый вопрос некоторые итальянские студенты ответили:

«Я хочу стать преподавателем русского языка».

«Не знаю почему, но я всегда хотел/а изучать русский язык со средней школы».

«Я выбрал/а русский язык, потому что меня очень привлекает кириллица, звуки, грамматика и само мышление русских людей».

«Потому что русский вместе с китайским и арабским дает много возможностей для трудоустройства».

«Я с детства всегда был очарован Россией; изучение русского языка для меня означает осуществление мечты и, я надеюсь, хорошее рабочее будущее».

«Я знаю словацкий и чешский, я увлечен славянскими языками».

«Я хотел выучить язык, отличный от европейского, и он привлек меня!»

«Звучание языка, а также тот факт, что он имеет довольно сложную грамматику, означало для меня бросить себе определенный вызов» и др.

Для 50,3% итальянских студентов Россия является привлекательной, а для 9,1% – загадочной страной. Русская литература интересуют 22,3% студентов, история страны – 8,5%, а революция и период СССР – 6%. Русская музыка завораживает 1,3% студентов. Некоторые учащиеся на вопрос: «Что именно вас привлекает в России?» ответили следующим образом: *«Пересмотреть создавшиеся стереотипы»; «Деньги»; «Её красота, культура, менталитет и, конечно же, сам язык».*

В исследовании были также выявлены перспективы выпускников университета, касающиеся их дальнейшего обучения и трудоустройства. Студенты, мечтающие стать переводчиками – 27%; языковыми посредниками – 11,9%; преподавателями русского языка и/или литературы – 8,8%; преподавателем итальянского в странах, где говорят на русском языке – 4,4%. В области международных отношений хотят работать 20,1%, в туризме – 12,6%, в торговле – 10,11%, в политике – 0,6%. Один студент из 318 хотел бы

работать в каком-нибудь издательстве, а ещё один – в театре. Для 2,2% учащихся русский язык не нужен для работы. 53,1% студентов предпочитают работать в Италии, 19,5% – в России, 0,6% – в Украине, а остальные 26,7%, возможно, предпочитают связать свою жизнь со вторым изучаемым языком или еще не определились с выбором.

60,4% студентов ответили, что они хотели бы продолжить своё обучение в России, 34,9% – еще не решили, а остальные 4,7% не выразили желания учиться в России. Студентам был задан также вопрос, желают ли они сдать экзамен ТРКИ. Положительно ответили 52,8%, 5% – отрицательно, а остальные 42,1% еще не решили.

Стратегические задачи преподавателей курсов в больших группах

Курсы русского языка в университете «Л'Ориентале» начинаются в начале октября и заканчиваются в конце мая с перерывом на зимнюю сессию. В течение академического года на каждый курс выделяются 48 часов теоретических занятий и 80 часов с преподавателями-практиками – носителями русского языка. Распределение учебных часов происходит следующим образом: со студентами проводится по 12 недель теоретических и 10 недель практических занятий (на каждую неделю приходится по одному теоретическому и двум практическим занятиям). Соответственно, общее количество часов в год – 128.

Помимо русского языка, студенты изучают русскую литературу, славянскую филологию, историю России. За счёт этих и других изучаемых предметов ограничивается количество часов, отведённых для занятий непосредственно языком. Для теоретических занятий первый и второй курс бакалавриата делятся на две группы, а для практических – на 4. Как было сказано выше, на русского языка первый курс бакалавриата ежегодно поступает порядка 330 человек. Следовательно, в каждой группе на теоретических занятиях первого курса бакалавриата обучается по 165 человек, а на практических занятиях первого курса бакалавриата обучается в среднем около 80 человек в каждой из четырёх групп. На втором курсе бакалавриата обучается приблизительно 180 человек (по данным сформированных групп в *Facebook* и *Microsoft Teams*, которые практически совпадают, так как студенты больше не могут изменить свой учебный план). Следовательно, на теоретических занятиях присутствуют около 90 человек и на практических занятиях по 45 человек в каждой группе. На третьем курсе в настоящий момент обучается 140 человек. Для практических занятий студенческий поток третьего курса бакалавриата разделен на две группы (по 70 человек в группе), а для теоретических занятий студенты не разделены на группы. Что касается магистратуры, то там количество студентов резко уменьшается (многие студенты ограничиваются бакалавриатом, а другие продолжают учёбу в университетах как Италии, так и других стран). На первом курсе магистратуры, по данным *Microsoft Teams*, общее количество студентов первого и второго курсов магистратуры составляет 60 человек (на группы они не делятся). Посещать занятия (как теоретические, так и практические) не обязательно.

Задача преподавателя-теоретика заключается в объяснении грамматического материала, основанного на теории и примерах. Главная задача преподавателя-практика – не только научить студентов новой лексике, письму и чтению и отработать грамматический материал, пройденный с преподавателем-теоретиком, а обучить их посредством коммуникативного метода всем видам речевой деятельности в их взаимосвязи [2: 171]. Занятия преподавателя-теоретика на первых курсах бакалавриата проходят на итальянском языке, в магистратуре – на русском языке. Занятия преподавателя-практика проходят в основном на русском языке за исключением первого курса и, в редких случаях, второго курса, где преподаватель-практик прибегает к использованию итальянского языка. На последующих курсах преподаватель-практик общается со студентами исключительно на русском языке.

Если сопоставить знания студентов с уровнями ТРКИ, то можно сказать, что задача преподавателей является следующей: после окончания первого курса студенты должны владеть русским языком в объёме, соответствующем уровню «A1+»; студент второго курса – уровню «A2+»-«B1»; третьего – на уровне твёрдого «B1+»; четвертого – «B2»; пятого – «B2+»-«C1». Данных уровней владения языком достигают только те студенты, которые сдали экзамен на «отлично». Необходимо учитывать, что вышеуказанные уровни достигаются только в чтении, письме и грамматике, но, как показывает практика, не в аудировании и не в говорении.

Система контроля и оценок заключается в следующем: регулярный текущий контроль на практических занятиях в течение академического года позволяет студентам корректировать свои ошибки, а преподавателю – судить об успешности в овладении ими языком, выявить затруднения и пробелы в знаниях и провести необходимые изменения в учебном процессе. В конце первого семестра проводится промежуточный контроль, который позволяет судить, насколько успешно был усвоен материал по определенным темам. После окончания академического года проводится итоговый контроль в форме экзамена, направленный на выявление результатов учебной деятельности за год, позволяющий определить уровень владения языком. Выставляются оценки от 18 до 30. Он состоит из трёх частей: письменного экзамена (на первом и втором курсе бакалавриата – диктант и грамматический тест, на третьем курсе возможны письменный пересказ, эссе, письмо, прочтение текста с ответами на множественные и открытые вопросы, а на первом и втором курсе магистратуры – в форме эссе, реферата или презентации). При условии прохождения письменного экзамена (проходной балл – 18), студенты сдают устный экзамен, состоящий из двух частей. Первая часть экзамена проводится в форме диалога с носителем языка на темы, изучаемые в течение учебного года. Оцениваются коммуникативные компетенции, умения: понимать собеседника, адекватно реагировать на реплику собеседника, инициировать диалог, пользоваться нормами языка и речевого этикета, характерными для диалогической речи, а также оцениваются владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения (лексико-грамматическая правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление). Вторая часть устного экзамена проходит с доцентом, во время которой проверяются: уровень сформированности речевых навыков чтения текстов и их перевода на итальянский язык; объяснение грамматических и лексических форм, встречающихся в тексте и изученных в течение учебного года, а также социокультурная компетенция учащегося. В итоге студенту ставится оценка от 18 до 30 по каждой составляющей экзамена, а затем выводится окончательная среднеарифметическая оценка.

Трудности, возникающие на практических занятиях с многочисленной аудиторией; организация и проведение аудиторных и внеклассных занятий

Для преподавателя-практика возникает масса вопросов, особенно на начальной стадии обучения учащихся. А именно: как добиться более точного понимания и более глубокого усвоения языка? Как в одноязычной группе преодолеть интерференцию родного языка: стойкие и трудноисправляемые ошибки, зависящие от системных различий в фонетике, лексике и грамматике? Как создать эффективную программу при ограниченном количестве часов и для больших групп студентов, присутствующих на занятии в аудитории?

Большая группа – понятие относительное. Непросто дать точное определение для большой группы, так как данное понятие в разных странах может варьироваться. Существование групп от шестидесяти до восьмидесяти студентов не является редкостью в различных странах мира. Точное количество обучающихся, возможно, не всегда имеет значение, но важным остается то, как преподаватели воспринимают

размер группы в конкретной ситуации [13: 229] и как адаптируются учащиеся к новым внешкольным условиям.

Эффективность занятия зависит не только от внешних факторов, но и от личностных качеств и профессионального уровня преподавателя. *«Преподавание в больших разнородных группах часто приводит к центрированию на преподавателе (teacher-centered approach)»* [13: 230], где преподаватель является центром коммуникации. Однако опытный и чуткий преподаватель должен не только уметь держать аудиторию, но и уделять внимание каждому в группе. С одной стороны, необходимо стараться сделать все возможное, чтобы говорили больше ученики, а не сам преподаватель; с другой стороны, преподаватель должен уметь восстанавливать тишину и поддерживать дисциплину в аудитории.

Преподаватель должен быть точным, пунктуальным, деликатным, справедливым в оценке, креативным, доброжелательным. А также обладать хорошим чувством юмора, чтобы занятия не были монотонными. В задачу преподавателя входит умение мотивировать студентов, выявлять и анализировать возникающие в процессе обучения проблемы и помогать учащимся их преодолевать. Опытный преподаватель не должен ориентироваться исключительно на сильных студентов, а *«контролировать знания как сильных, так и слабых учащихся»* [9:313]. При этом *«деятельность педагога характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию), он часто меняет виды работ на уроке и стремится активизировать деятельность учащихся не внешней развлекательностью, а содержанием предмета»* [9: 313]. Занятия должны быть нацелены на высокие конечные результаты, на повышение качества и эффективности обучения. Для этого как преподаватель, так и учащиеся должны иметь четко поставленные задачи. Обучение должно быть динамичным, а уроки – живыми. Учебные материалы и упражнения следует подбирать таким образом, чтобы вызывать и поддерживать внимание многочисленной аудитории, а также направлять внимание на нужные детали. В процессе обучения нужно учитывать время, выделяемое на каждый вид деятельности, подготавливая при этом общий учебный план занятия. Однако, в зависимости от реакции учащихся, в этот план преподаватель должен уметь внести изменения, так как иногда приходится сокращать время за счет какой-либо части урока.

Помимо большого количества студентов в зачастую переполненных аудиториях первого курса, малого количества учебных часов, отведенных на занятия языком, нехватки времени на уроке для полной отработки установленного плана, существует и ряд других трудностей.

Одной из проблем, с которыми можно сразу столкнуться на занятиях в одноязычной группе, является межъязыковая интерференция. Она приводит студентов к самым разнообразным ошибкам [4: 52]. С одной стороны, было бы целесообразнее подбирать материал с частотными и употребительными единицами, приводящими чаще всего к затруднению в понимании говорящего (и, соответственно, в продуцировании). С другой стороны, необходимо избежать однобокости – русский язык необходимо изучать поэтапно. Следовательно, на каждом занятии необходимо уделять больше внимания часто повторяющимся ошибкам, чтобы учащиеся постоянно обращали на них внимание и запоминали правильные варианты произношения.

Большой сложностью для студентов на занятиях является аудирование и говорение – механизмы, которые не только связаны между собой, а иногда и совпадают. Таким образом, обучение говорению невозможно без обучения аудированию [6: 57]. Первое желание студентов, изучающих язык, – научиться говорить, а цель преподавателя – научить студента не только правильно писать и читать, но и воспринимать на слух устную речь, выработать навыки умения

оперировать уже изученным языковым материалом и развить умения в использовании речи для реальных коммуникативных целей, то есть вывести навыки студентов в речевые действия.

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, в ходе которого задействованы многие процессы и на успешность которого влияют многие факторы. Например, память, внимание, прогнозирование, условия коммуникации, аудитивные навыки, мотивация, развитие умения осознанного исправления фонетических ошибок впоследствии, при говорении [2: 167]. При прослушивании аудиозаписи у студентов отсутствует возможность опоры на паралингвистическую информацию, что осложняет процесс аудирования и не соответствует условиям реальной коммуникации. В процессе аудирования слушающий не в состоянии что-либо изменить, не может приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. Например, в печатном тексте слова очень хорошо отделены друг от друга средствами пунктуации, чего нет в звучащем тексте, который кажется слушателю сплошным потоком, особенно на начальном этапе. И отделить одни звуки от других, объединить их в слова и предложения, понять, где заканчивается одна лексическая единица и начинается вторая, далеко не просто. А именно через аудирование идет восприятие и усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Оно помогает осваивать навыки говорения, чтения и письма, стимулирует учебную и коммуникативную деятельность студентов, дает место обратной связи и благоприятствует овладению иностранным языком. Аудированию необходимо уделять много времени, которого очень часто не хватает на занятиях в аудитории.

Особую группу составляют трудности, связанные с овладением социолингвистической и социокультурной компетенциями. Отсутствие знаний узуса, невладение ситуативными вариантами выражения одного и того же намерения, незнание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить интерпретацию речевого поведения партнера, понимание воспринимаемой на слух информации.

Практические занятия со студентами в соответствии с запланированной заранее программой обычно начинаются с речевой разминки касательно какого-либо события, погоды, даты, и т. д. (в зависимости от уровня подготовки). При этом желательно вовлечь в учебный процесс всех студентов, что является определенной трудностью для преподавателя. Для установления контакта желательно, чтобы преподаватель обращался к студентам по именам, так как именно личное обращение чрезвычайно важно при работе с большим количеством студентов. Постоянное перемещение преподавателя по аудитории необходимо для того, чтобы привлечь к себе внимание, увидеть всех учащихся и установить с ними зрительный контакт [15]. Студенты должны понять, что преподавателю хочется говорить с ними. Затем осуществляется выборочная проверка домашнего задания – в основном тех упражнений, которые могли бы вызвать затруднения при их выполнении. Очень важно осуществление обратной связи между преподавателем и обучаемыми.

На каждом занятии первого и второго курсов бакалавриата после фонетической зарядки и проверки домашнего задания проводится небольшой диктант. Первый раз диктант читается полностью, для ознакомления студентов с текстом (6-7 предложений на более продвинутых этапах первого курса), далее диктуется преподавателем 2-3 раза, затем преподаватель читает диктант еще раз для контрольной проверки. Диктант является отличным упражнением для слухопроизводительных навыков, для проверки освоения лексико-грамматических структур и, конечно же, для проверки написания курсивом, которому обучается студент с самых первых занятий.

На занятиях используются специально подобранные учебники, различные презентации, видеоролики и аудиозаписи. Большое количество времени уделяется лексико-грамматическим упражнениям для закрепления пройденного теоретического материала и чтению текстов. Чтение текстов проводится и хором, и индивидуально, при этом преподаватель должен подключить к работе в чтении большую часть студентов, вызывая студентов не по порядку, а вразбивку, для поддержания дисциплины и концентрации внимания студентов в аудитории.

При предъявлении текста уделяется большое внимание не только лексическим и грамматическим структурам, но также и произношению, и интонации. При этом преподаватель использует паралингвистические средства (особенно на элементарном уровне): движения губ, контакт глаз, которые увеличивают процент восприятия речи и способствуют её лучшему пониманию. Необходимо уделять особое внимание трудным для италофонов звукам и некоторым интонационным конструкциям, которые они не распознают, а затем неправильно применяют в говорении. Например, частыми языковыми ошибками студентов-италофонов являются:

➤ неразличение на слух и произнесение мягких и твёрдых согласных (*гулять, писатель, машина, жена, тоже, цирк*). В отдельных случаях этот фактор влияет на восприятие текста и искажает смысл самого слова (*был-бил, Мила-мыло*). В этом случае студенты-италофоны произносят приведенные в примере слова со звуком [и] вместо [ы], так как в итальянском языке нет аналога русской фонеме /ы/; а также произносят звук [ю] вместо [у] (*лук-люк*);

➤ неразличение на слух глухих и звонких согласных и их произнесение в конце слова (*сад, друг, город, клуб, рассказ*) или в середине (*футбол, вокзал, завтра*). Студенты-италофоны произносят их в соответствии с письменным вариантом, потому что в итальянском языке написание и произношение в большинстве случаев совпадают;

➤ при произнесении лексических единиц, оканчивающихся на согласную в конце слова, учащиеся делают опору на последнюю согласную, произнося её четко;

➤ неразличение шипящих звуков [ш], [щ']: произнесение звука [щ'] вместо [ш] (*хорошо, шёл, пришёл*); нераспознавание на слух звука [щ'] (*овощи, щип, общежитие*);

➤ студенты-италофоны очень часто воспринимают и произносят предложения с ИК-3 (общий вопрос без вопросительного слова) как повествовательное предложение ИК-1; или не умеют различать центр ИК; например, на вопросы «*Антон дома?*» или «*Антон дома?*» всегда дается один и тот же ответ «*Да, дома!*»;

➤ отсутствие редукции в итальянском языке (все гласные произносятся с одинаковым интервалом) приводит к заблуждению студентов; слово (словосочетание) не распознаётся на слух, если студент не знаком с данной лексической единицей и, соответственно, слово или словосочетание меняет облик при его произношении.

Знание вышеописанных трудностей одноязычной группы очень помогают преподавателю в работе со студентами. Следует учитывать и тот факт, что слишком трудные тексты и задания могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком легкие также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной.

После проведения занятий обязательно подводятся итоги и даётся достаточно ёмкое домашнее задание, так как не всегда можно усвоить за одно занятие весь необходимый материал. Для того чтобы сделать работу студентов более эффективной, преподаватели пользуются университетской платформой *Moodle*, применяя технику обучения *blended learning* и *flipping learning*. В специально отведенные для каждого курса виртуальные аудитории преподаватели загружают весь необходимый материал, включая программу курса, презентации, материалы теоретических занятий, список необходимого учебного материала, ссылки на видеоролики и использованные на

практических занятиях сайты. А также аудиоматериалы учебника и аудиоматериалы, записанные самими преподавателями-практиками в случае отсутствия аудиоприложения к используемому на занятиях учебнику. Студенты могут не только следить за ходом проведенных занятий, но и готовиться к следующим занятиям, а также проходить на платформе *Moodle* грамматические тесты. Домашнее задание, любого рода информация, касающаяся, например, лингвострановедческого материала, интересных фактов, рассматриваемых на занятиях, дублируется также и в группах *Facebook*, которыми пользуются 99% студентов. Таким образом, отсутствующие на занятиях студенты не отстают от программы.

Социальная сеть не только доносит до студентов необходимую информацию, но и предоставляет им прекрасную возможность оставлять свои комментарии и задавать преподавателю необходимые вопросы, устанавливая с ним обратную связь. На практических занятиях, в переполненной аудитории не всегда возможно проверить и исправить, например, произношение и интонацию всех студентов. Для исправления ошибок и корректирования недочетов студентам предлагается периодически высылать преподавателю индивидуальные аудиозаписи чтения отработанного в аудитории и дома текста.

Предпочтения студентов на занятиях фронтальной формы обучения

Посредством проведенного анкетирования студенты выразили свои пожелания касательно фронтальной формы обучения. Многие учащиеся предпочитают заниматься больше говорением – 35,5%. Второе место в рейтинге занял письменный перевод – 15,6%, затем устный перевод – 13,5%, занятия лексикой – 11,3%, грамматикой – 11%, аудированием – 7,9%. Последние места в классификации заняли письменные упражнения – 4,4% и чтение – 1,9%.

В целом студенты довольны программой, преподавателями и методами обучения. Но некоторые из опрошенных студентов предпочитают более медленный ритм работы доцентов и лекторов; выражают недовольство касательно переполненных курсов, недостаточного количества преподавателей и часов работы; ёмких домашних заданий. Так как часы занятий русским языком иногда совпадают по расписанию с занятиями по другим предметам, то некоторые учащиеся считают, что данная дезорганизация повлияла и на работу самих преподавателей, и на методику их преподавания. В итоге, 56,3% из опрошенных студентов никогда не думали о том, чтобы поменять изучение русского языка на изучение какой-либо другого языка в начале своего обучения в университете, а остальным 43,7% приходила мысль оставить изучение русского языка из-за сложности грамматики, программы, экзаменов и из-за малого количества часов, отведенных на обучение в аудитории. Но в последующем они перебороли свои опасения и продолжили обучение.

Подводя итоги, стоит отметить, что понятие «большая группа» и трудности, связанные с её особенностями, являются относительными. Для работы в больших одноязычных группах следует выбирать подходящие методы, приёмы и техники, ставить чёткие задачи для преподавателей и студентов. «Опора на национально-ориентированный подход к обучению и коммуникативная направленность занятий» [4: 55] должна присутствовать на любом этапе учебного процесса и менять свой удельный вес в зависимости от уровня обучения. Для проведения занятий в многочисленной аудитории преподавателю необходимо обладать творческими способностями и, безусловно, определенной харизмой. Однако основной проблемой остаётся малое количество часов, отведенное на занятия в аудитории.

Литература

1. *La classifica Censis delle Università* (Edizione 2019/2020) <https://www.censis.it/formazione/le-classifiche-degli-atenei-edizione-20192020>
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка // Департамент по языковой политике, Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.
4. Беженарь О.А. Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. № 4. 2015.
5. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика. М.: Русский язык. Курсы, 2014.
6. Генишер Э.З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ. №1. 2001.
7. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М.-СПб: Златоуст, 2001.
8. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть II. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008.
9. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012.
10. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255 (дата последнего обращения 10.04.2020).
11. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В., Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. 8-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2018.
12. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. 4-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2014.
13. Нефёдов О.В. Перспективы создания учебника для больших разноуровневых групп студентов неязыкового вуза // Известия ВГПУ. №1 (266). 2015.
14. Садыкова И.А. Русская интонация: учебное пособие по фонетике для иностранных студентов и стажёров филологических специальностей. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015.
15. Сенцова В.А. Методы и приёмы преподавания РКИ в больших группах // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного». Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г. Сборник материалов / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. – М., 2018.

Irina Novikova

teacher of Russian as foreign language

e-mail: irina.novikova.rusit@gmail.com, inovikova@unior.it

SPECIFICS OF LECTURING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN LARGE MONOLINGUAL GROUPS ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF NAPLES "L'ORIENTALE"

Annotation. This article is dedicated to the uniqueness of teaching “Russian as a Foreign Language” (RAFL) to large groups of Italian students at the University of Naples "L'Orientale". The study was conducted by a questionnaire. The gathered data was analysed and the following preferences were identified as to why the students chose to study the Russian Language: the student’s future career aspirations; the student’s interest in Russia, Russian History and culture; future prospects for the university graduates. The second part of the article describes: the strategic objectives of the course, the difficulties in practical classes with a large monolingual audience, the organization of classroom and extracurricular activities, and the organization of monitoring at each stage of the training/course.

Keywords: RAFL, Russian language in “L'Orientale” of Naples, teaching in large groups, practical classes in RAFL, large audience in RAFL, monolingual audience in RAFL.

Новикова Ирина Владимировна, тел. +39 3331158420

Шаламова Т.В.

tatiannushkina@gmail.com

специалист Учебного центра русского языка МГУ,

кандидат филол. наук

Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКА РУССКИХ ЛИПОВАН В РУМЫНИИ: ВОСПОМИНАНИЯ И ОБОБЩЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена языковому феномену русских липован в Румынии; истории их общины и её месту в современном румынском обществе; особенностям липованского диалекта, сохранившего многие черты говоров южнорусских областей.

Ключевые слова: липоване, липованский диалект, особенности языка, культура, русский язык в Румынии.

Островки русской языковой культуры рассыпаны по всему земному шару. Наши соотечественники на протяжении веков по разным причинам уезжали в чужие земли, основывая русские общины и формируя русскую диаспору за рубежом. Какими бы ни были причины расставания этих людей с родной землей, необычайно важен и интересен их опыт сохранения традиционного русского мировоззрения и обычаев старины, которые, конечно, проявляются в сегодняшнем общении, тем более что оно обогащается многими творческими новациями современной жизни. Всё это органично представлено в русском языке и культуре таких сообществ. Одним из подобных островков русской культуры и языка за рубежом является община русских липован в современной Румынии.

Липоване – это русские староверы, которые бежали из России в конце XVII века, не желая подчиняться церковным реформам. Они по сей день сохраняют церковные обряды, пришедшие на Русь в X в., используют русский язык, на котором говорили наши предки столетия назад. Русские липоване живут сегодня в Румынии, Турции, Болгарии, Италии и других странах, но местом наибольшей концентрации липован стали районы вдоль дельты реки Дунай. В настоящее время в Румынии насчитывается 37 тыс. липован (по официальным данным) и 100 тыс. (по неофициальным).

Этноним липоване, по мнению филолога Феодора Кирилэ, возник, когда покинувшие Россию старообрядцы основали свои первые поселения в дремучем липовом лесу близ румынского городка Сучава. По другой версии, принадлежащей культурологу Владимиру Соловьёву, липоване стали именоваться так из-за того, что писали свои иконы исключительно на древесине липы. Третье предположение, выдвигаемое русским историком церкви Николаем Субботиным, связывает их самоназвание с именем одного из лидеров староверов митрополита Филиппа, которое с течением времени преобразовалось в «филиппоны», а затем и в «липоване». Но старообрядческий начётчик Фёдор Мельников полагает, что наиболее правдоподобной является теория, по которой этноним происходит от топонима – села Липовень, в котором в 1669 году обосновались первые липоване Боковины [4].

В 1990 году на территории Румынии была создана община русских липован. Старинное слово «община» необыкновенно точно отражает то, чем занимаются в ней русские липоване – общим, общественно важным делом. На столь небольшой территории бухарестской общины сосредоточены издательства газет «Зори» и «Китеж град», молодежного журнала «Аврора», липованская церковь, всегда полная прихожан. На втором этаже находится большой «синий зал», где проводятся мероприятия как для

детей, как и для взрослых. Часто после долгого рабочего дня липоване собираются вместе, чтобы петь народные песни, и в этот момент еще больше ощущается душевность этого места. В липованской общине организован ансамбль «Чубчик», исполняющий русские народные песни, который не раз получал грамоты и призы за свои выступления на различных концертах [1].

Сегодня липован как русскую диаспору в Румынии поддерживает правительство страны, выделяет средства на культурные мероприятия, связанные с русским языком. Липоване очень бережно относятся к своим корням, сохраняя русскую аутентичность: во время проведения переписи населения в Румынии они настойчиво требовали указывать их национальность: русские липоване. По словам Мирона Игната, представителя русских липован в парламенте Румынии, до революции 1989 года при режиме Чаушеску официальными национальными меньшинствами признавались только венгры, немцы и цыгане [5]. Изначально обучение русскому языку проходило при церкви. Недавно в закон об образовании было внесено положение, по которому дети липован со 2-го класса 4 часа в неделю обучаются русскому языку как родному.

Липованский диалект уникален разнообразием и широтой своих заимствований: здесь слились украинские, румынские, татарские, турецкие и церковно-славянские элементы. Так, из украинского взяты: *trohi* (немного), *hlopec* (юноша), *dobri* (хорошо); из румынского: *paruřá* – рум. *porumb* кукуруза, *prímur' / primár'* – рум. *primar* мэр, *viarplán* – рум. *aeroplan* вертолет; из татарского: *armuda* – тат. *armuda* айва, *zimbil* – тат. *zimbil* корзина, *ř'arbá* – тат. *sarba* уха или бульон; из турецкого: *kazna* – тур. *kazna* государственное учреждение, *ambár* – тур. *ambar* склад, *kanál* – тур. *kanal* канал; из церковнославянского: *Boγ / γospód'* – Бог, *krést* – крест; *γréh* – грех и др.

При общении с липованами были отмечены некоторые необычные лексические обороты: так, липоване не поют песни, а «играют», не гуляют, а «ходят», не говорят, а «говОрют» ([γ] фрикативное).

Язык липован рассматривается и как язык, и как диалект. Отсутствие единой кодифицированной письменной формы не даёт оснований говорить о липованском языке как о языке самостоятельном. В письменной форме липоване пользуются или русским языком (например, липованские учёные), или церковнославянским (священнослужители), а для записи русских слов липованского диалекта чаще всего используется латиница [2].

Согласно исследованиям К. Изотова и Л.В. Фарисенковой, среди особенностей липованского языка можно выделить следующие (дополняем их выводы нашими примерами):

– фрикативное произношение γ; переход в в у неслоговое в конце слов, в положении между гласными и в начале слов перед согласными: *uscé* – все, *daunó* – давнó, *dróu* – дров и т.п. Так, мы услышали по приезду из Москвы, как пришедшие нас поприветствовать радушные липоване обратились к нам: «Мы пришли поулядеть, шо за деуки с Москвы прийихалы». А когда сели ужинать, то услышали вопрос: «Ты ешь моркоу? А я не им моркоу»;

– липоване употребляют старинные лексические обороты, такие как: *маменька*, *нынче*, *дюже*, *почал*, *ежели*; не печалься. Так, на комплимент юному липованину относительно его рубашки с узорным пояском, в которой он ходит в храм, нам был дано пояснение: «А это мне маменька материю сшила»;

– как и в большинстве южнорусских говоров, тем более в регионах с нерусским населением, отсутствует грамматическая категория среднего рода, например, стали словами женского рода следующие русские слова среднего рода: *sonca* (рус. солнце), *serca* (рус. сердце), *uog'a* (рус. горе), *leta* (рус. лето);

– в липованском говоре слова, оканчивающиеся на согласные или на -ь и -о, относятся к мужскому роду, например: *kravat'* — рус. кровать (ж. р.), *jablyk* — рус. яблоко (ср. р.);

– в отдельных липованских селах наблюдается яканье: *чаво*, *лягушка*, но в других – иканье: *чиво*, *лигушка*;

– твердость губных согласных на конце слова: *сем*, *голуб*. Этот ряд особенностей встречается в новгородской группе говоров севернорусского наречия;

– согласный [в] произносится как губно-губной с переходом в [ў]: *ўнук*, *ў лес*, *кроў*, *любоў*, *ў Москве*, *ўоля*, *деўка* и пр. – особенности, встречающиеся в южной группе говоров южнорусского наречия;

– в конце глаголов наст. вр., 3-го лица числа согласные смягчаются: *он ходить*, *любить*, *хочить* и пр., как и в олонечкой группе севернорусских говоров, на территории Ленинградской, Волгоградской и Архангельской областей;

– преобразование или упрощение гласных в сложных слогах (рус. *рвёт* — лип. *ирвёт*; рус. *изжога* — лип. *жоґа*);

– начальный звук [в] выпадает: *от так* (рус. *вот так*), *он там* (рус. *вон там*), *осим* (рус. *восемь*), *олык* (рус. *волк*) и пр.;

– оригинальные формы в результате обобщения согласных в глагольных основах: *можу*, *можуть* (литературные *могу*, *могут*). Эти особенности встречаются в восточной группе говоров южнорусского наречия;

– в формах р. п. ед. ч. местоимений и прилагательных окончание произносится с выпадением согласного [г]: *яо* (рус. *его*), *каб* (рус. *кого*), *добрао* (рус. *доброго*). Такие особенности встречаются и у поморской группы севернорусских говоров, кроме Архангельской области, и в северных районах у побережья Белого моря, с наличием оканья: *коо*, *доброо*. [3].

Подведем итоги относительно сегодняшнего состояния русского языка в Румынии. Сегодня липоване имеют собственное издательство, типографию, где печатаются учебники, строят собственные дома культуры. Однако всё еще нет теле- и радиовещания на русском языке, в котором они остро нуждаются. Россия помогает липованским детям ездить в международные детские лагеря, дети принимают участие в национальной олимпиаде по русскому языку. Липоване остро нуждаются в изданиях об исторических деятелях России, материалах по истории, географии, писателях, поэтах, художниках [5].

В настоящее время на русском языке говорят около 110 тыс. человек, при этом 36 тыс. из них – это семьи русских липован. По данным на 2015 год, русский язык изучали в Румынии 19,5 тыс. учеников. Кроме них, владеют русским языком молдавские и украинские студенты, приехавшие на учебу и жительство в Румынию, а также выпускники советских вузов и члены смешанных румынско-русских семей. Липоване составляют около 60% изучающих русский язык в Румынии. В качестве иностранного языка русский изучают в трех школах и пяти лицеях Бухареста, столицы Румынии, а также в начальных и средних классах сельских школ в уездах Брэила, Тулча, Ботошани и Констанца. Кроме того, русский преподается в отдельных школах городов Брэила, Тулча, Яссы, Сучава, Тырговиште и Клуж-Напока. Суммарно в школах и лицеях работают 340 преподавателей русского языка [2].

Наиболее престижными местами для изучения русского языка в Бухаресте являются Бухарестский университет или ASE (*Academia de Studii Economice din Bucuresti*), а также РЦНК, открытый в Бухаресте в 2015 году.

Таким образом, традиции русского языка имеют прочную историко-культурную базу в лице русских липован, переселившихся в румынские земли еще в XVIII веке и сохраняющих религиозные, бытовые, музыкальные, семейно-обрядовые обычаи и

ритуалы, которые находят яркое проявление в их современном неповторимом языке. Этот язык может быть назван липованским диалектом, но для нас очевидно главное: он выражает душу народа, который сегодня живет на территории других государств, но хранит память о своих корнях и своеобразно развивает русскую культуру на румынской земле.

Литература

1. Аннушкина Т.В., Челомбеева А.Н. В гостях у русских-липован // Зори (Zorile). Двухязычный ежемесячник Общины русских-липован Румынии. №2-3 (219). 2011 г. – С. 21-24.
2. Изотов К.. Язык румынских липован в зеркале современного русского языка // Русский язык за рубежом. №1. 2014.
3. Фарисенкова Л.В., Изотов К. Язык и культура русских липован в синхроническом и диахроническом аспектах // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. №1, 2014. – С.67-70.
4. Кириллица. Липоване: почему в Румынии их считают настоящими русскими. 2019 (URL: <https://cyrillitsa.ru/narody/125294-lipovane-pochemu-v-rumynii-ikh-schitayut-n.html>)
5. Серов Б. Липоване в Румынии: Сохранившие русский дух. Русский мир. 2015 (URL: <https://ruskiymir.ru/publications/185210/>)

T.V. Shalamova

Specialist of Russian language training center of MSU, PhD

e-mail: tatiannushkina@gmail.com

FEATURES OF THE MODERN LANGUAGE OF RUSSIANS- LIPOVANS IN ROMANIA: MEMORIES AND GENERALIZATIONS

Annotation. The article is devoted to the language phenomenon of Russian Lipovans in Romania, the history of their community, its place in modern Romanian society, and the features of the lipovan dialect, which has preserved many features of the southern Russian regions.

Keywords: Russian Russian Lipovans, Lipovans dialect, features of the language, culture, Russian language in Romania.

В.И. Аннушкин

vladannushkin@mail.ru

доктор филологических наук, профессор

профессор Государственного института русского языка

имени А.С. Пушкина, Москва, Россия

МОЖНО ЛИ И КАК УЧИТЬ ИНОСТРАНЦА РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ И МУЗЫКЕ РУССКОЙ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам обучения хорошей речи. Прежде всего – с позиций интонационной выразительности. Автор предлагает обратить внимание на следующие параметры произношения, требующие отработки в практическом обучении: деление речи на такты, умение держать паузы, ставить логические ударения, добиваться интонационно-музыкальной выразительности, правильного произношения звуков. В работе над текстом предлагается учитывать логическую иерархию смыслов, проявляющуюся в интонационно-музыкальной акцентировке слов и фраз. В статье даются практические рекомендации к разбору и построению работы над чтением текстов классических произведений русской поэзии.

Ключевые слова: интонация, русская речь, смысл, логика, такт, пауза, ударение, мелодика, дикция

1. С оптимизмом – о «плачевных» результатах, или: «Я вдумываюсь в смысл фразы и окрыляю ее музыкой»

Данная статья-доклад написана как результат многолетних наблюдений и размышлений над практикой обучения иностранцев хорошей русской речи. Впрочем, текст во многом адресован также ученикам-соотечественникам. Текст не предполагает уточнения научной терминологии, потому что термины *интонация*, *паузация*, *ритм* и *темп*, *ударение с его силой и длительностью* (логическое, психологическое и пр.), *мелодика*, *дикция* как требование ясного, четкого, правильного произношения звуков – всё это «общие места» фонетики, в толковании которых мы, преподаватели-практики, наверняка не расходимся. Однако результаты нашей работы бывают явно неэффективны...

Недавно мой очередной выпускник-магистрант из Китая (в прошлом году – из Вьетнама) защитил диссертацию об «обучении русской интонации» студентов своей страны [3; 4]. После их защит (как и защит их соотечественников) я продолжаю размышлять: почему их речь, как и речь других наших учеников-иностранцев, так изобилует проявлениями родного языка, или тем, что в науке называется интерференцией – влиянием родного языка?..

Человек, как известно, оценивается по его речи: «Скажи мне слово, и я скажу, кто ты» (Сократ). Человек (а особенно если это иностранец) начинает с вами говорить – и он словно предъявляет вам свой «языковой паспорт». Языковой паспорт – это впечатление, которое говорящий производит своей речью. Из чего оно складывается?

Сначала из невербалики, потому что еще до речи мы видим собеседника, а он видит нас: мы тут же складываем о нем определенное представление, как складывается представление и о нас. Это – впечатление, создаваемое внешностью человека, позой, движениями, взглядом, улыбкой, или напротив, неким напряжением, которое исходит от человека. И межкультурная коммуникация начинается именно здесь.

Итак, еще до речи происходит настрой на речь, и народная мудрость гласит:

«Сначала сvari слово, а потом вытащи его изо рта». Духовная мораль говорит о том же: «Сердце чисто созижди во мне, Боже...», а потом только «уста мои воздадут хвалу Тебе». Эта психологическая подготовка речи чрезвычайно важна для последующей речи, потому что в приготовлении мысли, эмоциональном настрое, внутреннем поиске нужного слова готовится, а затем осуществляется весь произносительный комплекс.

«Я вдумываюсь в смысл фразы и окрыляю ее музыкой» – так говорит о своем методе подготовки музыкального высказывания великий певец и драматический артист Ф.И. Шаляпин [5: 65]. Другие видят и поют «ноты», поэтому пение получается формальным и неодоушевленным – то же самое в нашем деле чтения текстов с обозначенными типами ИК (интонационных конструкций): если вы не вложили «душу живу», если не «окрылили» предложение или фразу «смыслом», считайте, что вы не достигли цели. Ваш ученик выходит с занятия и остается в том же состоянии «прежнего» своего языка. А он пришел, чтобы заговорить «по-новому...»

Шаляпин был убежден, что «вся сила пения заключена в точности интонации, в верной окраске слова и фразы». Разве не по интонации, т. е. по окраске слова и фразы мы различаем людей, с полуслова отличая китайца от американца, поляка от француза, дончанина от мурманчанина? Шаляпин (если продолжать эту параллель музыки и РКИ) говаривал: «Ноты – это простая запись, нужно их сделать музыкой, как хотел композитор» [1: 10]. Для преподавателя РКИ «простая запись» – это учебник, с которым он пришел к ученику или ученикам. Сделает ли он этот предварительный текст «музыкой», т. е. заговорит ли его ученик так, как хочет «композитор-автор» предварительного текста, – вот в чем вопрос. Наши «ноты», в которых только надписаны типы ИК над центром ИК – что они говорят нашему студенту или другому учащемуся о «точности интонации, верной окраске слова и фразы»?

Начиная изучать иностранный язык и культуру, человек не может подсознательно не ощущать своего стремления к обогащению своей личности знакомством с другим, новым, неизвестным и привлекающим своей таинственностью материалом. Этот материал – и новые смыслы, и новые слова, и новые звуки, и новые правила письма. И если человек овладевает этим материалом, то становится внутренне богаче и интереснее внешне, потому что новые мысли и новые слова, новые выражения и их произношение необыкновенно бодрят и веселят человека во всех смыслах. Таковы и школьники, и студенты, и взрослые. А сказанное «Будьте как дети» и есть тот принцип детской чистоты и игрового начала, которые обязательны в обучении речи.

Каковы же наши результаты в обучении иностранцев русской речи? Прежде чем дать некоторые советы, мне хочется описать тот уровень достижений, который просматривается в разговорах с нашими иностранными коллегами. Вот я знаколюсь с китайской магистранткой, закончившей университет в Китае, и ее, желающую написать диссертацию о русской интонации, прошу рассказать какое-нибудь стихотворение.

— Какое?

— Ну, какое-нибудь. Любое...

— Я не знаю...

— Не может быть! Все китайцы знают стихотворение Пушкина «Я вас любил...»

— Да, знаю, ...но не помню. Помню «парус... море...

— А-а! Белеет парус одинокий!... Ну читайте!

— У меня нет текста...

— Ну, сегодня это дело нехитрое. Вот интернет. Сейчас найдем по поиску...

Находим текст лермонтовского «Паруса». Что я слышу, вы уже представляете:

— Бе-ле-ет-па-рус-о-ди-но-кий-вту-ма-не-мо-ря-го-лу-бом...

Читать все наши иностранцы умеют, только читают не по-русски. Рубленное произношение, идущее от китайской иероглифики, и, конечно, абсолютное отсутствие представления об интонационной выразительности... А ведь, безусловно, все эти китайцы знают и изучили уже все типы интонационных конструкций и правильно ответят, что такое ИК-3 и ИК-4.

Подобный диалог бывал у автора статьи с целыми группами приезжающих к нам китайских преподавателей РКИ:

— *Какие стихи вы знаете наизусть?*

Ответ хором:

— *«Я вас любил...»*

— *Читайте!*

Впечатление то же... Правда, всегда найдется какой-нибудь талантливый выдающийся студент, который скажет:

— *Можно я прочитаю «Выхожу один я на дорогу...»?*

И читает весь текст наизусть. Только русские слова произносятся «по-китайски»...

2. «С чего начать работу над речью?», или Простые теоретические советы

Попробую описать некоторые приемы, которые целесообразно, на мой взгляд, использовать в работе над текстом при формировании хорошего произношения:

Последовательность рассмотрения проблем произношения такова:

1. Осмысленное произношение начинается с **деления речи на такты**. Неслучайно именно с этого предлагал начинать работу над текстом К.С. Станиславский:

«Берите почаще книгу, карандаш и размечайте прочитанное по речевым тактам. Набейте себе на этом ухо, глаз и руку... Разметка речевых тактов и чтение по ним необходимы потому, что они заставляют анализировать и вникать в их сущность. Не вникнув в нее, не скажешь правильно фразы. Привычка говорить по тактам сделает вашу речь не только стройной по форме, понятной по передаче, но и глубокой по содержанию, так как заставит вас постоянно думать о том, что вы говорите... Работу по речи и слову надо начинать с деления на речевые такты или, иначе говоря, с расстановки логических пауз».

Пример:

И еще один дар / дала нам наша Россия: / это наш дивный, / наш могучий, / наш поющий язык.

Или:

И какой же русский / не любит / быстрой езды? // Его ли душе, / стремящейся / закружиться, / загуляться, / сказать иногда «черт побори всё!»... и т. д.

В сущности, абсолютное большинство наших студентов, возможно, и зная, что такое синтагма (лингвистическое название театрального «такта»), попросту не знакомы практически с этим понятием, потому что если дать задание и нашему студенту «прочитать текст», он, как правило, сольет его в единый поток слов и фраз.

2. Поэтому необходимо рекомендовать всякому ученику-чтецу: «Держи паузу!» Без пауз не бывает осмысленной речи. **Пауза** – проявление мастерства говорящего. Речь вообще – чередование звучания и молчания. Мысль готовится в молчании. Как и воспринимается не во время звучания, а именно во время паузы. Опасны как длинные паузы, так и отсутствие пауз, когда в торопливо «пулемётной» речи текст забалтывается или обесмысливается.

В преподавании на начальном этапе мы сначала учимся произносить отдельные слова, затем расширяем объем до словосочетаний и целых фраз, но очень важно научившегося произносить русские звуки студента остановить и напомнить о том, что смысл передается в паузах. Причем именно так можно добиться сначала говорить краткими сочетаниями слов, а затем научиться говорить пространными предложениями. В сущности, цель обучения на иностранном языке (чему надо учиться и на родном) – **научиться говорить не словами, а фразами!**

3. Внимательное членение текста требует находить в каждом такте (синтагме) точное **логическое ударение** как следствие правильной смысловой акцентировки. В обыкновенной речи мы ставим логические ударения почти автоматически, но в читаемом тексте необходимо точно донести смысл текста: обычно это силовое логическое ударение ставится на слове с новой информацией, смысловом центре фразы. Логическое ударение как центр акцентуации, силового ударения в синтагме показывает, насколько чтец грамотно доносит до слушателя смысл речи.

4. Пауза и логическое ударение позволяют сделать выразительной **интонацию**. **Интонация** – основное качество произношения, делающее его либо привлекательным, либо, напротив, отталкивающим. Интонация, или мелодика речи, выражается в особом музыкальном своеобразии звучащего слова. Интонационная выразительность вместе с фиксацией логически и содержательно важных отрезков текста показывает богатство личности, ее интеллектуальную подготовку, способность соотноситься в звучащем слове с аудиторией, для которой речь оратора становится не мукой, а наслаждением.

Когда И.А. Ильин называет наш язык «поющим», под певучестью русского языка понимается красота ее интонационных ходов, мелодики, которая в искусном ораторе-чтеце действительно «завораживает» слушателей. У каждого из нас, носителей «поющего» русского языка, имеются в памяти образцы таких чтецов или риториков (как женщин, так и мужчин), чье риторическое или декламационное мастерство соединяет изобретательность мысли, богатство слов с мелодической красотой речи.

Впрочем, нельзя не сказать о проявлениях как интонационной недостаточности, так и мелодического излишества: недостаточность состоит в интонационном однообразии (как правило, оно есть следствие семейно-школьной недоученности и речевой недовоспитанности), а интонационное излишество состоит в том, что мелодия речи у некоторых людей перерастает в нарочитую мелодическую манерность. В этом проявляется речевой вкус говорящего как способность понимать и слышать прекрасное в звучащей речи.

5. Деление на такты, расстановка пауз позволяют найти уместный **темп**, иначе говоря, **скорость речи**, который, как правило, начинающему чтецу-оратору рекомендуется сдерживать. От волнения речь обычно заторапливается, поэтому необходимо приказывать себе не спешить, хотя и энергично доносить смысл речи до слушателей. Если чтец или оратор передает значимое содержание, то оно не может передаваться в форсированном темпе. Современному человеку, окунутому в слишком быстрые ритмы бытия, как правило, рекомендуется сдерживать темп, не забывая об энергетике. Конечно, плох и слишком медленный темп, вызывающий желание слушателей подтолкнуть оратора к движению (время дорого!). Таким образом, и здесь рекомендуется поиск золотой середины. В обучении темп речи вытренировывается через чтение вслух, советы держать паузу, осознавая значимость своих слов, не «бросаемых на ветер».

6. Хорошего произношения не может быть без ясной и отчётливой **дикции**, позволяющей обеспечить донесение содержания речи до слушателя. Отчётливое произношение звуков обеспечивается правильной и активной артикуляцией, которая связана с работой над звуками речи, постоянной практикой и тренировкой техники речи. В настоящем докладе мы ничего не пишем о коррекции звуков при обучении иностранцев. Заметим лишь, что после знакомства с русским алфавитом, в сущности, необходимо обращать особое внимание лишь на «трудные» звуки для каждого учащегося. Для этого стоит провести вступительное тестирование, которое можно осуществить на любом тексте, но наиболее целесообразно, чтобы будущий ученик прочитал скороговорки со всеми трудно произносимыми звуками русской речи.

7. А теперь о том, с чего, возможно, следовало бы начать, а статья была начата именно с этого – с **языка тела**, т. е. невербального выражения наших чувств и мыслей. Прежде чем начать говорить, у человека настраивается мимика, готовится и даже опережает речь жестикуляция (хотя нам кажется, что жест сопровождает речь), мы говорим глазами, «улыбками» (неслучаен совет педагогов-вокалистов «говорить и петь на улыбке»), вне всякого сомнения, руками – аш ученик «деревянен», а он, как и всякий русский человек, должен понять и повторить своеобразную специфику русского жеста – оптимально, сдержанно, энергично. Сделать это надо со «вкусом» (вкус – способность понимать прекрасное), т. е. «не махать руками, аки веслом гребёшь» (замечание, сделанное Петром Великим своим сенаторам), сопровождая жестом рождаемую интонацию текста.

3. Практический опыт преподавания русской интонации, или «Об удовольствии от практической фонетики»

Теперь опишем некоторые практические результаты и приемы обучения хорошей выразительной речи с целью выработки интонации. Прежде всего – о трудностях записи интонационного звучания. Гениальное изобретение типов ИК Е.А. Брызгуновой (я пишу о «гении» Елены Андреевны абсолютно серьезно и в изначальном смысле этого слова, потому что необходимо было услышать и систематизировать типы русской интонации [2]), тем не менее, оно не отражает и принципиально не может показать всего интонационно-мелодического богатства русской речи. Ведь каждое воспроизведение наиболее мелодических структур накладывается на индивидуальное проявление языковой личности, а поэтому педагоги-методисты используют самые разные типы записи интонационной мелодики, и «человек учащийся» должен прежде всего сам услышать **музыку живого русского слова**.

Всё, что может автор этой статьи, – поделиться опытом практической работы, или зарисовками реального «стояния» в аудитории перед учениками разных уровней обучения. При этом перечисленные выше параметры произношения будут работать как бы одновременно, т. е. необходимо сразу наблюдать и деление на такты, и требовать держать паузу, и обращать внимание на смысл фразы и логические ударения, и отмечать неточности в произношении звуков, чтобы затем начать работу над теми звуками, которые «трудны»... Где видишь ошибку или трудность, там ее подмечать, отмечать и требовать повторения, тренировки, «осмысленного» дрилла etc.

Текст 1-й. *Самуил Маршак:*

*Одна дана нам голова,
А глаза – два,*

*И уха – два,
И два виска,
И две щеки,
И две ноги,
И две руки.
Зато один и нос и рот.
А будь у нас наоборот:
Одна рука, одна нога, зато два рта, два языка,
Мы только бы и знали,
Что ели да болтали.*

Обычно предваряю текст следующим комментарием:

Повторяйте за мной то, что я буду ... (искусство преподавателя – в том, чтобы на начальном этапе не говорить ... него, а только то, что могут понять учащиеся; прежде чем сказать, жестом указываю на предъявляемый объект):

Это – голова. Она – одна (сопровождая жестом, указывая на голову и иллюстрируя «перстом» цифру 1).

Это – глаз. Два – глаза... (соответствующие показы жестом)

Это – ухо (указываю на ухо!). Два уха!

Это – щека. Две – щеки! и т.д.

...Это нос! Это рот – он один!

Итак, язык – один, уха – два. Раз – скажи, два раза – послушай!

Прошу повторять мои жесты и читать со мной то, что надо знать каждому!

Далее – чтение стиха:

Одна / дана нам голова,

Очевидно, что главное слово «одна» – это рема, т. е. то, что я хочу сказать о «голове» – теме высказывания. И здесь важное научное пояснение. Существует **логическая иерархия**, т. е. в каждом такте-синтагме, кроме главного слова (центра ИК), несущего основную смысловую нагрузку, будут другие слова, нагрузка между которыми распределяется неравным образом. Данная фраза типична: обозначим цифрой **1** главное слово («одна») и цифрой **2** – второе по значимости слово («голова»). Другие слова несут существенно меньшую нагрузку. Таким образом, в постцентральной части три слова будут произноситься по-разному, что обычно не отмечается в наших разметках с типами ИК. Фраза приобретает следующий вид:

1

2

Одна / дана нам *голова*...

Начальная интонация этого стиха всегда имела для меня важнейшее значение (будь это иностранец, приехавший в Институт Пушкина, или школьник начальных классов в Европейской школе в Берлине, или даже наш соотечественник, пришедший на курсы риторики). А именно: учащийся должен услышать это типично русское движение голоса вверх, красоту это «прыжка», сопровождающего любое искреннее донесение смысла речи. В повторениях или отработке можно шуточно предложить прочитать эту фразу на «та – та – та», или промычать ее интонационно. Но о её «красоте» и предполагаемой партитурной записи мы сказали еще не всё. Ведь после «прыжка» вверх на главном слове необходимо спуститься вниз, и это логическое завершение можно изобразить примерно так:

↑

Одна / дана ↓

нам ↓

голова. ↓

Причем, на последнем слове нет интонации завершения, потому что надо дать

понять, что «разговор продолжается». Несомненно, можно расставить типы ИК и тогда увидим, что красота русской речи – в разнообразии их употреблений. Однако студент (ученик) прежде всего должен «вдумываться в смысл фразы», а не вспоминать, какое формальное движение голоса имеется у того или иного типа ИК. Выражаясь терминологией системы Станиславского, формальное следование типам ИК, надписанным над текстом – это театр представления, а следование действительному смыслу речи – театр переживания. Тем не менее, конечно, полезно услышать и типы ИК – они в дальнейшем тексте будут таковыми:

ИК-3 ИК-4

А глаза / – **два** (смысл – противопоставление предыдущему. Игривый подтекст: «больше нету...»)

ИК-2а

И уха – **два** («само собой разумеется!»).

Рассуждение продолжается, и любопытно, что центр ИК не совпал с логическим центром, потому что на слове «уха» (тема!) голос ушел вниз, а главный смысл – тот, что их («ушей») тоже «два». Поэтому в логической иерархии цифру 1 мы бы поставили над словом «два», а цифру 2 (второе место) отдали бы теме «ушей». Другие слова как бы пропущены, т. е. здесь типичный эллипсис с пропущенными словами: *«также даны два уха»*.

Каждая последующая строка иллюстрируется жестами с указанием на «часть тела». Особенно выразительны в стихе очевидные логические ударения:

↑ ↑ ↓
Зато **один** – / и нос и рот.

↑

А будь у нас **наоборот...**

Последняя строка сопровождается круговращением рук, изображающим перестановку, а на ударном слове «наоборот» жестом указывается движение голоса вверх.

Заключительные строки читаются с такой же жестово-иллюстративной интонацией, чтобы закончить кульминацией, изображающей еду и болтливость:

↑
Мы только бы и **знали**, /

↑ ↓

Что **ели** да **болтали**.

Это стихотворение – благодаря заинтересованной иллюстрации жестами – при повторении учащимися текста вслед за преподавателем, а затем одновременно с ним (желательно, чтобы жест чуть опережал слова), выучивается с двух-трех раз.

Описание работы над интонацией в тексте показывает, сколь трудно передать тот живой рисунок, который рождается каждый раз, когда заинтересованно работаешь с аудиторией. Аудитория готова тебе отвечать – и тогда ты понимаешь, какое это удовольствие «заниматься фонетикой» (той фонетикой, которую частенько не любят иные наши коллеги).

За сорокалетнюю преподавательскую жизнь наработались многие стихотворные и прозаические тексты (как детские, так и взросло-классические). Назову лишь некоторые, которые наверняка могут быть использованы на начальном этапе обучения (а автором использовались с учениками разного уровня): *«Мама приходит с работы...»* Э. Успенского (для отработки интонации вопроса без вопросительного слова), *«Прошу вас, не надо съезжать по перилам...»* И. Токмановой (очень ясная расстановка логических ударений, идеальный стих тренировки речевого дыхания); *«У Скворцова*

ударные стопы, в которых также слышится интонационное движение с силой и длительностью ударных слогов. Ударными гласными в ударных слогах, равных ударным стопам, также организуется музыка стиха «Ког^{да}...», «жел^{те}ющая...», «И свежий...» и т. д. Конечно, эти слова по смысло-музыкальной акцентировке не сравнимы с теми, которые мы назвали «вторыми по важности», поэтому «когда» не равно «волнуется», но и «волнуется» не равно главному – «ниве».

На четвертом месте в ритмике стиха находятся безударные стопы, которые в чтении как бы проскальзывают на одном тоне, присоединяясь к последующей стопе.

Весь стих о «волнующейся» ниве создает ощущение волнообразного движения, в котором надвигающиеся волны не равны друг другу по силе, но овладевают слухом читателя разными ударными волнами-стопами.

Таким образом, первая строка будет выглядеть так:

3 2 4 3 4 1
Когда | волну | ется | желте | юща | я нива | /

Подобным образом можно расписать и другие строфы. Только настоящая «партитура» стиха не должна мешать ни восприятию, ни воспроизведению текста, когда над ним работает чтец-учащийся. Поэтому не исключаем, что окончательная «роспись-партитура» интонационного рисунка должна выглядеть так:

2↑ 1↑
Когда **волнуется** желтеющая **нива**
1↑ 2↑
И свежий **лес** шумит при звуке **ветерка**
2↑ 1↑
И **прячется** в саду малиновая **слива**

Под тенью сладостной зелёного **листка**...

Есть ещё много нюансов, которые хотелось бы добавить к данному описанию. Например, в русской фонематической системе не имеет значения краткость / длительность гласного звука, как это есть в английском языке (ship / sheep), но в практическом воспроизведении длительность (протяженность) звучания получает значительную роль. Так, и у Лермонтова «нива» в голосовом отношении будет волноваться протяжно, лес будет шуметь «продолженно», и даже листок трепетать – долговременно...

Стихотворение Лермонтова, конечно, идеально для тренировки речевого дыхания, но это уже отдельная тема для серьезного разговора о технике речи, которая обязательно должна включаться в программу обучения. К сожалению, наша методика еще не выработала конкретных рекомендаций преподавателю РКИ, которые он мог бы применить для работы со звуками, скороговорками, краткими стихами – с целью постановки дыхания и развития речевого аппарата вообще. Этого нет и в преподавании языка российским школьникам, хотя что может быть важнее для человека, чем обрести уверенность в собственной речи?

Впрочем, методика – не столько наука, сколько искусство, искусство педагогического красноречия. А для красноречия нужен талант. Талант же у каждого человека свой, и в возможностях развития и воплощения таланта каждого есть глубокая основа для оптимизма.

Литература

1. Андроников И. Искусство Шаляпина. – М., Всесоюзная фирма грампластинок «Мелодия», 1969. – 16 с.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 6-е изд. – М.: Русский язык, 1983. – 279 с.

3. Нгуен Тхи Нгок Ань. Обучение русской интонации вьетнамских студентов. Магистерская диссертация. Выпускная квалификационная работа. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – 94 с.
4. Люй Сицы. Обучение русской интонации китайских студентов. Магистерская диссертация. Выпускная квалификационная работа. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. – 83 с.
5. Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах. В/о «Союзтеатр», СТД СССР. – М.: Гл. редакция театральной литературы. 1989. – 318 с.

Annushkin Vladimir Ivanovich

Doctor of Philology, Professor,

Professor of the Department of Russian Literature and Intercultural Communication

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**IS IT POSSIBLE AND HOW TO TEACH A FOREIGNER
RUSSIAN INTONATION AND MUSIC OF RUSSIAN SPEECH:
FROM EXPERIENCE**

Abstract: This article is devoted to the issues of teaching good speech primarily from the standpoint of intonation expressiveness. The author suggests paying attention to the following pronunciation parameters that require practice in practical training: the division of speech into tacts, the ability to keep pauses, put logical accents, achieve intonation-musical expressiveness, correct pronunciation of sounds. In the work on the text, it is suggested to take into account the logical hierarchy of meanings, which is manifested in the intonation-musical accentuation of words and phrases. The article provides practical recommendations for analyzing and building work on reading texts of classic works of Russian poetry.

Keywords: intonation, Russian speech, meaning, logic, tact, pause, accent, melody, diction

Балтак О.Н.
info@languagegarden.it
директор частной языковой школы *languagegarden*,
преподаватель РКИ и TEFL
Верона, Италия

АДАптированное чтение в XXI веке

Аннотация:

Адаптированное чтение является мощнейшим инструментом в преподавании иностранных языков. Оно помогает подготовить учащихся к чтению оригинальных текстов и способствует процессу усвоения иностранного языка. Книги адаптированного чтения должны быть увлекательными, простыми для понимания, манера изложения должна быть приемлема для современного читателя-иностранца. С появлением в XXI веке новой концепции «мягких навыков» и новых подходов в языковом образовании многие западные издательства расширяют функции и тематическое содержание книг адаптированного чтения, обращаясь к темам истории, географии, философии и науки. В статье рассматривается роль адаптированного чтения в современном мире и принципы адаптации художественных текстов на примере адаптации повести А.С. Пушкина «Пиковая дама».

Ключевые слова: РКИ, адаптированное чтение, формирование языковой компетенции, устойчивые словосочетания, обучение чтению, мягкие навыки, внутренняя и внешняя мотивация, учебная автономия студентов, экстенсивное чтение, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL).

*Самый простой навык, позволяющий овладеть языком – это чтение;
навык, который позволяет эффективно работать с иностранным языком, – это чтение;*

навык, который можно улучшить самостоятельно без помощи учителя, – это чтение.

Майкл Уэст [1:7]

Чтение имеет огромное значение для формирования языковой компетенции. Чтение – это способ передачи и усвоения коллективного знания, культуры, традиций. Чтение способствует развитию интеллектуальных и лингвистических способностей человека. Начитанный человек является синонимом грамотного и эрудированного собеседника. Профессор Стивен Крашен указывает на тот факт, что «мы редко встречаем хорошо начитанных людей, у которых бывают проблемы с грамматикой или орфографией. Они пишут достаточно правильно, потому что... они подсознательно освоили хороший письменный стиль, так же как и общепринятые нормы по написанию текстов» [2].

Чтение является мощнейшим инструментом в преподавании иностранных языков. По мнению Крашена, именно чтение играет основополагающую роль в процессе развития языка: «Наша проблема в языковом образовании... заключается в том, что мы путаем причину и следствие. Мы полагали, что сначала мы приобретаем языковые навыки, а затем применяем их для чтения и письма. Но человеческий мозг работает не так. Скорее, чтение для понимания прочитанного, чтение о том, что важно для нас,

является причиной развития языка» [3]. Крашен считает, что развитие языковой компетенции происходит под влиянием двух параллельных и взаимосвязанных процессов: подсознательного усвоения языка и сознательного его изучения. Под изучением мы понимаем планомерный, системный и целенаправленный процесс овладения иностранным языком в условиях специального обучения [4: 76]. Мы занимаемся изучением, когда учим грамматику, делаем упражнения, учим слова, анализируем текст. Однако, по мнению Крашена, путь естественного и постепенного усвоения языка намного эффективнее сознательного изучения [5]. Усвоение происходит бессознательно и интуитивно, человек воспринимает знания на подсознательном уровне, это напоминает то, как усваивают язык дети. Крашен выдвигает гипотезу о том, что усвоение второго языка (L2; Second-Language Acquisition) будет повторять многие этапы усвоения первого (L1), поэтому для успешного усвоения иностранного языка необходимо создать вокруг себя языковую среду, напоминающую L1. Крашен утверждает, что мы усваиваем язык только тогда, когда мы понимаем смысл сказанного; когда мы понимаем то, что слышим и читаем, когда мы получаем «понятный входной материал» [6: 81-94]; [7]. Чтение и восприятие на слух огромного массива «понятного входного материала» – это формула книг адаптированного чтения западных издательств.

Пионерами в области создания методики и книг адаптированного чтения были выдающиеся английские лингвисты первой половины XX века Гарольд Пальмер (1877-1949) и Майкл Уэст (1888-1973). Гарольд Пальмер одним из первых написал о том, что адаптация текста должна соответствовать как уровню языковой подготовки, так и интеллекту и эмоциональной вовлечённости учащихся. Чрезмерное использование новой лексики усложняет понимание текста, замедляет процесс чтения и может привести к потере интереса к чтению в целом. Для того чтобы изучение иностранного языка было плодотворным и интересным, вопрос языкового и интеллектуального соответствия должен стоять на первом месте [8].

Майкл Уэст разработал отдельную методику, основанную на чтении, так называемый «новый метод обучения чтению» [9]. Уэст подготовил систему учебных пособий, которые представляли собой книжки для чтения (*readers*) с учётом постепенного нарастания сложности материала, а также с учётом возраста и интересов учеников [10: 44]. Английский лингвист уделял большое внимание отбору языкового материала, определил принципы отбора лексики (одно незнакомое слово на 50-60 слов текста) [11: 25,54], указал на важность повторения устойчивых словосочетаний [12: 42], предложил систему уровней сложности для словарного запаса до 2 000 слов (*the General Service List*) [13: 19]; [14]. В своей работе «*Learning to Read a Foreign Language*» Майкл Уэст подчеркнул основополагающую роль чтения, утверждая, что «самый простой навык, позволяющий овладеть языком – это чтение; навык, который позволяет эффективно работать с иностранным языком, – это чтение; навык, который можно улучшить самостоятельно без помощи учителя, – это чтение» [15: 7].

Уэст разграничивал два вида чтения: «наблюдательное» или пословное, присущее начальному этапу знакомства с языком в детском возрасте, и «поисковое» или беглое, применяемое взрослыми для дальнейшего культурного и интеллектуального развития [16: 10-13]. Уэст указал на преимущество и важность развития «поискового» метода работы с текстом. Чтение по методу Уэста является не только целью, но и средством обучения иностранному языку.

Майкл Уэст считал, что адаптация текста возможна посредством сокращения или упрощения языка оригинала. Однако, по мнению Уэста, «составитель хрестоматии должен обладать определёнными литературными способностями. Дело здесь не в том, чтобы предложить книгу с использованием другого словаря, а в том, чтобы написать её

заново, как бы в миниатюре. Худший вид книги для чтения – просто конспект, который по этой причине совершенно мёртв... Для этой работы нужен человек, который мог бы писать с вдохновением, в то же время сохраняя правильное значения слова и избегая неидиоматических оборотов. Помимо всего, он должен уметь придерживаться построения книги... Наиболее удачными книгами для чтения будут, по-видимому, такие, в которых пересказываются известные приключенческие рассказы для юношества, причем манера изложения и длина рассказа должны быть приемлемыми для современного читателя-иностранца» [17: 44].

Майкл Уэст внёс огромный вклад в развитие методики обучения чтению. Книги для чтения, разработанные Уэстом в 1920-х, были опубликованы английским издательством «Лонгман». Книги имели большой коммерческий успех в странах британского влияния (Индия, Цейлон, Палестина, Персия, Нигерия, Кения и Уганда) и спасли издательский дом «Лонгман» от разорения. Разработкой книг адаптированного чтения по методу Уэста начали заниматься и другие английские издательства [18].

В последней четверти XX века в западной лингводидактике наступил золотой век книг адаптированного чтения: Collins English Library и Heinemann Guided Readers (редактор серии Джон Милн, John Milne) появились в 1970-х годах; Heinemann New Wave Readers, Longman Simplified English Series – в 1980-х; серия the Oxford Bookworms была основана в 1988 году; the Cambridge English Readers – в 1999 году. Ведущие западные издательства – такие, как «Oxford University Press», «Cambridge University Press», «Pearson», «Macmillan», «ELI», разработали отдельные серии книг и программы по экстенсивному чтению. С появлением в XXI веке новой концепции «мягких навыков» (Soft Skills/Life Skills) и новых подходов в языковом образовании – таких, как метод коммуникативного задания (Task-Based Learning) и предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), многие современные западные издательства расширяют функции и тематическое содержание книг адаптированного чтения. И обращаются к темам истории, географии, философии и науки.

Главным проводником идей экстенсивного чтения выступает Фонд экстенсивного чтения (Extensive Reading Foundation) [19], независимая некоммерческая организация, которая поддерживает и развивает данное направление в языковом обучении. Начиная с 2011 года Фонд ежегодно определяет победителей премий LLL Award (Language Learner Literature Award) и The Milne Innovation Award. Фонд финансирует научные исследования в сфере экстенсивного чтения и помогает школам и университетам в организации программ по экстенсивному чтению на английском языке.

Итальянское издательство ELI является многократным победителем и финалистом премии Language Learner Literature Award [20]. ELI – это один из ведущих итальянских издателей учебной литературы для начального, среднего общего и профессионального образования, а также частных школ и университетов, работающих на международной арене. ELI имеет долгую историю книг адаптированного чтения на английском, немецком, французском, испанском языках. В 2016 году вышла первая книга на китайском языке, а в октябре 2018 года издательство ELI выпустило две книги адаптированного чтения на русском: «Пиковую даму» А.С. Пушкина [21] и «Санкт-Петербург от А до Я» [22] в новом для РКИ «западном» формате.

Издательство ELI ставит перед программой экстенсивного чтения следующие задачи:

- **Формирование внутренней мотивации учащихся** (Intrinsic Motivation) – студенты должны воспринимать чтение как приятное времяпровождение, очень важно возродить интерес к чтению в целом.
- **Формирование внешней мотивации учащихся** (Extrinsic Motivation) – внешняя мотивация играет важную роль в развитии языковой компетенции и

приобретении навыков, необходимых для сдачи экзамена, учёбы или работы. Экстенсивное чтение помогает в усвоении языковых структур, стиля и лексики, а также формирует успешную стратегию чтения и прививает привычку к чтению.

- **Формирование эмоциональной вовлечённости** (Emotional Response). Интересная и увлекательная история гарантирует эмоциональную вовлечённость учащихся; эмоциональный фактор важен как для создания мотивации, так и для процесса усвоения языка.

- **Формирование автономии учащихся** (Learner Autonomy)

- **Развитие навыков чтения** (Reading Skills). В настоящее время чтение считается одним из главных языковых навыков, наравне с письмом и устной речью (говорением).

- **Развитие навыков экстенсивного чтения** (Extensive Reading), которые будут способствовать процессу усвоения языка. Преподаватель также может работать с небольшими фрагментами текста для более глубокого языкового анализа и работы в ключе **интенсивного чтения** (Intensive Reading). Например, работа с новой лексикой, анализ структуры текста, работа по определению фигур речи и тропов (ирония, юмор).

- **Обращение к темам истории, географии, экономики, философии и науки** (Межкультурное обучение и интегрированный предметно-языковой подход, Cross-curricular learning and, CLIL). В конце книг есть отдельный раздел «Досье» с информацией лингвострановедческого характера.

- **Совместное обучение** (Co-learning and Peer Teaching) – это эффективный способ воспитания самостоятельности и чувства взаимной ответственности.

- **Выполнение общеобразовательных функций** – чтение на каникулах (Holiday Reading) [23].

Книги адаптированного чтения на русском языке были разработаны в соответствии с вышеуказанными принципами. Я старалась следовать трём простым правилам:

- текст должен быть интересным;
- текст должен быть простым для понимания;
- текст должен способствовать процессу усвоения языка и совмещать изучение (learning) с усвоением (acquisition).

Интересная и увлекательная история гарантирует эмоциональную вовлечённость, стимулирует интеллектуальную деятельность, повышает внутреннюю и внешнюю мотивацию учащихся. Адаптированный текст написан простым и понятным языком с постоянно повторяющимися устойчивыми словосочетаниями (коллокациями и «чанками», по Льюису [24] [25] [26]). Упражнения перед чтением и после чтения помогают понять характер героев, ход событий, закрепляют в памяти новую лексику и устойчивые словосочетания. В конце книги есть отдельный раздел «Досье» с краткой биографией Пушкина и прототипами повести «Пиковая дама». Аудиоприложение к книге позволяет интегрировать аудирование в процесс работы с чтением.

Я обратилась к следующим видам трансформации оригинального текста Пушкина [27]:

- **исключение** трудных слов, словосочетаний, предложений, фрагментов текста;
- **добавление** – дополнительное знакомое «опорное» слово для понимания текста;
- **замена** – упрощение оригинальной текстовой единицы другой, сходной по смыслу;
- **перестановка** слов или фрагментов текста;

- приём постоянного повторения слов/устойчивых словосочетаний;
- использование слов-когнатов.

Рассмотрим начало первой главы повести Пушкина «Пиковая дама» [28]:

<i>Оригинальный текст повести А.С. Пушкина «Пиковая дама»</i>	<i>Адаптация текста повести А.С. Пушкина «Пиковая дама»</i>
<p>Однажды играли в карты у конногвардейца Нарумова.</p> <p>Долгая зимняя ночь прошла незаметно; сели ужинать в пятом часу утра.</p> <p>Те, которые остались в выигрыше, ели с большим аппетитом, прочие, в рассеянности [слово пропущено, исключение], сидели перед</p> <p>пустыми своими приборами.</p> <p>Но шампанское явилось, разговор оживился, и все приняли в нем участие.</p> <p>— Что ты сделал, Сурин? — спросил хозяин.</p> <p>— Проиграл,</p> <p>по обыкновению.</p> <p>Надобно признаться [слово пропущено, исключение], что я несчастлив: играю мирандолом, никогда</p>	<p>Однажды офицеры [добавление-когнат «офицеры» officer, Offizier, указание субъекта действия помогает понять текст] играли в карты у гвардейца [замена-упрощение, когнат «гвардеец» guard, guardia] Нарумова.</p> <p>Длинная [замена-упрощение, синоним] зимняя ночь прошла быстро [замена-упрощение, синоним].</p> <p>Офицеры [добавление-когнат, указание субъекта действия помогает понять текст] сели ужинать в пять часов [упрощение] утра.</p> <p>Кто выиграл [упрощение, замещение оригинальной текстовой единицы другой, сходной по смыслу], ел с большим аппетитом, а кто проиграл [упрощение, замещение оригинальной текстовой единицы другой, сходной по смыслу], сидел за столом [добавление, дополнительное знакомое «опорное» слово для понимания текста]</p> <p>и смотрел в свою пустую тарелку [упрощение, синоним].</p> <p>Но вот принесли шампанское, и все заговорили [замещение оригинальной текстовой единицы другой, сходной по смыслу, синонимическая конструкция].</p> <p>— Ты выиграл [замещение, упрощение, приём повторения глаголов «играть-выиграть-проиграть»], Сурин? — спросил хозяин.</p> <p>— Нет [добавление, дополнительное знакомое «опорное» слово для понимания текста], проиграл [приём повторения глаголов «играть-выиграть-проиграть»],</p> <p>как обычно [замещение, синоним].</p> <p>Я несчастлив в картах [добавление,</p>

<p>не горячусь, ничем меня с толку не собьешь, а все проигрываюсь! [исключение]</p>	<p>дополнительное знакомое «опорное» слово для понимания текста]. Я всегда проигрываю [упрощение - синонимическая конструкция, повторение глаголов «играть-выиграть-проиграть»].</p>
--	---

Теперь проанализируем адаптированный текст с точки зрения устойчивых словосочетаний. По мнению Майкла Льюиса (основателя лексического подхода) способность студентов находить, выделять и запоминать устойчивые словосочетания является первым шагом к эффективной работе с лексикой.

<p>Однажды офицеры играли в карты у гвардейца Нарумова</p>	<p>глагол «играть в», играть в игру (карты, домино)+винительный падеж, играть+спорт (футбол, теннис)+винительный падеж, играть на музыкальном инструменте (на гитаре, на флейте)+ предложный падеж</p>
<p>Длинная зимняя ночь прошла быстро.</p>	<p>концепция времени, время в русском языке «идёт» коллокация «прошла быстро»: <i>ночь прошла быстро, день прошёл быстро, лето прошло быстро, зима прошла быстро, время идёт медленно, время идёт быстро, время идёт вперёд</i></p>
<p>в пять часов утра</p>	<p>выражение времени, замечательная возможность поговорить со студентами о распорядке дня и повторить тему «Мой день» / выражение категории времени в речи</p>
<p>— Ты выиграл, Сурин? — спросил хозяин.</p>	<p>повторение глаголов «играть-выиграть-проиграть»</p>
<p>— Нет, проиграл, как обычно. Я всегда проигрываю.</p>	<p>повторение глаголов «играть-выиграть-проиграть» коллокация «как обычно»</p>
<p>— Он никогда не играет в карты</p>	<p>повторение глаголов «играть-выиграть-проиграть» коллокация «он никогда не»+ глагол НСВ/«играет в карты»</p>
<p>а сидит с нами до пяти часов утра</p>	<p>коллокация «до пяти часов утра»</p>
<p>смотрит на нашу игру</p>	<p>глагол «смотрит на» + существительное в винительном падеже</p>
<p>Игра мне очень</p>	<p>коллокация «мне очень нравится» +</p>

нравится,	существительное в именительном падеже
но у меня не так много денег	коллокация «у меня не так много» + существительное в родительном падеже множественного числа

Приём постоянного повторения устойчивых словосочетаний помогает студентам усвоить правильные речевые формулы. Одним из самых ярких примеров этой техники является рассказ о том, как старая графиня узнала тайну трёх карт [29: 12-13].

Александр Сергеевич Пушкин

Пиковая дама


графиня Анна Федотовна Томская, шестьдесят лет назад жила в Париже. Бабушка, тогда ещё молодая и красивая женщина, была там в большой моде. Все хотели увидеть la Vénus moscovite. В то время в Париже все дамы играли в фараон. Однажды бабушка проиграла в карты герцогу Орлеанскому, брату короля. Она не знала, что ей делать, у неё не было денег.* Бабушка хотела попросить денег у мужа, но он сказал, что у него были большие финансовые проблемы, и он не мог ей помочь. Тогда она попросила денег в долг* у друзей, но никто из друзей не ответил ей. Никто не хотел ей помочь. Бабушка не знала, что делать.

В то время у неё был один хороший друг, граф Сен-Жермен, человек очень интересный. Люди о нём говорили, что он шпион* и шарлатан,* но бабушка никому не верила и всегда очень любила графа. Бабушка знала, что граф Сен-Жермен был богат и у него было много денег.

Она написала ему письмо* и попросила ей помочь. Как только граф Сен-Жермен получил пись-

мо бабушки, он немедленно* приехал к ней. Бабушка рассказала ему свою историю и попросила у него денег.

Граф Сен-Жермен внимательно выслушал графиню и потом ответил, что он не может дать ей денег, потому что у него самого были финансовые проблемы, но он знает секрет трёх карт, и этот секрет поможет ей выиграть в карты у герцога Орлеанского. В тот же вечер бабушка поехала в Версаль. Герцог Орлеанский сидел за столом и играл в карты. Бабушка извинилась перед герцогом и сказала, что привезёт деньги на следующий день. Потом она села играть. Бабушка выбрала карту. Карта выиграла. Бабушка выбрала вторую карту. Карта опять выиграла. Все люди в зале перестали говорить и играть. Все смотрели только на бабушку и на герцога. Бабушка поставила на третью карту,* и третья карта опять выиграла. Так бабушка отыграла все свои деньги.*

денеги 
денеги в долг кредит
шпион (от немецкого *Spion*
и итальянского *spione*)
секретный агент
шарлатан (от французского
charlatan и итальянского

ciarlatano) человек, который
работает без диплома или
знаний, непрофессионал
письмо почтовая или
письменная корреспонденция

немедленно в тот же момент
поставить на карту поставить
деньги на карту, играть на
деньги

отыграла все свои деньги
выиграла все свои деньги,
которые раньше проиграла

12

13

Теперь рассмотрим тот же самый фрагмент с точки зрения устойчивых словосочетаний. Я выделила одинаковым цветом повторяющиеся слова и устойчивые словосочетания:

Однажды **бабушка проиграла в карты герцогу Орлеанскому, брату короля. Она не знала, что ей делать, у неё не было денег. Бабушка хотела попросить денег у мужа, но он сказал, что у него были большие финансовые проблемы, и он не мог ей помочь. Тогда она попросила денег в долг у друзей, но никто из друзей не ответил ей. Никто не хотел ей помочь. Бабушка не знала, что делать. В то время у неё был один хороший друг, граф Сен-Жермен, человек очень интересный... Бабушка знала, что граф Сен-Жермен был богат и у него было много денег. Она написала ему письмо и попросила ей помочь. Как только граф Сен-Жермен получил письмо бабушки, он немедленно приехал к ней. Бабушка рассказала ему свою историю и попросила у него денег. Граф Сен-Жермен внимательно выслушал графиню и потом ответил, что он не может дать ей денег, потому что у него самого были финансовые проблемы, но он знает секрет трёх карт, и этот секрет поможет ей выиграть в карты у герцога Орлеанского...**

Бабушка выбрала карту. Карта выиграла. Бабушка выбрала вторую карту. Карта опять выиграла. Все люди в зале перестали говорить и играть. Все смотрели только на бабушку и на герцога. Бабушка поставила на третью карту, и третья карта опять выиграла. Так бабушка отыграла все свои деньги.

Текст	Слово/устойчивое словосочетание	Кол ичес тво
-------	---------------------------------	--------------------

		<i>повт орен ий в текс те</i>
<p><i>Однажды бабушка проиграла в карты</i> Бабушка хотела попросить денег у мужа Бабушка не знала, что делать Бабушка знала Как только граф Сен-Жермен получил письмо бабушки Бабушка рассказала ему свою историю Бабушка выбрала карту Бабушка выбрала вторую карту Все смотрели только на бабушку и на герцога Бабушка поставила на третью карту Так бабушка отыграла все свои деньги</p>	бабушка	11
<p><i>Однажды бабушка проиграла в карты.</i> этот секрет поможет ей выиграть в карты Карта выиграла Карта опять выиграла третья карта опять выиграла Все люди в зале перестали говорить и играть Так бабушка отыграла все свои деньги</p>	играть: играла проиграла в карты карта выиграла отыграла все свои деньги	7
<p><i>Однажды бабушка проиграла в карты</i> он знает секрет трёх карт Бабушка выбрала карту Карта выиграла. Бабушка выбрала вторую карту Карта опять выиграла Бабушка поставила на третью карту третья карта опять выиграла.</p>	карта: проиграла в карты выбрала карту карта выиграла поставила на третью карту	8
<p><i>Она не знала, что ей делать</i> Бабушка не знала, что делать</p>	не знала, что делать	2
<p><i>у него были</i> большие финансовые проблемы <i>у неё был</i> один хороший друг <i>у него было</i> много денег <i>у неё был</i> один хороший друг</p>	у него/ неё были: у него были проблемы у него было много денег у неё был друг	5
<i>у неё не было</i> денег	у неё не было денег	1
<p><i>у неё не было денег</i> попросить денег у мужа, попросила денег в долг у друзей и у него было много денег</p>	деньги, денег: у неё не было денег у него было много денег	7

попросила у него денег он не может дать ей денег Так бабушка отыграла все свои деньги	попросила денег в долг дать ей денег отыграла все свои деньги	
он не мог ей помочь Никто не хотел ей помочь .	глагол + ей (дат. падеж) помочь: не мог ей помочь не хотел ей помочь	2
попросить денег у мужа, попросила денег попросила ей помочь попросила у него денег	попросить: попросила денег попросила ей помочь (попросила + инфинитив)	4
попросила денег в долг у друзей но никто из друзей не ответил ей у неё был один хороший друг	друг, друзья: у друзей (род.падеж) никто из друзей (род.падеж) у неё был друг (им.падеж)	3
бабушка проиграла в карты герцогу выиграть в карты у герцога Орлеанского Все смотрели на бабушку и на герцога	герцог	3
у неё был один хороший друг, граф Сен-Жермен граф Сен-Жермен был богат Как только граф Сен-Жермен получил письмо Граф Сен-Жермен внимательно выслушал графиню	граф	4
но он знает секрет трёх карт этот секрет поможет ей выиграть	секрет: знает секрет секрет поможет выиграть	2
Бабушка выбрала карту. Бабушка выбрала вторую карту	выбрать: выбрала карту	2

Работа на уроке с книгами адаптированного чтения начинается прежде всего с создания интереса и мотивации учащихся. Очень важно «заинтриговать» читателей, они сами должны захотеть прочитать историю про Германна и пиковую даму. Интерес можно создать при помощи:

- **визуальных пособий:** иллюстраций из книги, старых фотографий, открыток, репродукций картин эпохи;
- **предметов-«realia»** [30]: это могут быть любые предметы одежды и интерьера, имитирующие эпоху Пушкина, игральные карты (можно разыграть последнюю игру Германна), книги, сувениры, статуэтки, рисунки, картины / репродукции картин;
- **музыки:** классическая музыка (опера Чайковского «Пиковая дама», торжественная увертюра «1812 год») или её современная стилизация;

• **интегрированного предметно-языковой подхода (CLIL):** в первой главе есть упоминание Версаля 1770-х годов, это период Людовика XV и века авантюристов, Казановы (Венеция) и графа Сен-Жермена, далее – период Наполеона, войны 1812 года, эпоха Пушкина, «золотой век» русской культуры;

• **персонализации:** истории о собственной семье и бабушке (я рассказываю о своей семье и о нелёгкой судьбе моих прабабушек и бабушек, переживших революцию, гражданскую войну, коллективизацию, репрессии, голод, Великую Отечественную войну); можно попросить студентов подготовить небольшие рассказы об их семьях, их дедушках и бабушках.

Увлекательные истории, занимательные задания и упражнения, красочные иллюстрации, познавательный материал в конце каждой книги, аудиозапись и фрагменты музыкальных произведений возвращают интерес читателей к книгам. Достаточно уделять чтению 15-20 минут урока, сделав работу с текстом частью учебной программы, и результаты не заставят себя ждать. Возможно, адаптированное чтение нового формата и есть тот самый золотой ключик в страну знаний? Будем надеяться, что этот вопрос услышат и современные издательства, выпускающие учебную и учебно-методическую литературу.

Литература

1. West, M.P., Learning To Read A Foreign Language, Longman's New Method Readers For Teaching English to Foreign Children, Longmans, Green And Co., Ltd. 39, Paternoster
2. Row, London, E.G. 4 New York, Toronto Bombay, Calcutta And Madras, 1926, p. 7
3. Krashen, S.D., The Power of Reading by Stephen Krashen (Full Transcript), The Singju Post, <https://singjupost.com/the-power-of-reading-by-stephen-krashen-full-transcript/?singlepage=1> on May 26, 2020
4. Там же.
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
6. Krashen, S.D. & Terrell, T.D., The Natural Approach: Language acquisition in the classroom. – London: Prentice Hall Europe, 1983
7. Krashen, Piske and Young-Scholten (Eds.), The Comprehension Hypothesis Extended, Input Matters in SLA. Bristol: Multilingual Matters. pp. 81-94. http://sdkrashen.com/content/articles/comprehension_hypothesis_extended.pdf
8. on May 24, 2020
9. Cook Vivian, Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning, <http://www.viviancook.uk/SLA/Krashen.htm> on March 3, 2020
10. Palmer, H.E. The Grading and Simplifying of Literary Material, Chapter III,
11. Gradation of the Language of Teaching Materials, <https://www.nier.go.jp/guideline/s26jhl1/en-chap3.htm>
- a. on May 24, 2020
12. Warwick ELT Archive, Hall of Fame, Michael West's life and career, https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/elt_archive/halloffame/west/life/
13. on May 24, 2020
14. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях. – М.: Просвещение, 1966. – С. 44
15. West, M.P. Learning To Read A Foreign Language, Longman's New Method Readers For Teaching English to Foreign Children, Longmans, Green And Co., Ltd. 39, Paternoster Row, London, E.G. 4 New York, Toronto Bombay, Calcutta And Madras, 1926, p.25, p.54
16. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях, – М.: Просвещение, 1966, с.42

17. Nation I.S.P and Waring R. Teaching Extensive Reading in Another Language, Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London, 2020, p.19
18. The word list by Michael West of the most useful 2000 words of English, <https://www.wgtn.ac.nz/lals/about/staff/publications/general-service-list-headwords.pdf>
19. on May 24, 2020
20. West, M.P. Learning To Read A Foreign Language, Longman's New Method Readers For Teaching English to Foreign Children, Longmans, Green And Co., Ltd. 39, Paternoster Row, London, E.G. 4 New York, Toronto Bombay, Calcutta And Madras, 1926, p. 7
21. Там же, с.10-13
22. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях. – М.: Просвещение, 1966. – С. 44
23. Warwick ELT Archive, Michael West's life and career,
24. https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/elt_archive/halloffame/west/life
25. on May 24, 2020
26. Фонд экстенсивного чтения, ER Foundation, https://erfoundation.org/guide/ERF_Guide.pdf on May 24, 2020
27. ELI Readers Series awards:
28. <https://www.eligradedreaders.com/en/find-out-more/awards.html> on May 24, 2020.
29. «Пиковая дама»: Адаптация повести А.С. Пушкина / Автор адаптации Олеся Балтак. – Италия: Реканати, ELI. – 2018. URL: [https://www.eligradedreaders.com/it/catalogo/catalogo/%D0%BF%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B0%D0%BC%D0%B0-pikovaja-dama-9788853626530-detail.html?custom_f_3\[0\]=315f5465656e6167657273&custom_f_4\[0\]=315f4131](https://www.eligradedreaders.com/it/catalogo/catalogo/%D0%BF%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F-%D0%B4%D0%B0%D0%BC%D0%B0-pikovaja-dama-9788853626530-detail.html?custom_f_3[0]=315f5465656e6167657273&custom_f_4[0]=315f4131)
30. Балтак О. Санкт-Петербург от А до Я. – Италия: Реканати, ELI, 2018. URL: <https://www.eligradedreaders.com/it/catalogo/catalogo/%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%82-%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B1%D1%83%D1%80%D0%B3-%D0%BE%D1%82-%D0%B0-%D0%B4%D0%BE-%D1%8F-sankt-peterburg-ot-a-do-ja-9788853626547-detail.html>
31. Guide to the New ELI Readers Jane Bowie, on May 24, 2020 <https://www.eligradedreaders.com/en/>
32. http://www.eligradedreaders.com/guide/Guide_ENG.pdf
33. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward, Language Teaching Publications, 35 Church Road, Hove, BN3 2BE, England, 1993
34. Lewis, M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice, Heinle Cengage Learning, Cheriton House, North Way, Andover, Hampshire, SP10 5BE, United Kingdom, 1997
35. Teaching Collocation, Further Developments of the Lexical Approach, Editor: Michael Lewis, Heinle Cengage Learning, High Holborn House, 50-51 Bedford Row, London, 2000
36. Брыгина А.В., Красикова Е.В. Направления и приемы адаптации художественного текста (на примере рассказа А.П. Чехова «Враги») // Вопросы изучения русского языка, истории и культуры России. №16. – Тайбэй: Изд-во Университета Чжэнчжи, 2010. – С. 197-236.
37. «Пиковая дама»: Адаптация повести А.С. Пушкина / Автор адаптации Олеся Балтак. – Италия: Реканати, ELI. – 2018, с. 10.
38. Там же, с. 12-13
39. Предметы «realia» – это предметы из реальной жизни, связанные с историей: предметы одежды и интерьера, игральные карты, ресторанное меню, афиши, брошюры, билеты, картины, старые фотографии, концертные программки, продукты, игрушки, и т.д.

Baltak Olesya

Scuola di lingue languagegarden,

Director, TEFL/RFL teacher

E-mail: info@languagegarden.it

GRADED READERS: 21ST CENTURY LITERACY

Annotation: Graded (extensive) reading is a powerful tool in teaching foreign languages. Graded readers are a perfect bridge to the eventual reading of authentic reading materials. Graded stories are interesting, involving, easy to read, they facilitate the process of second language acquisition. New methods and approaches in language education and the demand for soft skills expanded the concept of learning, making extensive reading a perfect educational resource. These innovations have been successfully implemented by most European and American publishing houses. This article discusses the role of graded readers in the 21st century and the principles of adaptation of literary texts based on the adaptation of Pushkin's "The Queen of Spades", produced by the Italian publisher ELI in 2018.

Key words: Russian graded readers, second language acquisition, methods and approaches in language education, soft skills, reading skills, holiday reading, extensive reading, intensive reading, collocations, set expressions, chunks, soft skills, intrinsic and extrinsic motivation, emotional response, learner autonomy, CLIL.

Олеся Балтак, тел. (0039) 3332678435

В.В. Добровольская

rki@mgu-russian.com

руководитель курса по программе «Методика преподавания РКИ»

Учебный центр русского языка МГУ

Москва, Россия

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА БАЗЕ ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема методики выполнения грамматических заданий, построенных на основе текста, анализируются особенности этих заданий при опоре на текст разной целевой направленности, подчеркивается необходимость текстовой адресации всего грамматического материала курса РКИ.

Ключевые слова: РКИ, текст, грамматическое задание на базе текста, целевая направленность текста, текстообразующий потенциал грамматического материала.

В практике преподавания русского языка как иностранного широко используются грамматические задания, построенные на базе текста. Являясь информативной основой и языковой базой таких заданий, текст, естественно, играет большую роль в методике их построения и выполнения.

Использование текста в качестве исходного материала грамматических заданий дает ряд преимуществ при их выполнении. Назовём важнейшие из них:

- текст снимает трудности понимания учащимися ситуаций, на основе которых строятся исходные предложения заданий – они понятны из контекста; более того, в процессе выполнения задания текст позволяет строить новые ситуации, проецируя их из информативного содержания текста;
- опора на текст позволяет целенаправленно активизировать нужную тематическую лексику, давая ей естественную, соответствующую теме текста ориентацию;
- текст предоставляет широкую базу для работы над синонимическими структурами в самых разных разделах грамматики, даёт материал для поисков вариантов того или иного выражения определенного смысла в сравнении с языковыми средствами, использованными в исходном тексте;
- текст дает материал для передачи информации в форме вопросов и ответов (или ответов и вопросов), что, в свою очередь, позволяет объединить проверку понимания содержания текста и активизацию определенной грамматической структуры;
- возможность многократного возвращения к тексту как эталону языкового выражения интенций пишущего (и потенциально – говорящего) до известной степени снимает проблему кратности повторения материала при формировании грамматических навыков;
- текст, взятый сам по себе, наглядно иллюстрирует текстообразующую роль той или иной грамматической структуры и ее естественное языковое окружение.

Наконец, мы знаем, что умение построить текст заданной тематики и жанра с использованием определенных языковых средств является одним из основных показателей как грамматической компетенции учащихся, так и их общей языковой зрелости.

Таким образом, можно сказать, что значимость текста как исходного материала грамматических заданий очевидна. Однако, на наш взгляд, она нуждается в некоторой конкретизации, которую определяет специфика использования текста в разных аспектах обучения РКИ: его, если можно так выразиться, целевое назначение.

Анализ стандартного оснащения современного курса РКИ, в которое, как правило, входят основной учебник, пособия по специальности учащегося, научные

биографии ученых, пособия страноведческого характера и пособия на материале художественных текстов, дает возможность внести определенные уточнения в характеристику роли текста как базу грамматических заданий. Остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Анализ роли текста в **основном учебнике для нефилологов** позволяет сделать следующие выводы:

- текст (или последовательность микротекстов) выступает здесь как иллюстрация при представлении изучаемой грамматической структуры, которая часто выделяется в тексте курсивом (формулировка заданий: *прочитайте...*, *обратите внимание...*, *вспомните...*);
- текст служит основой для активизации изучаемой структуры (формулировка заданий: *ответьте на вопросы, используя...*; *расскажите текст, используя...*);
- текст служит опорой синонимических замен (формулировки заданий: *передайте содержание, используя конструкции текста...*; *замените выделенные конструкции синонимами...*);
- текст выступает как иллюстрация способа выражения определенных смысловых отношений (формулировки заданий: *вставьте в текст структуры со значением...*; *дополните текст, используя...*).

Задания с опорой на текст идут в учебнике подряд и не делятся на предтекстовые и послетекстовые. В центре внимания – усвоение определенной грамматической структуры в рамках контекста ее типового употребления по формуле: «понял – закрепил – использовал».

Задания идут из текста в тот же текст для воспроизведения текста и построения текста по аналогии.

Анализ роли текста в **пособиях по специальности учащихся** (физике, химии, геологии и т. п.) показывает, что:

– все задания, связанные с формированием грамматических навыков учащихся, в этих пособиях – предтекстовые (послетекстовые задания предлагаются без языковых опор). Все эти задания строятся на основе специальной лексики, имеют непосредственный выход в повседневную учебную речь студентов.

Общая цель выполнения заданий – полное адекватное понимание текста, извлечение целевой и основной информации, воспроизведение учащимися текста по специальности. В центре внимания – структура слова и словосочетания, смысловая связь между различными частями речи, словообразование и формообразование. Формулировки заданий: *определите, от каких глаголов образованы слова...*; *образуйте причастия от данных глаголов...*; *составьте словосочетания по моделям...*

Задания идут из текста в тот же текст, близкий по содержанию или идентичный тексту по специальности учащихся. Они призваны обеспечить адекватное понимание текста и воспроизведение его с различными видами опор.

Анализ роли текстов, представляющих собой **научную биографию учёного**, показывает, что:

– все грамматические задания в этих пособиях предтекстовые. Цель их выполнения – адекватное понимание текста и целевое извлечение из текста. Одновременно расширяется словарь учащихся (преимущественно пассивный и потенциальный). В центре внимания – словообразовательный аспект текста. Чисто грамматических заданий, направленных на изучение структур, немного, и это преимущественно задания на наблюдение: *обратите внимание...*; *заметьте...*; *вспомните...*

В основном в пособиях предлагаются задания на словообразовательный анализ: определение, как образовано то или иное слово; подбор и группировка однокоренных

слов; образование слов с определенными формантами; комментирование условий употребления в речи слова с определенным формантом или его активизация.

Задания направлены в текст. Следует заметить, что ко многим из этих заданий требуется неотсроченный комментарий преподавателя. Комментария может требовать и лексический состав заданий. Поэтому предлагаемые задания могут, по всей вероятности, выполняться не в полном объеме в зависимости от языковой подготовки конкретного контингента учащихся.

Анализ **художественного текста** как базы грамматических заданий приводит к выводу, что:

– художественный текст, представленный в пособиях для чтения, снабжен, как правило, большим количеством грамматических заданий, затрагивающих важные темы грамматической части программы курса РКИ. Это такие темы, как словообразование, предложно-падежная система, видовременная система глагола, глаголы движения, причастие и деепричастие, употребление полной и краткой формы прилагательных, синонимия простого и сложного предложения, сравнение, отрицание, неопределённость, прямая и косвенная речь и другие. Формулировки заданий в пособиях этого типа достаточно разнообразны: *образуйте...; замените...; дополните...; объясните...* и т. п.

Задания даются как послетекстовые (предтекстовые задания в основном лексические) и не усложняются от текста к тексту. Их набор диктуется языковым составом конкретного художественного текста с ориентацией на общую грамматическую программу курса РКИ. Выполнение всех предлагаемых заданий не оговаривается авторами пособия как обязательное. Очевидно, что задания выбираются ведущим занятия преподавателем с учетом возможностей и потребностей конкретного контингента учащихся.

Задания идут из текста отчасти в текст (для углубленного понимания), отчасти – в тренировку и закрепление грамматического материала курса РКИ и отчасти – в активизацию того или иного языкового явления в устной речи учащихся.

Следует отметить, что для выполнения многих из этих заданий грамматические навыки учащихся должны находиться по крайней мере в стадии тренировки (не формирования), так как в большей части заданий нет комментариев к выполнению и отсутствуют образцы. Главной опорой для выполнения заданий здесь является текст и четкое указание активизируемых языковых средств. В некоторой части заданий объяснения требуются от самих учащихся, что, естественно, возможно лишь при определенном уровне их языковой компетенции.

Анализ роли текста **в пособиях по страноведению** показывает, что:

– в страноведческих текстах наблюдается большая близость к социально-бытовой и учебной сфере общения, что дает возможность переноса тренируемых грамматических навыков в устную речь учащихся.

В заданиях на базе страноведческого текста так же, как и в заданиях на основе художественного текста, затрагиваются многие грамматические темы, диктуемые языковым составом текстов. В формулировках заданий просматривается направленность на известную активность и самостоятельность в деятельности учащихся: *вспомните...; определите...; выделите...; образуйте...; замените...; употребите...; ответьте на вопросы...*

В центре внимания – языковое прочтение определенной темы и конструирование по аналогии. Задания идут из темы к речи учащихся на тему (или темы), затрагиваемую в тексте. Параллельно с активизацией грамматических структур задания расширяют лексический запас учащихся (в том числе и их активный словарь). Задания могут выполняться полностью или выборочно (с учётом лимита учебного времени).

Обобщая итоги анализа текстов разного целевого назначения, используемых на занятиях РКИ в качестве базы грамматических заданий, можно сделать два основных вывода.

Первый вывод состоит в том, что, выбирая текст как базу и опору составления и выполнения грамматических заданий, мы должны в первую очередь учитывать целевое назначение выбранного текста и использовать соответствующую систему заданий. Не забывая при этом, что в ходе учебного процесса мы решаем одновременно две задачи: развитие грамматических навыков учащихся на базе текста и использование грамматических навыков для адекватного понимания, воспроизведения и построения текста определённого типа.

Второй вывод заключается в том, что в системе тех грамматических заданий, в которых носителем и иллюстратором изучаемой грамматической структуры является не текст, а предложение-ситуация (а иногда и фрагмент предложения), важную роль при выполнении этих грамматических заданий играет комментарий преподавателя, объясняющий текстообразующую роль изучаемой грамматической структуры и адресующий эту структуру в текст, понятный и коммуникативно значимый для учащихся. Причём желательно, чтобы этот комментарий не носил спонтанный характер, а готовился заранее, как и другие части объяснения особенностей употребления изучаемой грамматической структуры.

Таким образом, можно сказать, что в учебном процессе текст и грамматика – понятия нерасторжимые. И текст в том или ином виде наличествует в каждом грамматическом задании.

Литература

1. Авдеева Н.К. Лингвистика текста при обучении научному стилю речи иностранных учащихся // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому как неродному. – М.: МГОУ, 2017. – С. 3-8.
2. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Понятие «аутентичный текст» в лингводидактическом освещении // Язык. Литература. Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания, том 13. – М.: МАКС Пресс, 2017. – С. 145-163.
3. Всеволодова М.В. Текст как категория // Текст. Структура и семантика: Доклады XI Международной конференции / т. 1. – М., 2007. – С. 11-21.
4. Добровольская В.В. Текст в процессе обучения РКИ // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 18. – М.: МАКС Пресс, 2017. – С. 273-281
5. Маркова Е.М. Задание как единица обучения и исследовательский инструмент в методике преподавания РКИ // Язык. Литература. Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. Вып. 10. – М.: МАКС Пресс, 2014.
6. Митрофанова О.Д. Пушкин и русская научная речь // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. №5 / Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (Казань, 04-08 октября 2016 г.). – СПб., 2016. – С. 78-381.
7. Яценко И.И., Корнеева В.В. Художественный текст в преподавании РКИ: цель или средство? // Язык. Литература. Культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. Вып.6. – М.: МАКС Пресс, 2010.

V.V. Dobrovolskaya

Head of the course of “Methodology of teaching

of Russian as a foreign language” program

at MGU Russian Language Centre

Email: rki@mgu-russian.com

GRAMMAR ASSIGNMENTS BASED ON TEXT

Annotation. The article deals with the problem of the methodology for performing grammar assignments based on text, analyzes the features of these assignments when relying on text of different target focus, emphasizes the need for textual address of the grammar material of the course of Russian as a foreign language.

Keywords: text, grammar assignment based on text, target focus of the text, text-forming potential of grammar material.

Добровольская Валерия Васильевна, тел. +7 499 1374477

О.Э. Чубарова

olchubaro@yandex.ru

доцент кафедры русского языка как иностранного
Московского государственного лингвистического университета
Москва, Россия

РАССКАЗЫ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассказано о восприятии произведений русскоязычной художественной литературы второй половины XX – начала XXI века иностранными учащимися. Приводятся отзывы стажёров, обучавшихся в Московском государственном лингвистическом университете по специальности «Перевод и переводоведение». Цель статьи – проинформировать профессиональное сообщество о нескольких произведениях художественной литературы, которые вызывают неизменный интерес учащихся и способствуют развитию навыков чтения, говорения и письма на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: РКИ, современная русскоязычная литература, рассказ, чтение, иностранные студенты, отзывы.

Вопрос отбора текстов художественной литературы для иностранных учащихся постоянно находится в центре внимания преподавателей русского языка как иностранного. Неисчерпаемые кладовые русской (российской, русскоязычной) литературы XIX, XX и XXI веков предоставляют богатейший выбор. В то же время многие из нас зачастую тратят часы и дни на поиски подходящего рассказа – как среди оригинальных текстов, так и в учебных пособиях, содержащих произведения художественной литературы либо их фрагменты, сопровождаемые заданиями и комментариями.

Прочно укоренившаяся традиция – обращаться на занятиях по РКИ к чтению классической литературы – является необходимой и исключительно важной составляющей знакомства иностранных учащихся с культурой нашей страны. В то же время чтение великих произведений девятнадцатого века не всегда соответствует целям и задачам, стоящим перед преподавателем и студентами.

Когда мы работаем с теми, кто владеет русским языком на уровнях B2 и C1 и уже неплохо знаком с шедеврами русской литературы (как в оригинале, так и в переводах), и мы ставим перед собой целью занятий не изучение истории литературы, а совершенствование языка, можно говорить о приоритетности или, во всяком случае, исключительной важности чтения произведений русской (российской, русскоязычной) литературы второй половины XX – начала XXI века.

Как мы уже отмечали, подобрать рассказ для студенческой аудитории часто бывает непросто – несмотря на то, что существует богатый выбор пособий по чтению, включающих как несколько произведений авторов указанного периода, так и отдельные рассказы или повести. Это, в частности, хрестоматия «Современная русская проза – XXI век» [1]; рассказы Виктора Пелевина [4], Дмитрия Быкова [2] и Людмилы Петрушевской [5], выпущенные издательством «Златоуст»; учебное пособие «Россия: характеры, ситуации, мнения» [6, 7, 8] и пособие Н.В. Кулибиной «Написано женщинами» [3].

Нежелание ограничиваться готовыми подборками вполне объяснимо. При выборе произведений для определенной аудитории активизируется фактор, который зачастую оказывается важнее понятий удобства и экономии времени (очевидные преимущества

при обращении к проработанным материалам). А именно: личные вкусы и представления преподавателя о степени информационной ценности и увлекательности тех или иных произведений современной эпохи.

То, что преподаватель – посредник между культурой, представителем которой он является, и учащимися, выступающими в роли читателей, – общеизвестный факт. Для того чтобы посредничество было осуществлено полноценно, преподаватель, входящий в аудиторию, стремится приносить туда те тексты, которые представляются ему наиболее интересными и значимыми. Учитывая, что читательская оценка произведений современной российской литературы носителями языка далеко не всегда является устоявшейся и общепринятой, опираться приходится главным образом на собственную интуицию и личные вкусы.

Усложняют выбор и жанровые ограничения. Мы полагаем, что иностранным студентам на занятиях предпочтительнее предлагать рассказы. Если за семестр удаётся прочитать несколько рассказов разных авторов, каждый из которых является целостным законченным произведением, у студентов складывается некоторое представление о богатстве современной литературы. Главное же – знакомство с радикально различающимися идиостилиями способствует углублению навыков понимания, расширяет словарный запас и демонстрирует стилистическое разнообразие языка.

К сожалению, вне аудиторных занятий остаются романы современной эпохи, такие как «Обитель» Захара Прилепина, «Зулейха открывает глаза» Гюзели Яхиной и другие выдающиеся произведения этого жанра. Мы неоднократно предпринимали попытки предложить студентам фрагменты названных произведений. Однако впечатление от них всегда было значительно слабее, чем от целостных, пусть и не столь ярких, но достаточно коротких рассказов, которые могли быть прочитаны, обсуждены и осознаны как целое за два-три занятия.

Настоящая статья написана с целью поделиться опытом работы с рассказами современных авторов. Они, по нашему мнению, заслуживают того, чтобы войти в фонд текстов, предназначенных для студентов-иностранцев, изучающий русский язык. Все эти рассказы предлагались учащимся как в оригинале (уровень С1), так и в незначительно сокращенной и адаптированной версии (для уровня В2). Занятия велись с группами иностранных стажеров, обучавшихся в Московском государственном лингвистическом университете по специальности «Перевод и переводоведение».

Далее мы сосредоточимся не на особенностях работы с текстом художественного произведения, а на том, как эти произведения воспринимаются иноязычным читателем, насколько они интересны, дают ли возможность провести аналогию с собственным опытом, вызывают ли эмоциональный отклик, сочувствие и сопереживание.

За три года работы с группами стажеров уровня В2-С1 (аспект «Чтение») мы собрали небольшой корпус современных текстов, которые, с нашей точки зрения, достоверно отражают быт и бытие в разные исторические эпохи, вызывают желание обсуждать прочитанное и писать о прочитанном. Это следующие тексты:

«**Битки “Толстолец”**» **Дмитрия Быкова** – рассказ о наших современниках, о жестком размежевании разных социальных групп; блестящее энергичное повествование с элементами детектива и неожиданными поворотами сюжета;

«**Любка**» **Дины Рубиной** – события в этом произведении развиваются в 1951-1953 годы; читатель знакомится с судьбами двух молодых женщин, переживших раскулачивание и преследование интеллигенции, в том числе «дело врачей»;

«**Запретный плод**» и «**Рассказ о море**» **Фазиля Искандера** – воспоминания о детстве; внимание автора сконцентрировано на общечеловеческих ценностях,

актуальных в любое время в любую эпоху, но особенности эпохи – это тот фон, без которого некоторые аспекты содержания были бы понятны не до конца;

«**Оружейник Тарасюк**» **Михаила Веллера** – яркое ироничное повествование о судьбе неординарного человека в «брежневскую эпоху»;

«**Поехали**» **Евгения Шкловского** – история преодоления шока, пережитого на одной из «локальных» войн, и возвращение человека к мирной жизни);

«**Капля крови**» **Айгуль Галиакберовой** (рассказ, принадлежащий перу финалиста одного из литературных конкурсов) – описание первой операции незадачливого интерна; рассказ выбран за увлекательный сюжет, богатый язык и здоровый оптимизм.

Это далеко не полный список рассказов. Мы перечислили лишь те из них, которые вызвали наибольший интерес у наших учащихся, что нашло отражение в отзывах, которые мы просили их представить по итогам работы в конце каждого семестра. Таким образом, два года (четыре семестра) стажёры из разных стран (Италии, Китая, Финляндии, Кореи, Испании, Бельгии, Франции и Японии) составляли рейтинг прочитанных рассказов и писали отзывы в свободной форме об одном или нескольких из них.

Самые высокие места в рейтинге неизменно занимал рассказ **Дмитрия Быкова «Битки “Толстовец”**». Учащиеся отмечали *«интересный и увлекательный сюжет», «иронию и психологизм», неожиданный «переход главного героя от роли наблюдателя к роли наблюдаемого», «сюжет с крутым поворотом в конце, который совсем не оправдывает ожидания читателя, заставляя его изменить мнение в отношении главных героев».*

Приводим фрагмент из отзыва: *«Рассказ крайне оригинальный и с точки зрения содержания, и с точки зрения изложения. Автор пишет очень живым, местами жаргонным языком и обсуждает очень открыто щекотливые темы... При этом есть место и философским размышлениям. Приведу любимую цитату Коробова по отношению к Сергею: “Он пил коньяк, как водку, – залпом, не чувствуя вкуса, без похвал, без ритуала, вообще без всего, что придает жизни очарование. Такие люди глотают жизнь, хавают её, проглоты, жрут кусками, не разбирая ни вкуса, ни запаха...” Рассказ изобилует прямой речью – особенностью, которая делает рассказ крайне реалистичным и захватывающим».*

По нашим наблюдениям, историко-психологический фон рассказа, его проблематика, стиль взаимоотношения героев оказываются созвучны современным молодым людям. Чтение рассказа несколько раз являлось отправной точкой для обсуждения таких тем, как образование и богатство; талант и деньги; чувство социальной неполноценности профессионалов высокого класса, чьи заслуги нашли широкое признание, но доходы невысоки по сравнению с прибылью, получаемой представителями среднего и крупного бизнеса. Особенно интересно было наблюдать по мере чтения рассказа за перемещением вектора симпатий и антипатий студентов к двум главным героям.

Неизменный интерес и восхищение вызывает рассказ **Дины Рубиной «Любка»**. Приведем три фрагмента отзывов, которые не нуждаются в комментариях и говорят сами за себя. Первый: *«Именно взаимоотношения между жизнью людей и жизнью страны – одна из отличительных черт произведения».*

Второй: *«Рассказ произвёл на меня неизгладимое впечатление, потому что в нём описание мрачных событий 50-х годов сочетается с живой картиной человеческой души. После того как я прочитала рассказ, я посмотрела одноимённый фильм и не пожалела об этом».*

И третий: *«Было очень интересно погрузиться в такой страшный период истории России, в грустную атмосферу, смягченную только юмором Дины Рубины... Читая рассказ, я думала, что Любка похожа на советскую, хулиганскую Мэри Поппинс, которая появляется из ниоткуда, чтобы помочь Ирине Михайловне и Сонечке, и уходит навсегда после того, как они научились справляться сами».*

Не оставляет иностранного читателя равнодушным мастерство великого **Фазиля Искандера** – автора, который даже при описании самых трагических событий эпохи и частной человеческой жизни не теряет доброго и мягкого юмора; он вроде бы не читает морали, но при этом очень чётко показывает, что такое хорошо и что такое плохо.

Тема воспитания человека окружающими людьми, самой жизнью является отправной точкой для дискуссий в аудитории. «Запретный плод» неоднократно вызывал у наших учащихся воспоминания о собственном опыте непростых взаимоотношений братьев и сестёр. Чтение *«Рассказа о море»* в зимней Москве становилось своего рода психотерапевтической процедурой. По отзывам одной из наших студенток, *«рассказ читается легко, на одном дыхании. Я влюбилась в то, как автор описывает море и создает ощущение его близости; рассказ сразу открывает читателю настоящий вид на море. Этот рассказ мне особенно понравился, потому что я в Италии тоже живу на море, поэтому я полностью разделяю чувства писателя к нему; я слышу призыв моря и, читая рассказ, чувствовала себя дома».*

Необходимо отметить, что, по нашему мнению, рассказы **Фазиля Искандера** уже прочно вошли в золотой фонд литературы, рекомендуемой для изучающих русский язык как иностранный.

В многочисленных положительных отзывах о рассказе **Михаила Веллера** *«Оружейник Тарасюк»* проводится аналогия между этапами жизни героя и разными периодами истории Советского Союза. Большое впечатление произвела на студентов трансформация профессора в грузчика: *«Рассказ оригинальный и увлекательный. Главный герой мне очень интересен, поскольку он вызывает двойственное ощущение: с одной стороны, уважение к его огромным знаниям и уникальной жизни; с другой стороны, раздражение из-за его высокомерия, отсутствия интересов и узости мышления. Кроме того, я заметила присутствие в рассказе ещё одного интересного героя – судьбы. Тарасюк не активно устраивает свою судьбу, а сама судьба ведёт его по жизни: он был десятилетним сиротой и стал партизаном, затем героем войны, курсантом, студентом, всемирно известным профессором, врагом родины и даже евреем».*

Эту же мысль студентка, написавшая отзыв, высказала на одном из занятий. По её мнению, Тарасюк – реализация архетипа «пассивный человек, плывущий по течению»: он ничего не делает для того, чтобы кем-то стать или как-то изменить свою судьбу, он полностью во власти обстоятельств.

Это заявление вызвало дискуссию, в ходе которой несколькими студентами был сформулирован иной взгляд на образ героя: Тарасюк – это, по большому счету, удачливый человек, который интуитивно выбирает тот путь, который в итоге приводит его к новой ступени успеха, и прилагает определенные, иногда героические усилия, чтобы по этому пути пройти. Чтение рассказа позволило студентам прочувствовать атмосферу эпохи. В одном из отзывов была проведена аналогия между рассказом **Веллера** и романом **Бориса Пастернака** *«Доктор Живаго»*, *«потому что там тоже показана жизнь человека в разные моменты советского времени».*

Впечатление от рассказа *«Поехали»* **Евгения Шкловского** (история преодоления посттравматического синдрома главным героем, пережившим гибель товарищей и чувствующим вину и страх), удачнее всего характеризует следующий отзыв (приводим фрагменты):

«...Рассказ описывает внутреннее путешествие главного героя в поисках счастья и счастливой жизни, без кошмара войны. ...Важную роль играет Ольга, соседка по дому..., которая не знает о том, что он [герой] так много пережил в жизни, и которая даже не отдаёт себе отчета в том, как именно благодаря ей он сумел преодолеть свои страхи. Она является “лекарством” для главного героя, и благодаря ей он понимает, что он должен двигаться вперёд, отпустить прошлое и жить по-настоящему. В конце рассказа он находит в себе силы, чтобы выехать из двора и начать снова водить машину. По-моему, это действие в переносном смысле является и возвращением к жизни главного героя, и метафорой жизни.

Другая черта рассказа, которая мне тоже очень понравилась – это отношения между главным героем и Ольгой. И действительно, хотя они почти незнакомы, он ей восхищается за её храбрость и уверенность в себе. ...Именно эта черта рассказа заставила меня задуматься о людях в моей жизни, которыми я восхищаюсь и которые всегда готовы мне помочь. Я также осознала, что, наверно, хотя мы об этом не знаем, и мы когда-то являлись источником вдохновения и надежды для других.

Кроме того, я считаю, что “Поехали” – это очень интересный рассказ, потому что он не отвечает ожиданиям читателей. И действительно, начиная читать рассказ, читатель думает, что он только об истории любви. Однако, по мере того, как он читает рассказ, он понимает, что это не так и что история рассказа гораздо интереснее, красивее и глубже, чем скучная история любви».

На занятиях мы предлагали, наряду с рассказами профессиональных писателей, признанных как литературным сообществом, так и широкой читательской аудиторией, работы начинающих авторов, победителей и призеров литературных конкурсов.

Одним из самых популярных среди непрофессиональных рассказов все четыре семестра оказывалась работа Айгуль Галиакберовой *«Капля крови»*. Рассказ начинающего автора устойчиво занимал высокие либо средние места в рейтингах, оставляя позади произведения профессиональных и, несомненно, исключительно талантливых писателей. Мы полагаем, что это связано как с увлекательностью поведанной истории, так и с «психотерапевтическим» влиянием солнечного оптимизма автора.

Сюжет рассказа достаточно прост: девушка-интерн с радостью принимает предложение «заболевшего» ординатора заменить его на простой операции, и уже в операционной узнает, что у пациентки гепатит С. Переживания юного хирурга описаны выразительно и с юмором; сюжет захватывающий, держит читателя в напряжении. Но несмотря на это, степень глубины и силы воздействия, судя по отзывам, несколько уступает произведениям мастеров слова:

«Рассказ приятный и читается легко, несмотря на разные технические термины из области медицины. Он очень весёлый, благодаря прекрасному чувству юмора этой писательницы. Я очень люблю медицинские сериалы, поэтому мне этот рассказ очень понравился, но он меньше других побуждал меня к размышлению».

И другой отзыв: *«Сюжет рассказа мне пришёлся по душе, поскольку главная героиня – женщина-интерн, которая сталкивается с преимущественно мужской средой. Я знакома с такими ситуациями, поэтому мне было легко разделить чувства героини. Однако рассказ почему-то не оставил глубокий след в моей памяти».*

Все предложенные рассказы сопровождалась комментариями и системой заданий. Виды работы с произведениями художественной литературы – тема, проработанная и отраженная в многочисленных исследованиях, но вместе с тем – неисчерпаемая. Здесь мы только хотели бы еще раз вспомнить, что при чтении рассказов и повестей студенты в первую очередь оценивают не качество методического сопровождения, а само произведение как текст культуры.

То есть учащийся в данном случае является в первую очередь читателем, расширяющим своё представление о мире и/или находящий подтверждение собственному опыту – как непосредственному, так и опосредованному. Именно поэтому особенно важны те виды заданий, которые дают нашим учащимся возможность представить, как отраженные в тексте события могут воспринимать носители языка. Но это – тема отдельного исследования.

Литература

1. Баландина Н.В., Евтихиева А.С., Кузьминова Е.А., Лилеева А.Г., Ружицкий И.В., Татьяна А.Г. Современная русская проза – XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный / Под общей редакцией Е.А.Кузьминовой, И.В.Ружицкого. – М.: Рус. яз., 2014. – 376 с.
2. Быков Д.Л. Девочка со списками даёт прикурить. – СПб: «Златоуст», 2012. – 60 с.
3. Кулибина Н. В. Написано женщинами: Пособие по чтению для изучающих рус. яз. как иностр. / Н.В. Кулибина. – М.: Рус. яз., 2004. – 270 с.
4. Пелевин В.О. Ника. – СПб: «Златоуст», 2003. – 56 с.
5. Петрушевская Л.С. Королева Лир. – СПб: «Златоуст», 2006. – 72 с.
6. Россия: характеры, ситуации, мнения / Книга для чтения. В 3-х вып. Вып. 1. Характеры. – СПб: «Златоуст», 2011. – 112 с.
7. Россия: характеры, ситуации, мнения : книга для чтения. В 3 вып. Вып. 2. Ситуации. – СПб: «Златоуст», 2011. – 148 с.
8. Россия: характеры, ситуации, мнения / Книга для чтения. В 3-х вып. Вып. 3. Мнения. – СПб: «Златоуст», 2011. – 124 с.

O.E. Chubarova

Associate Professor of the Faculty for International Students

of Moscow State Linguistic University

e-mail: olchubarova@yandex.ru

THE STORIES OF MODERN RUSSIAN WRITERS THROUGH THE EYES OF FOREIGN STUDENTS

Annotation. The article tells about comprehension of Russian literature (XX – XXI centuries) by foreign students. Reviews of future interpreters, students of Moscow State Linguistic University, are provided. The aim of article is to inform professional community about several works of Russian writers, generating constant interest and promoting development of reading, speaking and writing skills.

Keywords: Russian as a foreign language, modern Russian literature, story, reading, foreign student, review.

Чубарова Ольга Эдуардовна, тел. 8 968 598 48 08

Е. А. Картушина
eakartushina@mgu-russian.com
Учебный центр русского языка МГУ
Москва, Россия

НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ НЕЙРОЛИНГВИСТИКИ В ПРИМЕНЕНИИ К РАННЕМУ ОБУЧЕНИЮ РКИ И СТАНОВЛЕНИЮ ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению экспериментальных данных нейролингвистики с точки зрения их преломления в теории и практике преподавания русского как иностранного. Особое внимание уделяется раннему освоению второго языка и становлению двуязычия в раннем возрасте.

Ключевые слова: РКИ, нейролингвистика, двуязычие, билингвизм, раннее обучение РКИ.

Одной из тенденций как гуманитарного, так и естественнонаучного знания XXI века является междисциплинарность. Привлечение теоретических и практических знаний к проведению исследований и анализу данных дает ценные результаты и имеет неоценимую научную новизну.

Нейролингвистика, как метапредметная область, нацелена на исследования строения мозга, его нейронной активности при разных видах речевой деятельности. Полученные результаты нейролингвистических исследований обогащают и расширяют положения языкознания, теории билингвизма, освоения языка, лингводидактики, психолингвистики, а, с другой стороны, позволяют описать полученные результаты нейрофизиологических экспериментов, в том числе, с применением лингвистического терминологического аппарата.

Целью данной статьи является составить обзор тех исследований в области нейролингвистики, который могут быть значимыми в обучении РКИ, в частности, при раннем освоении русского языка и становлении билингвизма в детском возрасте.

Прежде всего стоит понимать различие между параллельным с другим языком и последующим освоением русского языка. В ситуации, когда происходит параллельное освоение двух языков с рождения (например, в случае, если родители ребенка являются носителями двух разных языков), применяется термин «двойное усвоение родного языка» [5; 23]. При описании ситуации, когда усвоение второго языка идет в дополнение к первому, с некоторой протяженностью во времени (например, при введении второго языка в детском саду или в связи с переездом в область распространения другого языка), используется термин «раннее усвоение второго языка» [5;24].

В обоих случаях речь идет о формировании билингва в раннем возрасте, когда ребенку исполнился год и до возраста шести-семи лет.

Очевидно, что раннее обучение имеет множество преимуществ.

Во-первых, это более свободное использование двух языков в разговорной форме – того, что Дж. Кумминс называет базовыми межличностными коммуникативными навыками [8; 319].

Во-вторых, возраст усвоения языка очень важен. Как показало исследование, те слова и синтаксические структуры, которые усвоены в раннем возрасте, более частотны и более эффективны в речи. Реакция в диалоге на них происходит быстрее, чем на слова и речевые конструкции, усвоенные позднее [11; 839].

В-третьих, билингвизм способствует развитию пластичности мозга, формированию когнитивных навыков установления различий и проведения аналогий. На это преимущество указывалось в концепции Л.Д. Выготского: «Успех в изучении иностранного языка во многом зависит от определенной степени усвоения родного языка. Ребенок может перенести в другой язык уже освоенную им систему значений родного языка. Верно также и обратное – усвоение чужого языка поднимает на высшую ступень родную речь. Ребенок учится видеть свой язык как одну конкретную систему из многих, рассматривать явления своей речи в рамках более общих категорий» [1; 38].

Последнее положение Л.Д. Выготского, по всей вероятности, относится к раннему освоению второго языка, когда родной язык служит основой, крепким фундаментом для освоения последующего, в определенной степени формируя функциональную систему билингвизма, которую можно описать как систему базиса и надстройки.

Преимущества раннего усвоения двух языков имеет на сегодняшний день обоснования, подтвержденные результатами нейрофизиологических исследований. В частности, согласно исследованию Дж. Ким, А. Принсе и С. Прасада [12; 183], мозг ребенка с рождения до года показывает готовность к освоению любого языка и любой системы звуков, однако к возрасту 12-13 месяцев адаптируется к восприятию фонологической и морфологической систем родного языка.

В исследовании под руководством Т. Имада [10; 958], проводимым с применением метода электроэнцефалограмм, доказывалось, что мозг младенца активно реагирует и воспринимает звучащую на родном языке речь (того языка, который ребенок слышал в утробе матери), а при слуховом восприятии речи на другом языке активность мозга значительно медленнее и практически пассивна. Однако вывод о ведущей роли одного языка в ситуации двуязычия пока не может быть сделан лишь на основании этих исследований и требует дальнейшей верификации.

Метод электрокартирования, применяемый нейрофизиологами с целью изучения нейронной активности мозга при говорении в исследованиях К.В. Нурского [14; 56], дал еще один неожиданный результат: в той зоне мозга, которая расположена сзади под полушариями, замечено подавление звучащей речи. Некая внекорковая активность сказывается на активности полушарий.

Результат этого исследования обосновывает слабый самоконтроль над своей речью. Это делает объяснимым оговорки, ошибки в речи: речевые центры мозга отвечают за правильность речи, формируют грамматически правильные и синтаксически оформленные речевые произведения, в то время как на подкорковой, не связанной с деятельностью полушарий мозга контроль за данной правильностью весьма слабый и практически сведен на нет.

С другой стороны, в этом же исследовании доказывалось достаточно интенсивная активность преимущественно в области левого полушария при восприятии слуховой информации. Если потоков звучащей информации несколько, то внимание, тем не менее, направлено на восприятие одной, произвольно выделяемой слушателем звуковой информации. То, насколько интенсивна деятельность мозга при этом, как показывает результаты последующего эксперимента, напрямую зависит от концентрации именно на этом потоке звучащей речи.

С точки зрения преподавания РКИ мы можем сделать вывод не только о важности внимания обучающихся на уроке, но и о важности аудирования, аудио- и видео текстов в процессе обучения. При этом более интенсивная деятельность мозга при восприятии слуховой информации по сравнению с говорением (и к тому же заметное подавление самозвучающей речи) может навести нас на мысль, что аудирование, возможно, более результативный и более продуктивный вид речевой деятельности, чем считалось в рамках подхода, ставящего во главу угла чтение и говорение и объявлявшего их

активными и продуктивными видами деятельности, а чтение и аудирование – пассивными [2; 89].

Обращают на себя внимание и еще одно исследование, проведенное с привлечением данных психолингвистики и нейробиологии. Это исследование Н.А. Слюссарь и М.В. Киреева [16; 72]. Целью данного исследования ставилось изучить активность мозга при восприятии морфологически разных словоформ.

В качестве теоретической основы исследования был принят системный подход к структуре ментального лексикона. В рамках данного структурного подхода, в свою очередь, выделяются одно- и двухсистемный подходы. При двухсистемном подходе считается, что есть разные способы хранения для разных словоформ, в частности, для регулярных и нерегулярных форм глагола в английском языке [13; 221]. В то же время, при односистемном подходе считается обратное: структура организации ментального лексикона едина для всех морфологических и лексических форм. Все словоформы хранятся и обрабатываются в рамках единой интегрированной системы [15; 535].

Проведя тестирование данных подходов в различных поведенческих экспериментах, исследователи получили неоднозначные результаты. В частности, некоторые неправильные формы глаголов, как было установлено, воспринимались так же, как и правильные формы. Таким образом, данные психолингвистических экспериментов не позволили сделать вывод в пользу доминирования одного из этих двух структурных подходов.

Более точные данные были получены при проведении нейрофизиологических экспериментов билингов. В качестве стимулов были выбраны не только глагольные формы английского языка, но и русского как более морфологически сложного.

В качестве стимулов для испытуемых было задействовано семьдесят глагольных словоформ английского и русского языка и столько же существительных. В качестве стимулов были выбраны как наиболее употребительные, так и менее употребительные, непродуктивные словоформы (*read, bestowed, брал, читиво* и т.д.)

Исследование [16; 81] показало, что чем сложнее синтаксическая и морфологическая структура воспринимаемого языка, тем больше зон мозга вовлечено в восприятие и обработку данных языковых форм.

На основе схожести спектрограмм в зависимости от стимулов данное исследование позволило выделить два вида активности мозга. Первый вид спектрограмм, отражающих реакции мозговой деятельности на стимулы регулярных, стандартных, продуктивных словоформ, показывает активность речевых центров левополушарных зон. Второй вид спектрограмм, полученных при записи реакций на более сложные, непродуктивные и более редкие словоформы, показывает более интенсивную деятельность речевых центров левого полушария и нейронную связь с правым полушарием мозга [16; 92].

Результаты данного исследования имеют огромную теоретическую и практическую значимость. Теоретическая значимость данного исследования доказывает функциональность двухсистемного подхода к ментальному лексикону. С точки зрения практической значимости исследование вновь показывает морфологическую неоднородность английского и русского языков и важность изучения второго языка с точки зрения нейронной активности коры головного мозга и развития когнитивных функций.

Примечательны с точки зрения обоснования методов РКИ и два других исследования, проведенные в области нейролингвистики.

В частности, исследование К. Гор [9; 319] и С.Е. Коуглин [7; 529] доказывают, что при восприятии определенного слова происходит поэтапное прогнозирование, идет процесс морфологической декомпозиции. Если реакция состояла из двух фонем в

качестве начальных определенного слова, то испытуемые называли больше слов, чем при последующих стимулах. Это показывало высокую степень прогнозирования и активации вокабуляра ментального лексикона. Соответственно, чем длиннее была цепочка из фонем в качестве стимула, тем меньше было количество реакций у испытуемых.

Этот дает основания для признания теоретической значимости метода «угадай слово», кроссвордов и других игровых методов, широко применяемых в практике РКИ.

Многочисленные лонгитюдные исследования [3; 41] [4; 56], [6; 91], проведенные на основе анализа устных текстов детей-билингвов, доказывают значимость коротких историй в детской речи. Эти нарративы, появляющиеся в речи ребенка в возрасте пяти-шести лет, показывают усвоение родного языка на высоком уровне.

Другая отличительная черта данной речи – это ее фантазийность. Речь дошкольника в данном возрасте более богата и разнообразна по своему образному содержанию, чем речь школьника. Последняя, однако, более нормирована и более формальна.

Данное исследование дает нам бесценную теоретически-экспериментальную основу для такого метода, как сторителлинг. То есть метода составления историй, популярного не только в практике преподавания РКИ, но и других иностранных языков. Основанный на определенных словах-стимулах, подразумевающий также использование образных материалов, этот метод развивает присущую детской речи фантазийность и способствует активному использованию лексики и обогащению словарного состава.

Подводя итог, отметим, что некоторые данные нейролингвистических экспериментов, с одной стороны, дают дополнительное подтверждение многим принципам теории двуязычия, в частности, таким как раннее обучение и освоение языка, слабость самоконтроля над своей речью. С другой стороны, данные нейролингвистических исследований ставят под сомнение некоторые положения в обучении иностранным языкам, например, о продуктивности аудирования. Среди методов, которые нашли обоснование в нейролингвистических исследованиях, можно выделить методы сторителлинга и метод поэтапного угадывания слов.

Литература

1. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения / Сборник статей / Л.С. Выготский. – Москва-Ленинград: ГУПИ, 1935. – С. 53-72.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
3. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. – М.: Языки славянских культур, 2018. – 264 с.
4. Елисеева М.В. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: Ранние этапы. – М.: Языки славянских культур, 2015. – 344с.
5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб. Златоуст, 2013. – 276 с.
6. Путь в язык: Одноязычие и двуязычие / Под ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеевой. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 320 с..
7. Coughlin С.Е., Trembley А. Morphological decomposition in native and non-native French speakers // *Bilingual Language and Cognition*. 2015.
8. Cummins, J. Multilingualism in the English-medium classroom: Pedagogical considerations // *TESOL Quarterly*, 2009. №43(2).
9. Gor K., Chrabaszcz A., Cook S. Processing of nonnative inflected words: Beyond affix stripping // *Journal of Memory and Language*. 2017. №93.

10. Imada T., Zhang Y., Cheour M., Taulu S., Ahonen A., Kuhl P.K. Infant speech perception activates Broca's area: a developmental magnetoencephalography study // Neuroreport. 2006. № 17(10).
11. Johnston, R.A., Barry C. Age of acquisition and lexical processing // Visual Cognition. 2006. №13:7-8.
12. Kim, J., Pinker, S., Prince, A., & Prasada, S. Why no mere mortal has ever flown out to center field // Cognitive Science 1991. №15 (2).
13. McLelland N., Smith R. The History of Language Learning and Teaching. Vol. II: 19th-20th Century Europe. Cambridge, 2018.
14. Nourski K.V., Steinschneider M., Rhone A.E. Electrographic Activation within human auditory cortex during dialogue-based language and cognitive testing // Front Hum Neurosci. 2018. №10.
15. Rumelhart, David E.; Hinton, Geoffrey E.; Williams, Ronald J. (1986-10-09). Learning representations by back-propagating errors // Nature. 1986. №323
16. Sleussar, N.A., Kireev, M. V., Medvedev, S. Differential involvement of prefrontal cortex in the processing of case agreement attraction in Russian: an fMRI study // International Journal of Psychophysiology. 2018. №131.

E.A.Kartushina

Professor of Russian language centre MSU

Moscow, Russia

E-mail: eakartushina@gmail.com

**CERTAIN DATA OF NEUROLINGUISTIC STUDIES WITH REGARD TO
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF
BILINGUALISM**

Annotation. The article contains a review of some recent studies in neurolinguistics from the point of view of their applicability in theory and practice of teaching Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the early acquisition of a second language and development of bilingualism at an early age.

Key words: neurolinguistics; RSL; bilingualism; second language acquisition.

С.В.Кучинска

svetlana.kuchynska@uppsala.se

преподаватель родного языка

Учебный центр многоязычия при муниципалитете г. Упсала

Упсала, Швеция

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВЗРОСЛЫМ И КАК РОДНОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ-БИЛИНГВАМ В ШВЕЦИИ

Аннотация. Статья посвящена теме преподавания русского языка как иностранного взрослым и в качестве родного языка – детям-билингвам в Швеции. Автор является переводчиком и преподавателем русского языка в Учебном центре многоязычия муниципалитета города Упсалы. Автором предложен анализ проблем изучения и преподавания русского языка во внеязыковой среде в учебных заведениях Швеции: в детском саду, основной школе, гимназии, университете, а также на курсах для взрослых. На основании личного опыта автор анализирует особенности, тенденции и перспективы обучения русскому языку детей-билингвов. А также вопроса о совместимости российской школьной программы по русскому языку и литературе с программой по русскому как родному языку в шведской школе.

Ключевые слова: РКИ, особенности обучения, многоязычие, билингвы, внеязыковая среда.

«Как материал словесности язык славяно-русский имеет неоспоримое преимущество перед всеми европейскими», – считал А.С. Пушкин. Это несомненно так. Двести сорок миллионов человек в мире и примерно девяносто тысяч в Швеции в той или иной мере владеют русским языком и изучают его. Изучением русского языка на территории Швеции занимаются около пяти тысяч русскоязычных учеников, для которых он является родным [1]. Изучение родного языка бесплатно и гарантируется законом [2: 458]. Из-за трудностей в овладении русский язык не пользуется большой популярностью среди шведских школьников и студентов. Тем не менее, несмотря на это, а также на агрессивную русофобию в целом, количество желающих изучать русский язык как иностранный в Швеции увеличивается по всей вертикали образования: начиная с детского сада и заканчивая университетом и получением ученой степени.

Изучать русский язык можно также в различных кружках и на курсах для детей и взрослых. Обучение на курсах для взрослых достаточно дорогое и составляет от двух до двух с половиной тысяч крон (8-12 занятий). Взрослые могут обратиться в различные студии, народные университеты, например: *Medborgarskolan*, *Studieförbundet*, *Studieförbundet*, *Vuxenutbildningen*, *Adelfors Folkhögskola*, *Folkuniversitetet* и мн. др. Слушатели выбирают курс, начиная с элементарного и заканчивая продвинутым уровнем (A1-C2). В группе должно быть не менее пяти

человек. Преподаватель тоже входит в это количество и называется руководителем кружка (*cirkel ledare*). Занятия проводятся раз в неделю по полтора часа. Если не набирается нужное число желающих, предлагается индивидуальное обучение (5-10 уроков).

Следует отметить, что из-за трудностей русской грамматики, недостаточной языковой практики во внеязыковой среде, малого количества аудиторных занятий, проводимых вечером после работы, слушатели проходят один-два уровня. Учебный год на курсах делится на два семестра. Первый семестр начинается в октябре и длится до 20 декабря; второй семестр начинается в феврале и заканчивается в апреле. Например, в *Medborgarskolan* для первого уровня требуется два семестра, то есть 16 уроков по полтора часа. На других курсах с натяжкой можно пройти уровень за один семестр, то есть за 10-12 уроков.

Мотивация к изучению языка у всех разная: кому-то нравится русский балет или иконопись, кто-то полюбил русские мультфильмы, кому-то необходимо общаться с коллегами по работе, кто-то имеет русские корни, а кто-то изучает язык для саморазвития из общего к нему интереса. Однако в последнее время среди взрослых слушателей наблюдается ослабление интереса к РКИ в связи с все возрастающей русофобией. Перспективы развития нерадостные: мало слушателей, которые серьезно изучают язык; ограниченное количество часов; дороговизна обучения; занятость на работе. Как можно выучить русский язык за восемь занятий? Поэтому, как только появляются первые трудности, мотивация падает. Некоторые продолжают изучать русский язык в университете, поскольку обучение там бесплатное и дистанционное. А поскольку там также нет и возрастного ценза, многие обучаемые в возрасте 70 лет и старше продолжают изучать язык в университете, самостоятельно выбирая программу обучения.

Русский язык как иностранный (РКИ) преподают в семи университетах страны: в Стокгольме, Гётеборге, Мальмё, Упсале, Лунде, Даларне, Умео. Формат модулей (курсов) обучения студента, изучающего русский язык в Швеции, отличается от российского стандарта:

- Русский для начинающих А – 15 баллов;
- Русский для начинающих 1 – 15 баллов;
- Русский 1 – 30 баллов;
- Практика по русскому языку – 15, 30 баллов;
- Русский В – 30 баллов;
- Русский В. Текст, устное общение и литература – 15 баллов;
- Русский С 111, 112 – 15, 15 баллов;
- Русский С. Язык и литература – 15 баллов;
- Русский II, III. Устная речь – 10, 10 баллов;
- Русский. Языковые изменения во времени и пространстве – 7,5 баллов;
- Русский. Кандидат-курс – 30 баллов;
- Русский. Магистр-курс – 15 баллов;
- Русский. Мастер-курс – 15 баллов;

Мастер-программа по русскому языку и международным отношениям – 120 баллов;

Русская грамматика и перевод на русский язык II – 7,5 баллов; и т. д.

Программ по русскому языку и литературе в методическом понимании не предусмотрено, что наглядно продемонстрировано на примере перечисленных курсов-модулей. Все курсы даются либо изолированно, либо в виде «пакетов» (Гетеборг). Студенты набирают курсы каждый семестр, сами выстраивают свои модули обучения в зависимости от желаемого профиля. Основные традиционные профили – это русская лингвистика и русское литературоведение. Но на сегодняшний день полное высшее образование (то есть как минимум степень бакалавра по русскому языку) получают единицы.

Основная масса обучаемых изучает язык в течение двух-трёх семестров, либо уже от трёх до шести семестров, набирая в этом случае курсы по литературе, культуре, владению разговорной речью, грамматике и письменному языку (без получения документов об образовании). Студенты могут изучать до 30 баллов в семестр. На курсе 7,5 баллов студенты получают от 1,5 до 3-х часов в неделю на занятия с преподавателем. Курс на 10 баллов идет весь семестр, то есть 20 недель. Курс на 7,5 баллов – так же, но менее интенсивно. До сих пор занятия проводились дистанционно в реальном времени только в двух университетах – Даларна и Умео. В последнее время в связи с эпидемиологической обстановкой обучение переведено в дистанционный формат.

Преподавательский состав набирается, в том числе практически во всех университетах, из почасовиков и аспирантов, имеющих право преподавать 20% от своей аспирантской ставки. Кроме того, многие лекторы задействованы лишь частично, будучи также и исследователями. Таким образом, сегодня в Стокгольме – 8 лекторов со степенью доктора, как минимум столько же аспирантов, почасовиков и научных работников. В Упсале 8 преподавателей, включая преподавателей, которые приходят на замену, и почасовиков. В Лунде – 2,5 преподавателя. В Гётеборге – 4,5 преподавателя. Умео – 2,5 преподавателя. Даларна – 3,2 преподавателя. Количество студентов по сравнению с 80-90-ми годами прошлого века уменьшилось.

У каждого университета есть свой бюджет, который является «потолком» количества студентов при каждом наборе. Допустим, если документы для поступления в университет подадут 500 абитуриентов, а бюджет рассчитан на 200, то берут на обучение только 200. В учебном 2016/2017 году русский язык как иностранный в Швеции изучали 1345 студентов. В 2017/2018 учебном году их было 1391. В Стокгольме русскому языку обучаются приблизительно 250 студентов, в университете Даларна – 150-200, в Упсале – около 100, в Гётеборге – 60-100.

Число студентов, изучающих русский язык, по сравнению со студентами, занимающимися на кафедрах английского или немецкого языка, невелико. У славистики в Швеции масштабы скромнее, но на кафедре славянских языков наибольшее внимание уделяется именно русскому языку. Наиболее популярны курсы по русскому языку на кафедре русистики – на них записывается наибольшее количество студентов. Курсы по русской литературе и культуре при этом не столь

привлекательны. Спрос на специалистов по русскому языку в Швеции не очень велик, в основном это второе, дополнительное образование: студенты стремятся приобрести ещё одну специальность, для того чтобы иметь больше шансов найти работу [3]. Русистика, как правило, входит в состав кафедр славянских языков. Исключение составляет Университет в Умео. Русский язык там относится к кафедре немецкого языка в связи с тем, что в штатном расписании не предусмотрена ставка профессора славистики. Язык преподается только на начальных уровнях, в то время как в других университетах он преподается на всех уровнях [4: 25-29].

Несмотря на мнения некоторых журналистов и специалистов по России, интерес к изучению языка стабилен. Основная масса студентов – старше 22-х лет. Дистанционную форму выбирают в основном люди с законченным высшим образованием, самых различных профессий.

Обменных программ на данный момент нет. Но есть индивидуальный обмен студентами между университетами Швеции и вузами России, Белоруссии, Прибалтики. Кроме того, летние языковые курсы в России специально для студентов из Стокгольма, а при наличии мест – студентов других университетов Швеции [3].

По мнению научного сотрудника Упсальского центра по изучению России и Евразии, профессора теологии и этики, директора исследовательского направления «Идентичность» Елены Намли, интерес к России в Швеции всегда проявляют с некоторой оглядкой, так как здесь многие страдают крайней русофобией. В связи с этим заниматься научными темами, посвящёнными России, достаточно проблематично. Информационное поле русистики в Швеции крайне скудное: кроме славистических, специальных изданий о России здесь нет. По мнению Фабиана Линде, исследователя Упсальского центра, в Швеции интерес к России – экзотический. Многие студенты начинают изучать русский язык, но скоро понимают, что это требует слишком больших усилий, и прекращают занятия [5: 175-179].

Для того чтобы помочь шведам лучше узнать и понять Россию, её язык и культуру, укрепить российско-шведские контакты, в Стокгольме создается Пушкинский институт. В январе 2010 года в Упсальском университете был создан Центр изучения России и Евразии, который является научно-исследовательским институтом. Директор этого центра Клас Левинсон считает, что Упсальский университет первым в Швеции начал заниматься российскими исследованиями. Их целью является создание научных контактов шведских ученых с коллегами из России. В Центре нет обучающих программ – только исследовательские. Однако в будущем планируется ввести преподавание вместе с факультетом русского языка [5:174].

Преподавание РКИ в основных школах и гимназиях в Швеции тоже имеет свои особенности. Есть несколько основных школ в Швеции, где начиная с 6-го класса можно выбрать для изучения русский как иностранный. Для этого в группе должно быть не менее пяти человек. В гимназии также можно выбрать РКИ (он значится в списке предметов как современный язык). Здесь количество гимназистов в группе влияет только на форму обучения – то есть обучение ведётся в аудитории или удаленно, с использованием электронных платформ.

По мнению Е.Ю. Протасовой и Н.М. Родиной, в настоящее время во многих странах развитие с ранних лет у детей двуязычия рассматривается как важный ресурс для формирования людей, компетентных в разных языках [6:3]. Учитывая тот факт, что билингвизм как явление является ценным даром, в Швеции создаются благоприятные условия для гармоничного роста и развития творческих способностей детей-билингвов.

Швеция – одна из немногих стран мира, которая регулирует и финансирует преподавание родного языка за счет государства. Дисциплина «Родной язык» (в нашем случае – русский) считается полноценным, а не факультативным предметом. Интересно, что, когда ребенок приезжает из другой страны на короткий или длительный период пребывания, по заявлению родителей он имеет право посещать школу бесплатно, даже если родители не являются резидентами этой страны [7: 1115]. Дети с психическими или физическими отклонениями, которые посещают специализированные школы (*särskolor*), также имеют право на обучение родному языку. Обучение родному языку гарантируется законом в следующих случаях:

- если один, оба родителя (или лица, их заменяющие) говорят на другом (не шведском) языке;
- если этот язык является языком общения ребенка дома;
- если у ребенка есть базовые знания языка;
- если ребенок усыновлен и его родной язык не является шведским, даже если он не является языком общения дома, но для этого ему необходимы базовые знания.

Муниципалитет обязан обеспечить обучение родному языку по письменному заявлению родителей если:

- в муниципалитете есть 5 учеников для обучения на этом языке;
- эти ученики хотят обучаться на родном языке;
- есть подходящий учитель (директор учебного центра самостоятельно принимает решение о возможности преподавания того или иного родного языка в соответствии с уровнем профессиональной компетентности преподавателя);
- ученик, которому преподавался язык, может продолжать его изучать, даже если язык перестал быть языком общения в семье.

В зависимости от финансирования муниципалитетом, а также количества и возраста учеников временные рамки уроков колеблются от 15 до 60 минут в неделю на ученика. В некоторых муниципалитетах обучение родному языку начинается с детского сада, то есть с 3-4-х лет, а в некоторых – с 6-ти лет.

Дошкольное образование в Швеции не предполагает подготовку к следующему этапу обучения. В зависимости от уровня развития ребенка учитель сам выбирает программу и методику проведения уроков. Важным является создание на уроке доброжелательной, непринужденной, дружественной и комфортной атмосферы, повышающей мотивацию обучения.

Однако в системе образования последнее время наблюдается тенденция к экономии средств на обучение: сокращается количество преподавателей, уменьшается финансирование. Это касается и родного языка как предмета. Сузились возрастные рамки (т. е. родной язык в детских садах отменили) и его начинают преподавать в подготовительном классе школы; уменьшились временные рамки урока (до 25 минут в

нашем муниципалитете); разноуровневые и разновозрастные ученики объединяются в одну группу, чтобы сократить оплату труда преподавателя за счет сокращения часов.

Преподаватель должен решить очень трудную задачу: провести единственный урок в неделю так, чтобы школьники не потеряли мотивацию, чтобы разновозрастным ученикам на уроке было комфортно, интересно и увлекательно. Надо заметить, что в Швеции домашние задания ученикам обычно не задаются, однако в создавшихся условиях преподаватель родного языка вынужден отступать от этого правила, нагружая ребенка по мере его возможностей.

Русский язык как родной выбирают для обучения не только этнические русские. А также белорусы, украинцы, армяне, евреи, грузины, чеченцы, ингуши, татары, узбеки, киргизы. Затрудняет обучение таких детей тот факт, что многие родители не сразу начинают разговаривать с ними на родном (русском) языке. Многие из них совершают ошибку, думая, что ребенку будет легче усвоить сначала один язык, а затем другой. Однако С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Т.В. Кузьмина считают, основываясь на своих наблюдениях, что для формирования сбалансированного билингвизма необходимо начинать общение на двух языках с первых дней жизни ребенка [8].

Высокий уровень фонологичности слуха на обоих языках является одним из очевидных преимуществ одновременного билингвизма. Раннее усвоение второго языка, когда на имитативном уровне легко формируется правильное произношение, способствует приобретению менее акцентного произношения на этом языке [8: 62-63]. Фонетические отклонения в речи билингвальных детей подвержены влиянию шведской фонетической системы и акценту родителей, говорящих на русском языке. Устранение акцента у билингвов затрудняет не только позднее обращение к родному языку, но и особенности шведской фонетики, влияющей на произношение билингвов.

В шведской фонетике нет, например, звонкого [З], нет шипящих звуков [Ж, Ч, Щ], а звук [Х] может заменяться звуком [Ш]. Поэтому дети-билингвы часто произносят, а потом и пишут с ошибками слова, в которых есть эти звуки. Например: *Сонтик - зонтик, Солотой - золотой, Шлеб - хлеб, Шорошо - хорошо*. Коррекции также сложно поддается твердый звук [Л] в русском языке из-за только мягкого шведского [L], поэтому частотны ошибки в словах: *пришёлЬ, купилЬ, научилЬ* и др. А шведская буква «О» произносится, как «У», поэтому часто билингвы делают ошибки в словах, типа: *дом, кот*, произнося *дУм, кУт*.

Проблема выбора учебных пособий и учебных материалов в условиях преподавания РКИ и русского языка как родного в Швеции тоже является достаточно актуальной. Те учебники, которые вызывают интерес у преподавателей, часто не соответствуют целям и формату обучения в Швеции. Приведу в качестве примера некоторые из них: *Сафонова И.В., Хамраева Е.А. Литературное чтение. – М, 2018; Кляйн-Никитенко И., Феккер О., Шошф О. Хочу говорить по-русски. – М. 2017; Низник М., Винокурова А. По-русски обо всем. – СПб, 2018 и мн. др.*

В сложившейся в стране системе обучения РКИ и русского языка как родного по этим учебным пособиям сложно работать как из-за структурных несоответствий, так и из-за существенных различий в учебных планах, строящихся по тематико-временному принципу. Поэтому преподаватель часто вынужден самостоятельно формировать

языковой материал для обучения, подбирать задания, адаптировать тексты, заменять малоупотребительную литературную лексику.

Преподаватели русского языка как родного в Швеции *Геддис Е., Маурер Л.* разработали собственные учебные пособия, по которым мы успешно работаем. А именно:

Мой русский язык-1; Мой русский язык-2(1), -2(2); Мой русский язык-3. – Liber AB, 113 98 Stockholm, 2014.

Уроки в учебниках построены по принципу «все в одном»: в каждый урок входят тексты для чтения и обсуждения; задания на понимание текста и развитие лексики; правила и задания по грамматике и правописанию; темы для творческих письменных работ; художественные тексты на тему урока. Учебники учитывают разницу во владении языком в одной возрастной и учебной группе, тексты и задания подобраны по возрастающей степени сложности. Это дает возможность гибко выбирать материал для урока в соответствии с индивидуальным уровнем знаний учащихся.

В шведских гимназиях русский язык преподается и как родной, и как иностранный язык; причём их можно сочетать. Например, на РКИ может пойти любой швед. Курс составляет 300 баллов, состоит из 4-х ступеней, рассчитан на три года обучения по 3 часа в неделю. Однако большинство гимназистов заинтересованы в дополнительных баллах, так как они дают им большой шанс при поступлении в университет. Поэтому нередко можно наблюдать, как русскоязычные гимназисты посещают предметы «Русский как родной язык» и «Русский как иностранный».

В Учебном центре многоязычия в муниципалитете города Упсалы преподаются 57 активных языков. Среди них английский, албанский, арабский, армянский, бенгали, боснийский, испанский, итальянский, китайский, латышский, литовский, немецкий, русский, сербский, турецкий, украинский, фарси, французский и другие языки.

Коллектив преподавателей состоит из 150 человек (директор центра – Марианна Айвазова). Четыре преподавателя преподают русский как родной язык, один из преподавателей преподает еще и русский как иностранный в гимназии. До 1994 года учителя родного языка не имели своего центра и подчинялись разным директорам школ, в которых они работали. После реформы в муниципалитете Упсалы образовывается Учебный центр с единым директором. Так образовалась Языковая школа (*Språkskola*). Это оказалось экономически эффективно: коллегам легче сотрудничать между собой, каждый год преподаватели проходят курсы повышения квалификации. С 2017 года Языковая школа преобразовалась в Центр многоязычия (*Enhet för flerspråkighet*) и одна из первых в Швеции начала:

- вести уроки по родному языку (*modersmål*);
- предоставлять помощь новым ученикам по основным предметам в течение трех лет (*studiehandledning*);
- проводить системный анализ, который определяет, на каком уровне находится вновь прибывший ученик (*kartläggning*);
- осуществлять начальную поддержку школьника, чтобы ему было легче освоиться на новом месте, т. е. социализироваться к данным условиям (*introduktions stöd*);

- оказывать помощь ребенку в начальный период пребывания в дошкольном учреждении (*inskolning*);

- осуществлять поддержку (*stöd*) в детском саду вновь прибывших детей и детей с трудностями общения (родной язык преподавался в детском саду до 2017 года).

Учебный центр обеспечивает обучение родному языку и в специализированных школах, т. е. в школах, где обучаются дети с психическими и физическими отклонениями. В обычной школе необходимым условием является наличие пяти учеников – в этом случае учитель приходит в школу. Если же этого нет, дети переходят на удаленное обучение. На специализированные школы это правило не распространяется: учитель всегда приходит к ученику, занимается с учащимся индивидуально.

С подготовительного класса (то есть с шести лет) по второй класс занятия проводятся в школе вне зависимости от количества учеников. Если же количество учеников в школе не достигает пяти, с 2015 года родной язык у школьников, начиная с третьего и заканчивая пятым классом, преподается дистанционно. Учитель, который преподает родной язык дистанционно, объединяет учеников из разных школ в один класс. При обучении используется платформа *AdobeConnect*. Другие муниципалитеты используют различные платформы. Некоторые муниципалитеты, чтобы не нанимать преподавателей, что называется, «покупают» уроки родного языка по удаленному обучению в данном центре. Начиная с шестого класса, ученики приезжают сами в центральную школу. Урок длится 60 минут.

В гимназии обучение родному языку проходит в течение трех лет. Продолжительность урока полтора часа. Если в группе нет пяти гимназистов, урок также проводится дистанционно.

До шестого класса детям не ставится оценка: отмечается, что знания удовлетворительные; если же знания более чем удовлетворительные или неудовлетворительные, то это также фиксируется на электронной страничке *Unikum*. Это своеобразный класс-документ, где находится вся информация об ученике, родителях и учителях, преподающих у этого ученика. У каждого ученика есть свой электронный адрес. Через эту страничку очень удобно общаться с родителями, учеником и учителями, преподающими у этого школьника.

Оценки по родному языку начинают ставить так же, как и по остальным предметам, в 6-м классе – по шестибальной системе: А, В, С, D, Е, F (где А – «Отлично», а F – это «Очень плохо»).

Еще одна проблема преподавания РКИ и русского как родного языка в Швеции состоит в том, что до сих пор нет единой программы обучения. Хотя преподаватели русского языка как родного во главе с руководителем Центральной ассоциации учителей русского языка Швеции Светланой Парминг разработали специальную программу по русскому языку и литературе для использования её при планировании и подготовке уроков. Но она до сих пор не принята Департаментом образования Швеции.

В Ассоциацию учителей русского языка Швеции сегодня входят 35 преподавателей, хотя в целом учителей, преподающих русский язык, намного больше. Ассоциация учителей поддерживает связи с Санкт-Петербургской академией

постдипломного педагогического образования, Институтом русского языка им. А.С. Пушкина. Два раза в год для преподавателей русского языка проводятся семинары в Российском посольстве в Стокгольме. В этом году 13-14 марта проводился семинар Президиумом МАПРЯЛ на тему «Дистанционное обучение РКИ», где выступали лекторы из разных стран. Семинар значительно повысил квалификацию преподавателей-русистов, помог в решении методических трудностей, помог найти решения в сложных языковых проблемах.

Преподаватели РКИ и русского как родного языка прилагают большие усилия для популяризации русского языка во внеязыковой среде. Появление в университетах Швеции новых программ-модулей; хоть и незначительное, но увеличение количества обучаемых, изучающих русский язык как родной, – всё это свидетельствует о том, что преподавание русского языка в Швеции развивается.

Литература

1. Калмыкова С. Русский язык в Швеции гарантируется законом // Око планеты, 06-12-2013. URL: <https://oko-planet.su/politik/newsday/221733-russkiy-yazyk-v-shvecii-garantiruetsya-zakonom.html>
2. SFS. Skollag. Lag(2014:458), 7§ Modersmålsundervisning. Skollag. Lag(2017:1115) 3§ Rätten till utbildning.
3. По данным Ирины Карлсон – доктора филологических наук, исследователя кафедры общего литературоведения Университета Упсалы.
4. Maier Ingrid. Russian Linguistics. Journal Article Russian Studies in Sweden. Vol. 20, No.1 (Mar., 1996), pp. 25-29, Published by: Springer. URL: <https://www.jstor.org/stable/40160468>
5. Коткина И.А. Как изучают Россию в Швеции: Четыре взгляда исследователей // Вестник Пермского университета. Серия: История. 2014. №4. – С. 174-179. URL: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/212583/#6>
6. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Русский язык для дошкольников. – СПб: Златоуст, 2006. – 319 с.
7. Lag(2017:1115) 29 kapitel 2§ andra stycket. Rätt till utbildning som skolpliktiga barn.
8. Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. – СПб: Златоуст, 2014. – С. 62-63.

S.V. Kuchynska

The teacher of native language

Multilingual Training Centre

Municipality Uppsala, Sweden

E-mail: svetlana.kuchynska@uppsala.se

THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ADULTS AND RUSSIAN AS A MOTHER TONGUE FOR BILINGUAL CHILDREN IN SWEDEN

Annotation. The article is devoted to the topic of teaching Russian as a foreign language for adults and Russian as a mother tongue for bilingual children in Sweden. The author offers an analysis of the problems of learning and teaching the Russian language in a non-native language environment in educational institutions of Sweden: in kindergarten, grade school, high school, university, as well as in courses for adults. Based on personal experience, the author analyzes the peculiarities, trends and prospects of teaching Russian to bilingual children. The question of compatibility of the school curriculum in Russian language and literature in Russian schools with the curriculum of Russian as a native language in Swedish schools is analyzed.

Keywords: Training Centre, multilingualism, bilinguals, peculiarities of teaching, non-native language environment.

Кучинска Свитлана Викторовна, Тел. 00 46 70 210 46 27

А.А. Поначевная

rki-methodist@mgu-russian.com

преподаватель Учебного центра русского языка МГУ
Москва, Россия

ЧТО НУЖНО ДЕТЯМ? ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ И ОДНОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ

Аннотация. Статья посвящена задачам, стоящим перед преподавателями, обучающими двуязычных и одноязычных детей-инофонов русскому языку. В статье дана характеристика комплексу компетенций, которым преподавателю-русисту необходимо овладеть при правильном выборе стратегии обучения, чтобы стать максимально полезным своим юным учащимся, изучающим русский язык на фоне иного, нерусского языка.

Ключевые слова: РКИ, дети-билингвы, дети-инофоны, содержание и формы обучения, принципы работы с детьми, русская грамматика.

Какие специальные знания, умения и навыки понадобятся преподавателю русского языка, работающему с детьми-билингвами и одноязычными детьми-инофонами? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо иметь в виду, что, в отличие от их русских сверстников из России, в окружении таких детей обязательно присутствует, кроме русского, и какой-то иной язык. Это очевидно, когда речь идет о детях-монолингвах, овладевающих русским языком как иностранным. Однако это же справедливо и в отношении двуязычных детей соотечественников, растущих в мире иного языка и иной культуры.

Таким образом, учителю, занимающемуся русским языком с детьми-инофонами и билингвами, потребуются те же компетенции, что и преподавателю РКИ, имеющему дело со взрослыми учащимися. С одной стороны, нужно будет овладеть методикой преподавания РКИ, то есть получить представление об общих принципах преподавания РКИ, о видах речевой деятельности; об организации и проведении контроля и формах обучения. С другой стороны, понадобится самым тщательным образом изучить содержание предмета «русский язык как иностранный».

Последнее крайне важно, так как дети, испытывающие влияние иного, нерусского языка, допускают такие же ошибки в русском, что и взрослые иностранцы, для которых русский язык (по крайней мере, к началу обучения) является абсолютно чужим. Здесь необходимо отметить, что работа даже с хорошо говорящими по-русски детьми-билингвами должна идти в том же ключе, что и занятия с иностранцами, но на продвинутом уровне, когда узнавание нового – новых слов и выражений, новых синтаксических конструкций – во многом уступает место коррекции.

Однако последнее не сводится к одному лишь исправлению ошибок. Целью коррекционной работы, безусловно, является предотвращение их появления в будущем. Для этого необходимо в конечном итоге помочь учащемуся усвоить правильный вариант, запоминание которого, однако, под вопросом без понимания явления: то, что непонятно, запомнить непросто и наоборот. Значит, преподавателю нужно быть готовым к тому, чтобы суметь дать необходимое объяснение. Что, в свою очередь, невозможно сделать без специальных знаний по методике РКИ, относящихся, конечно, и к постановке русских звуков, и к работе над словарем, но в первую очередь всё-таки –

к области грамматики. Поскольку именно она по причине своей объективной сложности оказывается в центре работы на любом уроке по русскому языку – как со взрослыми учащимися, так и с детьми-инофонами или с билингвами.

Вспомним, что дети-инофоны и дети соотечественников, с которыми занимаются учителя и родители, изучают русский язык на фоне нерусского языка, а потому в оформлении устной и письменной речи они допускают, в том числе, и грамматические ошибки. Однако их произношение при этом может быть очень хорошим, а словарь достаточно обширным.

Поэтому работающему с детьми преподавателю необходимо не только владеть информацией об общих принципах преподнесения грамматического материала, но и глубоко знать каждую грамматическую тему. А именно: какие окончания свойственны каким типам существительных или, допустим, глаголов, каковы особые случаи, на что нужно обязательно обратить внимание при изучении той или иной темы и т. д.

Так, например, опыт работы Интеграционного центра для детей - мигрантов и беженцев *«Такие же дети»* показывает, что учащиеся испытывают большие сложности с падежной системой, даже если усвоили русский язык достаточно хорошо. Это часто происходит с детьми, которые, пребывая в языковой среде, сохраняют способность овладения иностранным как родным, идя по пути «снизу вверх» [5: 244]. Усваивая русский язык «со слуха», они оформляют свою речь фонетически правильно и никогда не допускают ошибок в ударении или в интонации. А поскольку ударный слог в русском слове должен быть максимально противопоставлен безударным слогам (в том числе за счет их ослабленного, нечеткого произношения), заударные окончания в беглой устной речи бывают практически неразличимы. Тем самым не проходившие специального обучения дети-инофоны зачастую даже не догадываются, что в конце русских слов есть окончания. Эта же проблема наблюдается и у детей соотечественников, растущих в иноязычной среде, на что указывают авторы широко известного пособия *«Учимся учить детей русскому языку»* [2: 92].

Это означает, что, проводя занятия с детьми, изучающими русский на фоне иного, нерусского языка, обязательно нужно уделять самое пристальное внимание грамматике, а особенно падежной системе, так как наибольшее количество ошибок приходится на окончания **склоняемых частей речи**. Для этого преподавателю, как уже было сказано, необходимо хорошо знать грамматику с точки зрения методики преподавания РКИ, чтобы понять, какой отобрать материал, как его дозировать, в каком порядке представлять, как построить объяснение, какие упражнения и виды работ отобрать (или придумать) и как все это сделать с максимальной пользой для учащихся.

Следующий момент, который обязательно нужно учитывать, касается форм преподнесения детям учебного материала и организации работы с ним. Так, например, занятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста рекомендуется проводить только в игровой форме. А с дошкольниками, которым весь материал советуют давать без объяснения, – при этом ещё и исключительно в устной форме [3: 64]. Поскольку дети в раннем возрасте способны освоить иностранный язык как родной, следуя по пути «снизу вверх» [5: 244], на занятиях с ними должны превалировать непереводаемые способы семантизации: наглядность, ситуация, контекст и им подобные.

Кроме того, готовясь к уроку, преподавателю необходимо обязательно учитывать так называемые общеметодические принципы работы с детьми, к которым относятся:

- активное общение;
- игра;
- занимательность;

- наглядность;
- повторяемость;
- цикличность;
- систематичность;
- доступность;
- гибкость;
- вариативность;
- воспитательный эффект [4: 94].

Некоторые из этих принципов универсальны для всех возрастов, другие важны в первую очередь для детей. В этой связи необходимо подробнее рассмотреть следующие: *игру, занимательность, гибкость и воспитательный эффект*.

Игры, безусловно, приветствуются в обучении учащихся всех возрастов, но на занятиях со взрослыми их может и не быть, тогда как на уроках с дошкольниками и младшими школьниками рекомендуется, как было обозначено выше, облекать в игровую форму все задания и виды работы.

То же касается **занимательности**, которая предполагает, что учебный материал и упражнения по нему должны быть интересными. С одной стороны, это универсальный принцип, играющий ключевую роль в обучении: он обеспечивает не только решение текущих задач, но и продвижение в предмете в будущем. Однако если взрослые могут осознанно работать с полезным, но не слишком увлекательным материалом, с которым они имеют дело (допустим, в своей профессиональной сфере – договоры, платежные документы и проч.), тексты и упражнения, предлагаемые детям, должны всегда вызывать их интерес.

Гибкость означает, что преподавателю необходимо следить за настроением своих юных учащихся и своевременно на него реагировать, предлагая детям ту тему и те виды работы, которые лучше всего подойдут в данный момент, даже если при этом придется существенно отклониться от намеченного. Она особенно актуальна на занятиях с дошкольниками, самоконтроль которых находится на стадии формирования.

Такой принцип, как **воспитательный эффект**, также необыкновенно важен на занятиях с учениками юного возраста. Суть его заключается в том, что, в отличие от взрослых учащихся, посредством языка дети пока только получают знания о мире и о человеческом социуме (о том, по каким правилам организована общественная жизнь, о том, «что такое хорошо, а что такое плохо», и т. д.). Это необходимо учитывать при отборе и составлении учебного материала для занятий, и в первую очередь – текстового.

Все вышеперечисленные принципы тем актуальнее, чем младше дети, с которыми проводятся уроки. Так, например, известно, что подростки в целом не испытывают большой любви к играм [2: 224; материал, предлагаемый старшеклассникам для подготовки к выпускным экзаменам, может быть далек от занимательного; гибкость становится все менее и менее актуальной с увеличением возраста учеников и т. д. Обо всем этом необходимо знать преподавателю, занимающемуся русским языком с двуязычными и одноязычными детьми-инофонами.

Сформировать данные компетенции поможет дистанционный курс по методике преподавания РКИ детям, вот уже десять лет работающий на базе **Учебного центра русского языка МГУ (MGU Russian language centre)**, который помогает решить все вышеперечисленные задачи учителям и неспециалистам, обучающим или планирующим обучать русскому языку многоязычных, двуязычных и одноязычных детей.

За десятилетний срок существования данной программы обучение в Центре прошло около более 1000 слушателей. Преподаватели из России главным образом

проводят очные занятия по русскому языку для детей-инофонов, в числе которых оказываются и дети мигрантов и беженцев. Многие выпускники в настоящий момент известны как создатели проектов для детей-билингвов, преподаватели русских школ за рубежом и в России, авторы собственных материалов для детей, изучающих русский на фоне нерусского языка. Среди них – автор линейки учебников для детей «*Однажды в городе*» Дарья Куматренко, создатель школы *Russificate Kids* Юлия Амлинская, автор учебника «*Жар-птица*» Наталья Мавриду и другие.

В настоящий момент каждый взрослый носитель русского языка за рубежом может внести свой вклад в дело его поддержания и распространения – даже в том случае, если он просто общается с детьми на своем родном языке. Однако научить грамотному владению русским языком во всех сферах можно только осознанно, получив специальные знания в области преподавания детям русского языка как иностранного или второго родного.

Литература

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Учимся учить детей русскому языку: 111 ответов на вопросы родителей. – М.: Русский язык. Курсы, 2007. – 200 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Акишина А. А. Обучение грамматике русскоговорящих детей соотечественников, живущих вне России // Русский язык без границ: Сборник материалов по итогам Международного совещания директоров школ с преподаванием на русском языке. Москва 12-16 апреля 2005 г. – М.: Этносфера, 2005. – 287 с.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – с. 185
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2011. – 276 с.
7. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Русский язык для дошкольников / Учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада. – СПб.: Златоуст, 2011. – 320 с.

A.A.Ponachevnaya

Professor of Russian language center MSU

Moscow, Russia.

e-mail: rki-methodist@mgu-russian.com

WHAT DO CHILDREN NEED? PROFESSIONAL COMPETENCES OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER WORKING WITH BILINGUAL AND MONOLINGUAL CHILDREN

Annotation. This article focuses on teachers competencies needed to choose the right strategy by considering the peculiarities of teaching bilingual and monolingual children and to be as useful as possible to young students who learns Russian as a second native or non-native language.

Keywords: Russian as a foreign language, bilingual children, monolingual children, training content and forms, methods of teaching to children, Russian grammar.

Поначевная Анастасия Александровна, тел. +79205508103

Людмила Котане
ludmila.kotane@yandex.com

преподаватель РКИ, руководитель языковой школы Business Russian IC
Рига, Латвия

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО КУРСА ПО ДЕЛОВОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОКУРСА “*BUSINESS RUSSIAN COMMUNICATION*”

Аннотация. Статья посвящена методике моделирования курса по русскому языку в сфере делового общения, нацеленного на развитие коммуникативных навыков у студентов. В статье автор делится практическими наработками; приводятся примеры заданий и тексты диалогов.

Ключевые слова: РКИ, коммуникативный курс, сфера делового общения, русский язык в сфере делового общения, деловой русский.

Моделирование коммуникативного курса по деловому русскому языку... Нам представляется, что моделирование любого учебного курса – это, в первую очередь, сочетание творчества и профессиональных наработок. Прежде чем начать составлять курс, нужно настроиться на «информационное поле» той группы студентов (или студента), для которого предназначен курс. Первейшая составляющая данного процесса – *любопытство*.

Любопытство

Обучение – это взаимный процесс. Преподаватель делится своими знаниями, слушатели и студенты – своими. Практика показывает, что в группах, где нарушен взаимообмен информацией и опытом, обучение студентов происходит не так эффективно. Если преподаватель не выказывает интереса к жизненному и профессиональному опыту своих студентов, мотивация студентов падает до критического уровня и, как правило, студенты бросают обучение или не продолжают его. Таким образом, развитие эмпатии и любопытства у преподавателей становится сейчас главным ключом к успешному процессу обучения.

Начало моделирования курса по деловому русскому языку начинается с интереса к сфере (или сферам) бизнеса, в которой работают студенты. «*Какой это бизнес?*», «*Насколько большая компания?*», «*Кто главные конкуренты?*», «*Продукты или услуги?*», «*Кто клиенты?*», «*Как происходит коммуникация в компании и с клиентами?*», «*Как давно на рынке?*», «*Какие планы на будущее?*», «*Местный или иностранный капитал?*», «*Что поддерживает компанию?*», «*Какие каналы продвижения?*», «*С какими сегментами целевой аудитории работает компания?*» – такую может быть краткая карта интересов преподавателя перед началом моделирования курса.

Структура курса

Главным отличием моделирования курса по деловому русскому языку от курса по русскому языку общего владения является то, что здесь мы должны отталкиваться не от языковых конструкций и грамматики, на которые «положены» темы. Наоборот, **под выбранные темы и коммуникативные ситуации подбирается материал по грамматике**, лексика, разговорные конструкции и строятся задания.

Зачастую (особенно если есть запрос на интенсивный курс) материал по грамматике даётся не в полном объёме, а лишь столько, сколько нужно для использования – для выбранных тем курса, речевых конструкций.

Как пример в этой статье я возьму свой курс “Business Russian Communication”¹, который был написан для СПбГУ этой весной.

Для темы «Сферы бизнеса» я выбрала предлагаемые обстоятельства – «Выставка». Это прекрасная ситуация, когда нужно коротко рассказать о компании и её продуктах или услугах. Первый раздел урока – «Лексика». Здесь вводятся слова с названиями сфер бизнеса. Такие, как *финансы, медицина, строительство, производство, образование, архитектура* и т.д. А также глаголы, которые помогут нам рассказать о том, чем занимается компания.

После отработки лексики через задания предлагается вспомнить винительный падеж и его одну из главных функций – «Объект». Далее даются задания, которые направлены на **активизацию новой лексики и осмысленного использования грамматики.**

Пример задания 1.

Выберите продолжение фразы, которое будет верным! (множественный выбор)

Компания производит	<ol style="list-style-type: none">1. косметику2. продукты питания3. маркетинговые услуги4. шоколад5. окна6. консультации
---------------------	---

Аудио: послушайте верный вариант предложения.

Пример задания 2. Выберите продолжение фразы, которое будет верным!
(множественный выбор)

Компания оказывает	<ol style="list-style-type: none">1. услуги по поиску персонала2. продукты питания3. юридические услуги4. компьютерную технику5. интернет6. услуги переводчика
--------------------	---

Аудио: послушайте верный вариант предложения.

Далее, в следующем разделе – «Диалоги», даются примеры коммуникативных ситуаций: как можно рассказать о своей компании и чем она занимается? В диалогах используются лексико-грамматические конструкции, которые были в разделе «Грамматика».

Пример диалога 1. На выставке

— *Здравствуйте! Как дела?*

— *Спасибо, хорошо.*

— *Можно пару вопросов? Расскажите о себе? Какой бизнес вы представляете, откуда вы?*

— *Компания «Лаванда» из Краснодара. Наша сфера бизнеса – это красота. Мы производим косметику. Только натуральные компоненты!*

— *Это молодая компания?*

— *Можно так сказать. Молодая и перспективная! Мы работаем два года.*

При моделировании курса часто получается отталкиваться от запроса студентов или компании-заказчика курса. Если же это общий курс по деловому русскому языку, то я бы посоветовала брать темы, которые точно охватывают взаимодействие с

клиентами или партнёрами в любой сфере бизнеса. А именно: *знакомство, короткий рассказ о продукте/услуге, ассортимент продуктов/услуг, условия сотрудничества, разговор по телефону, имейл-переписка, презентация компании.*

Как правило, этого бывает достаточно, чтобы наполнить курс из 30 занятий по 90 минут (для очных встреч) или для онлайн-курса из 25-30 занятий по 60 минут (имеется в виду занятия для групп или индивидуально по Zoom или Skype).

Учебные Ситуации / Case Study

Обязательная составляющая практически **каждого** урока – это ролевые игры со студентами. В контексте курса их обычно называют «учебными ситуациями» (*Case Study*).

Например, в учебниках “*Russian For Business*” (A2, B1 и B2) каждая тема завершается таким разделом. Можно запланировать 15-20 минут в конце занятия на это практическое задание. Материалы можно готовить в зависимости от уровня владения языком студентов и их должностей. Если это курс для операторов сервисной службы поддержки клиентов или для продавцов-консультантов, то здесь лучше всего брать за основу их скрипты на русском языке и разыгрывать по ролям ситуации общения с клиентом. Если же курс для менеджеров, то здесь поле для фантазии больше. А тематика – от презентации продукта (услуги) до решения конфликтных ситуаций с поставщиками.

Один из моих любимых вариантов проведения этой части занятия – переход от работы с диалогом/-ами на заданную тему к учебной ситуации. Таким образом, студенты используют лексико-грамматические конструкции из диалогов и применяют их для своей ситуации.

Как это происходит? Студенты делятся на группы или на пары – в зависимости от задания. Можно придумать, что они представляют разные компании. Готовятся и потом происходит их общая деловая встреча. Или же, если работа проходит в парах, то можно отрабатывать навыки дискуссии.

Например, для темы «Цены» можно взять диалог, где стороны обсуждают цены и условия сотрудничества. В курсе “*Business Russian Communication*”¹ в модуле 7 «Условия сотрудничества» есть подобный диалог между менеджером компании-производителя и дилером.

Пример диалога 2.

Наталья:

— *Здравствуйте, Майкл!*

Майкл:

— *Привет, Елена! Как Ваши дела?*

— *Спасибо, хорошо! Как Вы? Как проходит рекламная кампания крема для рук «Софи»?*

— *А.. хорошо. После рекламы в конце прошлой недели продажи выросли на 18%.*

— *Отличный результат! Поздравляю!*

— *Вам спасибо! Реклама хорошая и даёт хороший результат!*

— *Майкл, я хотела обсудить с Вами новые цены на ряд товаров. Вы получили новый прайс-лист?*

— *Да, получил.*

— *Как Вы видите, теперь продукция бренда «Натурель» будет стоить дороже на 15%.*

— *Вижу. Это значит, что почти все продукты этой линии будут стоить 14 евро и выше, а крем «Натурель Эпик» даже 18.56! Это дорого!*

— *Да, знаю. Но наша политика цен меняется.*

— Боюсь, что некоторые магазины в нашем регионе могут отказаться от этой продукции. Для них это не рентабельно.

— Скажите им, что в следующем месяце мы запускаем большую рекламную кампанию в Интернете и там будут также интересные конкурсы для наших покупателей.

— Это хорошая новость... Я вижу, что на крем, который сейчас лидер продаж, тоже цена меняется.

— Да, на 3.6%. Немного. Его розничная цена будет 24.99.

— Понятно. А есть ещё новости для наших ритейлеров?

— Нет, если про цены, то нет. Цены на другую продукцию не меняются. Есть новости о бонусах за объёмы продаж.

— Интересно!

— В декабре будет акция для ритейлеров: 5 упаковок шампуня «Натали» + 1 в подарок. Подробную информацию по этой акции я отправлю Вам на имейл завтра.

— Ладно. Что-то ещё?

— Наверное, это всё. Может быть, у Вас есть вопросы?

Вначале студенты слушают аудио с диалогом, а потом читают его по парам. Если позволяет время урока, то желательно меняться ролями и читать диалог минимум два раза. После прочтения диалога студенты выполняют ряд заданий на закрепление лексического материала.

Далее я приведу несколько примеров заданий. Оптимальное количество заданий – от трёх до пяти. Это зависит от количества студентов в группе и от времени выполнения заданий.

Задание к диалогу 1. Прослушайте фразы (если есть возможность, то аудио. Если нет, то преподаватель может сам зачитывать фразы задания) и отметьте только те фразы, которые звучали/есть в диалоге (множественный выбор)!

1. Отличный результат! Поздравляю!
2. К сожалению, цены выросли на 5%
3. Я хотела обсудить с Вами новые цены.
4. На следующей неделе я буду в командировке.
5. Это хорошая новость.
6. Это очень красивая упаковка!
7. ...

Задание к диалогу 2. Отметьте правильные варианты ответов!

1. На сколько процентов выросли продажи крема «Софи» после рекламы?
 - a. На 15.5%
 - b. На 24%
 - c. На 18%
 2. ...

Задание к диалогу 3. Соотнесите начало и конец фразы!

1. После рекламы в конце прошлой недели продажи...	a. прайс-лист?
2. Реклама хорошая и...	b. выросли на 18%.
3. Вы получили новый...	c. даёт хороший результат!
4. Для них это...	d. отправлю Вам на имейл завтра.
5. Цены на другую продукцию...	e. не меняются.
6. Есть новости о...	f. для ритейлеров.

7. В декабре будет акция...	g. нерентабельно. h. бонусах за объёмы продаж.
8. Подробную информацию по этой акции я...	

Задания могут выполняться самостоятельно или совместно, в группе. Обязательно потом зачитывать получившиеся результаты. Часто при этом появляются вопросы у студентов, и это ещё одна возможность пояснить слова или конструкции.

Далее на основе этого диалога студентам предлагается разыграть данную ситуацию самим. Но что важно: **на примере своих продуктов и услуг**. Таким образом, вы сделаете урок и курс в целом **более практичным**. Эта финальная коммуникативная часть работы с диалогами очень важна и является главной целью, к которой подводится тема и ход урока.

Скобка открывается. Скобка закрывается

Как в математике: «скобка открывается», «числовое множество», «скобка закрывается»... Так и в моделировании курса должны быть такие «скобки». Перед началом курса преподаватель должен сам, или лучше совместно с инициатором курса, написать список тем и компетенций, которые будут охвачены в рамках курса. На первом занятии этот список озвучивается, передаётся студентам. В ходе курса хорошо, если преподаватель обращается к этому списку, напоминает студентам, «где» они сейчас, на каком пункте. По завершению курса данный список становится контрольным листом по освоению материала. На последнем занятии можно пройти с карандашом по его пунктам и вместе со студентами отмечать галочкой «сделано», «пройдено». Это закрывающаяся скобка. Данное упражнение на рефлекссию даёт чувство завершённости и в то же время освежает в памяти пройденный материал.

Маленькая хитрость. Как говорится, «аппетит приходит во время еды». Так и в этот момент, проходя по списку, многие из студентов чувствуют желание продолжать заниматься. А это значит – продление курса!

Литература

1. "Business Russian Communication", СПбГУ, Л. Котане, 2020 г. – Онлайн-видеокурс. Доступен на платформах Coursera и Xuetangx. Уровень A2.

Людмила Котане

преподаватель РКИ, автор коммуникативных курсов

и линейки учебников по деловому русскому языку "Russian For Business" (A2, B1, B2),

руководитель языковой школы Business Russian IC [Intensive Courses].

E-mail: ludmila.kotane@yandex.com

**MODELING A COMMUNICATION COURSE
BUSINESS RUSSIAN LANGUAGE
ON THE EXAMPLE OF THE VIDEO COURSE
"BUSINESS RUSSIAN COMMUNICATION" (SPbU)**

Annotation. The article is devoted to the methodology of modeling a course in Russian in the sphere of business communication, aimed primarily at developing students' communication skills. In the article, the author shares practical experience, provides examples of tasks and texts of dialogues.

Keywords: business Russian language, Russian for business, Russian language in business communication, a course business Russian language as a foreign language, modeling a course on business Russian as a foreign language, communicative Russian for business course, dialogues for business Russian language, business dialogues in Russian, Business Russian Communication.

Н. И. Мавриду
natalia@zharptica-rki.ru
директор Центра русского языка и культуры «Жар-Птица»
50-й муниципальной начальной школы г. Афины, преподаватель РКИ,
автор учебно-методического комплекса РКИ для детей «Жар-Птица»
Афины, Греция

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЖАР-ПТИЦА»

Аннотация. Статья посвящена методике работы с детьми-инофонами с 6-ти летнего возраста на начальном этапе изучения русского языка как иностранного, которая представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину со своими законами и правилами изучения языка; основу содержания обучения составляет коммуникативный подход. Рассмотрены методы обучения русскому языку как иностранному в рамках различных модулей: письмо, чтение, аудирование, говорение, предполагающие подход «от функции к форме», при котором позиция активной грамматики «прячется» в коммуникативно-деятельностных подходах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, дети-инофоны, коммуникативность, глобальное заучивание, грамматические модели, учебно-методический комплекс (УМК), функциональная речь.

На сегодняшний день методика обучения русскому языку как иностранному детям-инофонам представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину со своими законами и правилами обучения языку, где используется совокупность основных компонентов учебного процесса, таких как коммуникативная компетенция и её составляющие – языковая и речевая компетенции. К основным понятиям, составляющим фундамент этой методики, относятся также следующие компоненты: содержание, методы, приёмы, цели, задачи и принципы организационных форм обучения. Все эти компоненты тесно взаимосвязаны.

Для инофонов требуется методический подход «от функции к форме» с позиции активной грамматики, которая содержится в грамматических модулях. Концепция грамматики русского языка как иностранного основывается на принципе сочетания структурно-семантического и функционально-коммуникативного аспектов описания языка как единого целого.

Основная цель начального этапа – создать у ученика чёткое представление об особенностях русского произношения, правописания и правильного соотношения написанного и звучащего слова.

Занятия по методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для детей-инофонов имеют ряд особенностей, которые преподавателю следует принимать во внимание при работе с учебным материалом.

Как пример рассмотрим учебно-методический комплекс «Жар-Птица». При создании данного УМК реализованы ведущие методические принципы РКИ: коммуникативность, доступность, системно-функциональный подход к овладению языковым материалом, что обеспечивает возможность сформировать у учащихся грамматико-коммуникативную компетенцию. Актуальность данного УМК состоит в его коммуникативной направленности, которая повышает эффективность запоминания в процессе обучения.

Передача грамматических знаний строится через усвоение грамматической модели, речевого образца (диалога) и текста. Занимаясь по учебнику, ребёнок с первых уроков учится говорить, читать и писать одновременно (не поэтапно: сначала говорить, а затем читать и писать). Это создает у ребёнка четкое представление об особенностях русского произношения и правописания, а также приучает его правильно соотносить написанное и звучащее слово. Очень важно с самого начала учить ребёнка писать письменным, а не печатным шрифтом, так как это ускоряет и упрощает не только обучение письму, но и сам процесс написания слов, и, вопреки расхожему мнению, у ребёнка вырабатывается красивый почерк.

Исходя из того, что у детей этого возраста преобладает наглядно-образное мышление, в учебнике содержится огромное количество иллюстрированного материала.

С первого занятия идёт **глобальное заучивание** слов, то есть ученик видит картинку и произносит слово или видит слово и показывает картинку.

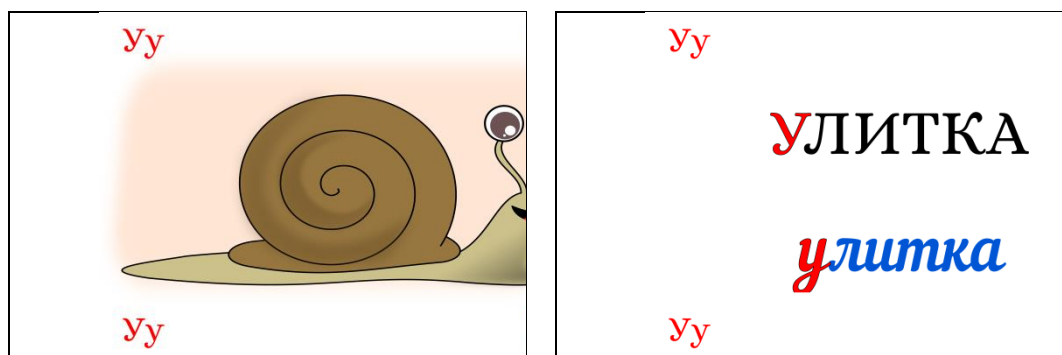


Рис. 1 Глобальное заучивание

Важно отметить, что усвоение грамматической системы русского языка реализуется в процессе знакомства с текстовым материалом и выполнения заданий творческого характера. Иными словами, от ученика не требуется рутинного заучивания правил: грамматика «скрыта» в текстах и системе упражнений. Изучение грамматики и закрепление грамматических форм проходит на легко запоминающихся и повторяющихся моделях (предложениях-образцах), которые позволяют твердо и быстро овладеть грамматикой без заучивания правил. А дальше, благодаря ассоциативному мышлению, ребёнок уже на усвоенные клише накладывает новые слова, так как форма отложилась в его памяти. Последовательность введения грамматических форм (падежных окончаний, глагольных форм) продиктована их употребительностью в русском языке. Определённая повторяемость слов и грамматических форм в учебнике обеспечивает прочное их усвоение.

Последовательность введения букв алфавита в УМК позволяет ребёнку усвоить сразу слоговое (а не побуквенное) чтение и научиться писать знакомые слова. Писать буквы ребёнку скучно, зато он с удовольствием пишет слова, а тем более – фразы, пусть примитивные, состоящие из двух-трёх простых слов.

Даже на этом этапе полезно в начале каждого урока проводить «диктант», в который входят слова, состоящие из усвоенных букв (такие слова и предложения даны в заданиях). Ребёнок, пишущий «диктант», учится слушать и переносить услышанное на бумагу, а не только механически переписывать из учебника. Даже одна-две фразы, написанные самостоятельно, рожают уверенность в знании языка. За диктант обязательно надо ставить оценку (поощрительную). Поощрение на первых порах обучения – огромный стимул для занятий. Диктанты на протяжении всего периода обучения могут быть только объяснительными, а не контрольными: ребёнок

задумывается над правописанием, стремясь найти правильную форму, и при этом не боится допустить ошибку.

Дети в этом возрасте очень любознательны, они как губки впитывают знания. Воспользуйтесь этим – проводите каждое занятие в интересной игровой форме, хвалите своих учеников, одобряйте каждое действие, каждое слово, произнесенное ребенком по-русски.

Весь языковой материал подаётся на синтаксической основе, чтобы продемонстрировать его функционирование в речи.

Грамматический материал дан в пособии, с учётом возрастной категории, в виде иллюстрированной грамматической модели: «Вспомни» – «Запомни» – «Сравни», с учётом нарастания трудностей языкового и коммуникативного характера.

Вспомни!

Э́то портфе́ль.  А э́то портфе́ли. 

Э́то два портфе́ля.

Запомни! -ь → -и

ОН	ОНА	ОНО	ОНИ
СЛОВАРЬ			СЛОВАРИ
КАЛЕНДАРЬ			КАЛЕНДАРИ
ЦИРКУЛЬ			ЦИРКУЛИ
	КРОВАТЬ		КРОВАТИ
	ГАНТЕЛЬ		ГАНТЕЛИ
	ВИОЛОНЧЕЛЬ		ВИОЛОНЧЕЛИ

Рис. 2: Грамматические модели «Вспомни» и «Запомни»

Сравни!

читать	прочитать
--------	-----------

Э́то интересная книга.

 Я её читаю.	 Я её прочитаю.
--	---

Рис. 3: Грамматическая модель «Сравни»

Грамматическая модель выполняет функцию предъявления грамматических явлений, а также является своеобразным грамматическим справочником, к которому учащиеся могут обращаться при возникших затруднениях в процессе формирования грамматических навыков при выполнении домашних заданий. Грамматическая модель даётся на русском языке в простой и доступной для понимания форме.

В УМК «Жар-Птица» включены разнообразные типы упражнений – языковые и условно-речевые. Значительное место отводится упражнениям творческого характера, развивающим навыки употребления грамматических конструкций.

Итак, на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному учебный процесс ориентирован на эффективное и конвенциональное обучение, где активно употребляется технология модульного обучения. Технология модульного обучения состоит из следующих методических модулей:

▪ **Методика обучения грамматике:** принципы расположения и способы введения грамматического материала при обучении РКИ для детей-инофонов строятся через освоение грамматической модели (наглядные иллюстрации) плюс речевой образец (диалог) и текст.

▪ **Методика обучения лексике:** это основные приёмы, этапы отработки и способы семантизации новой лексики в системе упражнений по формированию лексических навыков с использованием наглядных пособий.

▪ **Обучение фонетике и интонации:** должен быть акцент на особенности аспектного преподавания при обучении произношению, должны быть рассмотрены фонетические и орфоэпические трудности. Приёмы постановки звуков, работа над ритмикой и интонацией. Системы упражнений при формировании слухопроизносительных навыков.

▪ **Обучение говорению как виду речевой деятельности:** это диалогическая и монологическая речь, тема ситуации в обучении говорению. В этом же аспекте рассматривается и аудирование, его механизмы, трудности восприятия на слух, формирование навыков и умений аудирования с помощью систем упражнений.

▪ **Обучение чтению как виду речевой деятельности:** это методика работы над техникой чтения через систему упражнений – поисковых, просмотровых, ознакомительных и изучающих.

▪ **Обучение письму и письменной речи:** включает в себя технику письма, навыки письменной речи, такие как орфография, пунктуация, систему упражнений, направленную на формирование и совершенствование техники письма.

Работа по модульному принципу подразумевает достижение общего результата, который характеризуется формированием устойчивых компетенций.

Литература

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Учимся учить детей русскому языку: 111 ответов на вопросы родителей. – М.: Русский язык. Курсы, 2007. – 200 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., исправл. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Методическая мастерская: Образцы уроков по русскому языку как иностранному. Методы, приемы, результаты / Битехтина Н.Б. и др. 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 176с.
4. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 216 с.
5. Мавриду, Наталия. Жар-Птица 1. 2-е изд., исправ. и доп., 2019.

6. Мавриду, Наталия. Жар-Птица 2. 1-е изд., 2020.
7. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. Щукина А.Н. – М.: Русский язык, 2003. – 305 с.

N.I. Mavridou

director of Russian language and culture centre «Жар-Птица»

of the 50th municipal primary school of Athens

teacher of Russian language as a foreign language

author of educational complex of Russian as a foreign language for children «Жар-Птица»

Athens, Greece

E-mail: natalia@zharptica-rki.ru

METHODOLOGY OF DEALING WITH NON-RUSSIAN CHILDREN DURING THE FIRST STAGE OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN BY EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL COMPLEX «Жар-Птица»

Annotation. This article is devoted to the methodology of dealing with children that are non-Russian speakers from the age of 6 and higher during the initial stage of learning the Russian language as a foreign, which in itself consists an independent paedagogical discipline, with its own distinctive language learning rules and where in the base of the learning process lies the communicative approach. Methods of teaching the Russian language as a foreign are considered through different types of modules (writing, reading, listening, speaking), which require a “function-to-form” approach, meaning that the positioning of the active grammar is “hidden” though the use of communicatively functional approaches.

Keywords: Russian as a foreign language, communicability, global learning, grammar models, educational complex, functional speech, non-Russian children speakers, methodology.

Мавриду Наталия Ивановна, тел. +30 69 848 77 184

Э. Эндерляйн
enderleine@gmail.com
почетный профессор
Университет г. Страсбурга (Франция)

**ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО
УЧЕБНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ
«ОТКРОЙТЕ ДЛЯ СЕБЯ РОССИЮ»**

(Э. Эндерляйн, Г. Димова-Сарвари – Франция, Университет Страсбурга;
Л.А. Дунаева, Л.А. Нестерская, И.И. Яценко – Россия, МГУ)

Аннотация. Цель данной статьи представить новый двуязычный энциклопедический словарь «Откройте для себя Россию», недавно опубликованный в Париже и в Москве. Страноведческий словарь знакомит читателя с Россией, её географией, государственным устройством, городами, языком, населением и, главным образом, её культурой. Статья восстанавливает генезис русско-французского проекта, ставшего результатом сотрудничества между преподавателями Страсбургского университета и МГУ. В ней также объясняется оригинальность и практическая ценность книги, показывается её структура и содержание. Книга содержит 64 статьи на русском и французском языках и многочисленные цветные иллюстрации.

Ключевые слова: Россия, русская культура, история, география, население, РКИ.

Предпосылки

За последние три десятилетия преподавание русского языка во Франции очень изменилось. Прежде всего, количество учеников, изучающих русский язык в средней школе, значительно сократилось. Поэтому студенты вузов, изучавшие русский язык в школе и выбирающие русский язык в качестве специальности, встречаются всё реже. Зато в университетах и других вузах интерес к русскому языку не снижается, а, наоборот, растёт.

Одни студенты выбирают русский язык как специальность, а другие (большинство) – как опцию, наряду с другой специальностью. Некоторые даже начинают изучение с нуля и посещают специальные интенсивные курсы. В институтах славянских языков встречаются также граждане самой России или республик бывшего СССР, которые считают, что их навыки как «носителей языка» облегчат им доступ к французским дипломам.

К студенческой аудитории добавляются французы, профессиональная деятельность которых связана с Россией. А также все франкоязычные или русскоязычные читатели, желающие расширить свои знания о России и её культуре. В их число также можно включить и детей франко-российских пар, которые интересуются родиной одного из своих родителей. Анализ новой сложившейся ситуации выявил необходимость нового учебного материала, в том числе – лингвострановедческого словаря энциклопедического типа.

Убежденность в этом появилась у авторов данного словаря в результате многолетнего сотрудничества между филологическим факультетом МГУ им. М.В. Ломоносова и Департаментом славистики Страсбургского университета. В рамках данного сотрудничества в 2013-2014 годах среди преподавателей русского языка высших учебных заведений Франции был проведен опрос с целью исследования потребностей преподавателей-русистов и студентов, изучающих русский язык, в учебных материалах.

Генезис книги

Данный опрос, охвативший 13 университетов и 29 высших школ (это число ответивших учебных заведений, в то время как принять участие в опросе было предложено 40 университетам и 50 высшим школам), позволил, с одной стороны, представить положение дел, связанное с преподаванием русского языка во Франции, а с другой – выяснить потребность студентов, изучающих русский язык, в двуязычном справочном издании учебного характера. Как показали результаты опроса преподавателей университетских кафедр, наиболее благополучная ситуация с обучением русскому языку – в университетах Тулузы, Гренобля, Бордо, Лиона и Страсбурга.

Выяснилось также, что направление *«Иностранные языки и цивилизации»* теряет свои позиции, однако при этом более востребованными становятся специализации *«Иностранные языки в прикладном аспекте»*, *«Изучение цивилизаций по географическим сферам»*. Французские русисты наиболее «успешных» кафедр, где русскому языку обучается не менее 200 студентов, засвидетельствовали стойкий интерес студентов разных специальностей к России, к русскому языку и русской культуре. Данные университеты, без сомнения, предложат занятия по русскому языку (в том числе по языку специальности) учащимся разных уровней, в частности, магистрантам (*Master*) и студентам, занимающимся научными исследованиями, имеющими отношение к России. На 13 кафедрах, принявших участие в опросе, русскому языку обучается приблизительно 1500 студентов направления *«Иностранные языки и цивилизации»*, 3000 – по специализации *«Иностранные языки в прикладном аспекте»* и 3500 неспециалистов.

Опрос позволил установить, что в целом число студентов, изучающих русский язык в университетах и высших школах Франции, достигает примерно 10 000 человек. Было также выяснено, что если учебными материалами, ориентированными на разные уровни владения языком, учащиеся в целом обеспечены, то двуязычные учебные издания справочно-информационного характера, которые могли бы поддерживать любой курс по изучению русского языка и русской культуры (независимо от уровня знаний учащихся и наличия учебников, используемых в том или ином учебном заведении), отсутствуют.

Оригинальность книги

В последние десятилетия появилось достаточно много лингвистических словарей, которые содержат в себе информацию о лексических единицах как о единицах с «культурным» компонентом значения. Следовательно, лингвистические словари сегодня – это и источник лингвострановедческой информации. О новых тенденциях в современной лексикографии свидетельствует появление целого ряда словарей, имеющих признаки словаря и энциклопедии. Но они в большинстве своём ориентированы на английский язык и описывают культуру Великобритании или США.

Примером такого издания является *«Словарь современного английского языка и культуры»* издательства «Лонгман», вышедший в 1992 году и многократно переиздававшийся. Он содержит 15 тысяч реалий англоязычных стран.

Самое солидное издание подобного типа, но уже двуязычное, – англо-русский словарь А. Рума *«Великобритания: Лингвострановедческий словарь»* (*Dictionary of Great Britain*), включающий 10 000 словарных статей (в России словарь был впервые напечатан в издательстве «Русский язык» в 1999 г.).

В 90-е годы XX века и в первое десятилетие XXI века появились достаточно авторитетные лингвострановедческие словари, подготовленные российскими авторами. Среди них – англо-русский словарь *«Americana: English-Russian Encyclopedic*

Dictionary» (1996), составленный коллективом ученых под руководством Г.В. Чернова. Он содержит более 20 тысяч словарных статей по истории, государственному, экономическому и социальному устройству, литературе и искусству, повседневной жизни США.

В 1998 г. в Волгограде был издан англо-русский лингвострановедческий словарь *«Жизнь и культура США»* (авторы: О.А. Леонтович и Е.И. Шейгал; переиздания – в 2000-м и 2004 гг.); в 1999 г. – *«Англо-русский лингвострановедческий словарь США»* Г.Д. Томахина.

В 2001 г. издательство «Астрель» выпустило Немецко-русский лингвострановедческий словарь *«Германия: Страна и язык / Landeskunde durch die Sprache»* (автор Д.Г. Мальцева), основное содержание которого составляют «национально-специфические реалии».

Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник (авторы: Г. Волкова, А. Дементьев) был напечатан в издательстве «Высшая школа» в 2008 г., а в издательстве «АСТ-Пресс Книга» в серии *«Фундаментальные словари»* вышел словарь *«Франция: Большой лингвострановедческий словарь»* (автор Л. Веденина). В этой же серии был издан словарь *«Россия: Большой лингвострановедческий словарь»* (под ред. Ю.Е. Прохорова). Все перечисленные словари в той или иной мере демонстрируют основной принцип лингвострановедения – взаимопроникновение языка и культуры.

Обзор перечисленных выше лингвострановедческих словарей привел авторов к мысли о целесообразности энциклопедического подхода к разработке и структурированию словаря названного жанра.

Выбор франкоязычных учебных словарей страноведческого характера остановился на издании 1960-х годов *«Voici La Russie et Les Russes»: Manuel De Langue Russe* (Les Editions Verbeke_Loys, Bruges (Belgique)), которое было подготовлено Сержем Косманом (Serge Kosman) в 1950-е гг. (нет точного датирования). Данная книга носит название *«Россия и русские»* и имеет подзаголовок *«Учебник русского языка»*. Однако никакого методического наполнения это издание не предлагает. Оно носит исключительно страноведческий характер и представляет собой набор статей по географии, государственному устройству, истории, литературе России и др. Информация ограничена дореволюционным периодом, что, по-видимому, объясняется недоступностью для автора сведений об СССР в период «холодной войны». Достоинством данной книги, на наш взгляд, является перевод статей на французский язык.

Знакомство с этим источником и констатация отсутствия каких-либо подобных изданий более позднего времени убедили авторов в необходимости подготовки учебного культурологического словаря энциклопедического характера, учитывающего достижения современной лексикографии и имеющего выраженную обучающую направленность. Так возникла идея создания словаря *«Откройте для себя Россию»*, который представляет собой единственное в своем роде **двуязычное француско-русское учебное пособие** по языку и культуре современной России.

Итак, книга задумана как новая версия маленькой книги Сергея Космана, но полностью переработанная, дополненная, обновленная и содержащая большое количество фотографий и оригинальных иллюстраций (все – оригиналы). Характер книги, которая одновременно выполняет и учебную, и справочную, и систематизирующую функции, поставил перед составителями непростую задачу по отбору, размещению, поиску способов подачи материала.

Информативно-энциклопедический характер словаря может вызвать вопрос о целесообразности такого издания сегодня, когда любую фактографическую информацию можно найти в интернете. Аргумент в пользу такого словаря состоит в

том, что ни одно из существующих изданий или интернет-ресурсов не содержат аналогичного двуязычного контента, в компактной форме представляющего достаточно полный свод культурологических знаний о России, необходимых изучающим русский язык в школах и вузах. Впервые в составе одной учебной книги представлен специально отобранный, минимизированный, обработанный в учебных целях материал на русском и французском языках.

Структура и содержание

Адресат словаря – студенты, изучающие русский язык в высших учебных заведениях Франции и других франкоязычных странах, дети-билингвы и учащиеся русских зарубежных школ, зарубежные преподаватели и исследователи русского языка и культуры, а также все читатели, интересующиеся Россией.

За основу при разработке словаря был взят энциклопедический принцип представления материала, который позволил дать в словарных статьях актуальную информацию об основных сферах жизни российского государства, сопровождаемую иллюстрациями и комментариями. Строгие рамки отбора материала позволили выделить *культурологический минимум*.

Концепция учебного культурологического словаря определила его структуру. Он содержит 64 текста на русском языке с параллельным переводом на французский язык. Необходимо было выбрать наиболее однородную информацию, которая была бы как можно более беспристрастной, основанной на фактах и свободной от субъективных или тенденциозных замечаний, лиризма или чрезмерных эмоций.

Стиль изложения на обоих языках – разнообразный; он соответствует языковому стандарту, что исключает дословный перевод рядом стоящих русского и французского текстов. Структура предложения и синтаксис двух языков сильно отличаются друг от друга, поэтому необходимо с уважением относиться к этим различиям, чтобы чтение оставалось приятным и соответствовало естественному выражению на обоих языках.

Тексты носят информационный, энциклопедический характер; в них сосредоточены ключевые сведения по той или иной теме в рамках разделов «*Природа*», «*Население*», «*Города*», «*Культура*», «*Общество*», «*Экономика*», «*Политика*», «*Средства массовой информации*». Каждый раздел имеет более подробную рубрикацию.

Например, в раздел «*Природа*» входят статьи следующей тематики:

Природа: Территория и границы; Природные зоны и климат; Рельеф; Моря и океаны; Реки и озёра; Полезные ископаемые; Животные и растения; Часовые пояса.

Большая часть книги посвящена *Культуре* (135 страниц). В этот раздел входят: литература, театр, балет, музыка, живопись и скульптура, кино, библиотеки, музеи, архитектура. В конце книги две карты (на русском и французском языках) и объемный перечень иллюстраций, а также библиография и обзор интернет-ресурсов, которые дополняют и расширяют тексты.

Учебные задачи словаря поставили вопрос об уровне языка изложения материала. С одной стороны, он не может быть слишком простым, поскольку в словарных статьях представляются довольно сложные и разнообразные феномены. С другой стороны, наша цель – это не только привлечь внимание изучающих русский язык французов к информационной стороне текстов (они могут сделать это, прочитав тексты в переводе на родной язык), но и вызвать у них желание прочитать русский вариант текста. Поэтому при составлении текстов мы стремились ориентироваться на лексический минимум второго сертификационного уровня владения русским языком как иностранным [1].

Вот примеры содержания некоторых других разделов.

Население: Народы и языки; Русский язык; Русский мир; Религия; Фольклор и верования; Суеверия.

Города:

Европейская Россия: Москва, Санкт-Петербург, Казань, древнерусские города, Золотое кольцо, Русский Север.

Урал, Сибирь, Дальний Восток: Екатеринбург, Новосибирск и Академгородок, Иркутск и Байкал, Улан-Удэ, Владивосток.

Экономика: Денежная система; Торговля; Промышленность; Сельское хозяйство; Космонавтика; Транспортная сеть; Городской транспорт; Туризм.

Кроме того, чтобы привлечь внимание и возбудить интерес читателя, в конце некоторых статей в рамке даются небольшие тексты о малоизвестных и необычных фактах и курьезах, незначительных, но в то же время показательных. Например, *Ленинград в период блокады; Московское метро; медаль Параджанова:*

- *В период блокады Ленинграда, несмотря на отсутствие отопления, а зачастую и электричества, залы театров всегда были переполнены.*
- *Во время Второй мировой войны метро использовалось в качестве бомбоубежища, в нем родилось 217 детей.*
- *Будучи в ГУЛАГе, Сергей Параджанов нашел рядом с баракком, где находились больные туберкулезом, крышку от бутылки кефира и вычеканил гвоздем профиль Пушкина. Десять лет спустя эта крышка с чеканкой попала в руки Федерико Феллини, который использовал ее как форму для литья серебряной медали. Эта медаль теперь используется для награждения лучшего фильма на кинофестивале в Римини.*

При подготовке словарных статей были учтены различные аксиологические установки российской и французской аудитории, по-разному трактующей одни и те же факты и события мировой истории. Составляя тексты, коллектив авторов, включающий русистов из Франции и России, стремился к объективности в отборе и изложении материала, избегал категорических суждений и оценочности в интерпретации событий и фактов, но в то же время не обходил вниманием проблемные вопросы. В статьях, касающихся современной истории России, её политики, социальных и экономических проблем и т. п., часто затрагиваются вопросы, которые не имеют однозначной оценки даже в российском обществе. В таких случаях авторы старались опираться на объективные данные.

Каждая статья сопровождается фотографиями-иллюстрациями, авторскими иллюстрациями с подписями на французском и русском языке. Список названий и авторов этих 250 иллюстраций дается в конце книги, перед библиографией.

Последняя часть книги содержит ссылки на авторитетные российские сайты, расширяющие и иллюстрирующие содержание каждого раздела, а также рекомендованную русскую и французскую библиографию. Список использованной литературы состоит из источников, послуживших основой для подготовки текстов.

Концептуальное обоснование словаря «*Откройте для себя Россию*» и образцы статей и иллюстраций были представлены на заседании Ассоциации русистов в Париже в январе 2015 г., а также в Московском городском университете в мае 2017 г.

Презентация материалов вызвала живой интерес коллег, что позволяет надеяться, что книга будет эффективным подспорьем в преподавании и изучении русского языка и культуры России.

Литература

1. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н.П. Андрушиной. 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011.
2. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред. Г.В. Чернова. – М.: Полиграмма, 1996.
3. Волкова Г., Дементьев А. Испания: Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник. – М.: Высшая школа, 2006.
4. Иванищева О. Н. Лексикографирование культуры в двуязычном словаре / Дисс... доктора филол. наук. Санкт-Петербург, 2005.
5. Лебедева С.В. Учебные словари различных типов в культурологическом аспекте (на материале британских справочников) / Автореф. дисс... доктора филол. наук. Иваново, 2005.
6. Немецко-русский лингвострановедческий словарь: Германия. Страна и язык. / *Landeskunde durch die Sprache* / Сост. Мальцева Г.Д. – М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2001.
7. Петрушова О.Л. Учебные словари в межкультурной коммуникации / Автореф. дисс. канд... филол. наук. Ярославль, 2009
8. Россия: Большой лингвострановедческий словарь: 2000 реалий истории, культуры, природы, быта и др. / Под ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-Пресс, 2008.
9. Рум. А. Великобритания: Лингвострановедческий словарь / *Dictionary of Great Britain*. – М.: Русский язык-медиа, 2003.
10. Стариков А. Т. Масс-медиа современной России/ Учебное пособие. – М.: Феникс, 2013.
11. Томахин Г.Д. США: Лингвострановедческий словарь / *Dictionary of USA*. – М.: Русский язык, 1999.
12. Франция: Большой лингвострановедческий словарь: 8000 реалий истории, экономики, культуры, природы, спорта, традиций, быта, обществ. жизни. – М.: АСТ-Пресс, 2008.
13. Andratchnikov A., *La Russie de A à Z*, Moscou, RIA «Novosti», 1998.
14. Berelowitch A., Radvanyi J., *Les 100 portes de la Russie*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1999.
15. Blot I., *La Russie de Poutine*, Paris, Bernard Giovanangeli Éditeur, 2015.
16. Bonamour J., *La littérature russe*, Paris, PUF, 1996.
17. Carrère d'Encausse H., *La Russie entre deux mondes*, Paris, Fayard, 2010
18. Chamontin L., Facon I., *L'empire sans limites: Pouvoir et société dans le monde russe*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2017.
19. Channon J., *Atlas historique de la Russie*, Paris, Éditions Autrement, 1997.
20. De Loeper C., *Vivre et travailler avec les Russes*, Paris, L'Harmattan, 2012.
21. Favarel-Garrigues G., Rousselet K., *La Russie contemporaine*, Paris, Fayard, 2010.
22. Guilluy-Sulikashvili N., *L'énigme russe : Pouvoir-Economie et société*, Paris, Septentrion, 2012.
23. Kosman S. *Voici la Russie et les Russes, Manuel de Langue russe*, Bruges, Les Éditions Verbeke Loys, 1950.
24. Leclercq A., *La Russie, puissance d'Eurasie (Histoire géopolitique des origines à Poutine)*, Paris, Éditions Ellipses, 2012.
25. Lopez J., Otkhmezuri L., *Grandeur et misère de l'Armée rouge (Témoignages inédits 1941-1945)*, Paris, Éditions du Seuil, 2011.
26. Marchand P., *Géopolitique de la Russie, une nouvelle puissance en Eurasie*, Paris, PUF, 2014.
27. Marie J.J., *La Russie sous Poutine*, Paris, Payot, 2016.
28. Radvanyi J., *La nouvelle Russie*, Paris, Armand Colin, 2000.
29. Radvanyi J., Laruelle M., *La Russie entre peurs et défis*, Paris, Armand Colin, 2016.
30. Sokoloff G., *Le retard russe (882-2014)*, Paris, Fayard, 2014.

31. Sokoloff G., Métamorphose de la Russie, 1984-2004, Paris, Fayard, 2003.
32. Stangé-Zhirovova N., Une autre Russie (Fêtes et rites traditionnels du peuple russe), Paris, Peeters, 1998.
33. Stone O., Conversations avec Poutine, Paris, Albin Michel, 2017.
34. Thorez P., La Russie, Paris, Éditions Sedes/CNED, 2007.

Интернет-источники

1. <http://cheloveknauka.com/uchebnye-slovari-razlichnyh-tipov-v-kulturologicheskom-aspekte#ixzz3GRKxk9GK>
2. <http://cheloveknauka.com/uchebnye-slovari-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii#ixzz3GRKaphbi>
3. www.bnf.fr/documents/biblio_russie.pdf
4. http://m.larussiedaujourd'hui.fr/economie/2013/11/19/dans_un_pays_dentrepeneurs_26691.html
5. <http://ilcea.revues.org/>
6. <http://www.sciencespo.fr/cei/fr/manifestation/podcast>
7. <http://garedelest.org/>
8. http://www.ifri.org/?page=nos-e-notes&id_pubcategorie=11
9. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/receo_0338-0599_1999_num_30_1_2956
10. <https://sites.google.com/site/crhsparis/>
11. <https://etudesgeostrategiques.com/2012/.../bilan-de-la-refonte-en-cours-de-l-armee-russe>
12. <https://www.cairn.info/revue-politique-etrangere-2016-1-page-151.htm>

E. Enderlein

Professor emeritus

University of Strasbourg (France)

E-mail: enderleine@gmail.com

PRESENTATION OF BILINGUAL ENCYCLOPEDIA DICTIONARY "DISCOVER RUSSIA"

(E.Enderlein, G.Dimova-Sarwari (University of Strasbourg, France),
L.Dunaeva, L.Nesterskaya, I.Yatsenko (MSU, Russia))

Annotation: The purpose of this article is to introduce the new bilingual encyclopedic dictionary "Discover Russia", recently published in Paris and Moscow. This dictionary introduces the reader to Russia, its geography, state system, cities, language, population, and specially culture. The article restores the genesis of the Russian-French project, which was the result of a collaboration between Strasbourg University and Moscow State University. It also explains the originality and practical value of the book, shows its structure and content. The book contains 64 articles in Russian and French and a lot of color illustrations.

Keywords: Russia, Russian culture, history, geography, population, RFL.