

**ИННОВАЦИОННОЕ
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ**

СБОРНИК СТАТЕЙ

В двух томах

ТОМ I

**Москва
Российский университет дружбы народов
2014**

УДК 372.881.161.1:001.895:316.7(063)
ББК 81.2Рус
И66

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Ответственный редактор –
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой русского языка № 3 ФРЯиОД РУДН *Н.М. Румянцева*

И66 **Инновационное преподавание русского языка в условиях много-
язычия** : сборник статей : в 2 т. / отв. ред. Н.М. Румянцева. – Москва :
РУДН, 2014.

ISBN 978-5-209-05926-4

Т. I. – 412 с. : ил.

ISBN 978-5-209-05927-1 (т. I)

Издание представляет собой сборник научных статей, подготовленных участниками Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия» (Москва, Российский университет дружбы народов, факультет повышения квалификации преподавателей русского языка, 30 сентября – 1 октября 2014 года).

Конференция проведена под эгидой Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО).

Сборник статей состоит из двух томов, содержащих материалы, соответствующие тематике работы секций конференции.

В первый том вошли материалы по темам: «Новая методика как наука, искусство, практика обучать и обучаться русскому языку: детский сад – школа – вуз»; «Инновационная методология и методика русскоязычного тестирования».

Материалы второго тома содержат статьи по тематике: «Риторика, лидерство, культура – новые коммуникативные направления»; «Медиадидактика и электронные средства в межнациональном образовании»; «Русский язык в системе образования: инновационные управленческие решения»; «Русская фонетическая культура: инновационные поиски, тенденции, модели»; «Этнометодика и межкультурная коммуникация».

Издание предназначено для преподавателей вузов, педагогов школ, детских образовательных учреждений, а также всех, кто интересуется проблемами современной филологической науки.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 372.881.161.1:001.895:316.7(063)
ББК 81.2Рус

ISBN 978-5-209-05927-1 (т. I)
ISBN 978-5-209-05926-4

© Коллектив авторов; отв. ред. Н.М. Румянцева, 2014
© Российский университет дружбы народов,
Издательство, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

I. НОВАЯ МЕТОДИКА КАК НАУКА, ИСКУССТВО, ПРАКТИКА ОБУЧАТЬ И ОБУЧАТЬСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ДЕТСКИЙ САД – ШКОЛА – ВУЗ

Адскова Т.П. ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ»	10
Аммосова В.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	12
Антонова Л.Г. ПРИКЛАДНАЯ ФИЛОЛОГИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛА	16
Арзуманова Р.А., Дрогова Г.М. К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА	18
Арсеньева И.А., Кострюкова И.В. ВНЕШНЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	23
Асанова С.А. ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВИЗМА В КОРЕЕ	26
Атабекова А.А., Горбатенко Р.Г., Караулова Т.К. К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АУДИТЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ ВУЗОВ РФ	30
Барышникова Е.Н. ПРАГМАТИКА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МИГРАНТОВ РФ	34
Беленкова Н.М. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»)	37
Березняцкая М.А., Денисенко А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ	40
Боброва С.В., Мартиросова М.А. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	43
Богатырева И.В., Лучковская С.В., Румянцева Н.М. НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (довузовский этап обучения)	50
Богатырева И.В., Рубцова Д.Н. НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ	53
Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Атанова Д.В. К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ КОНЦЕПТА РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ (на материале вероучения протестантизма)	57
Большакова Н.Г., Буржунова З.Г. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	61

Брагина М.А., Синячкин В.П. ПРИНЦИП «ОТКРЫТОЙ» МЕТОДИКИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	65
Булгарова Б.А., Новоселова Н.В. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАННЕМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ	68
Василенко Л.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ	71
Васильева Е.В. МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	74
Веденеева Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СО СМЕШАНЫМ ЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ	78
Владимирова Т.Е. ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ	82
Гаврильева О.П. ЛЕТНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛАГЕРЬ – КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЯКУТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ	85
Гатауллина Л.С. ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ В РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ	88
Гириная Л.В., Мокашов В.В., Румянцева Н.М. К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)	90
Гириная Л.В., Румянцева Н.М., Жигунова О.М., Юрова Ю.В. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЭТАП ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)	95
Голикова Т.А. ДВУЯЗЫЧНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК КОМПОНЕНТ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ	99
Гордиенко И.В., Шустикова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ПРИЧАСТИЯМИ)	103
Гостева Ю.Н. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	109
Грачёва О.А., Копылова П.А. МЫСЛИ О ЛИНГВОДИДАКТИКЕ	112
Гривусевич Г.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ – ПУТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	116
Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ	120
Долинина Т.А. ЭТАПЫ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ОТ ОТДЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ К ТЕКСТУ	122
Замилова А.В., Чабаненко М.Г. МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	126

Зими́на А.И. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КЛАССЕ	130
Иванова Г.П. ПРИНЦИП УЧЕТА НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ В ПЕДАГОГИКЕ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ	133
Иванова А.С., Пушкина Н.П., Соболева Н.И. «ПРОГРАММА ДЛЯ СТУДЕНТА» КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	136
Карпенко А.Л. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ОБЩЕСТВЕННЫХ НОРМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	139
Карпова Ю.В., Никитина В.В., Смирнова С.В. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В НАУЧНО-УЧЕБНОЙ СФЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВО-СТОМАТОЛОГОВ	148
Кипкеева З.Х. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ	150
Киссюк В.В. ПОЭЗИЯ КАК УЧИТЕЛЬ КРАСНОРЕЧИЯ (методический аспект)	154
Коваленко А.Г. О ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	157
Колышкина И.М. ВОКРУГ ВЕЛИКИХ ИМЕН (из опыта ознакомления студентов подготовительного отделения гуманитарного профиля с жизнью и деятельностью В.В. Даля и В.В. Виноградова)	160
Косарева Л.А. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЧАСТИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	162
Костерина Э.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	166
Кротова Т.А. ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ АРАБСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	170
Кудрявцева Е.Л. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: СЕМЬЯ – ДОО – ШКОЛА – ВУЗ	172
Кулакова В.А. ПРОБЛЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	179
Кулибина Н.В. РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ В ИЗДАНИЯХ «ЗЛАТОУСТА»	185
Кулибина Н.В. УРОКИ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ВСЕХ: ЗАЧЕМ, ЧТО И КАК	188
Куновски М.Н., Новоселова Н.В. ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ВВЕДЕНИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА	191
Куриленко В.Б., Макарова М.А., Г.М. Дрогова СТРАТЕГИИ ГАРМОНИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ	195

Лаврентьева Е.А. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ССУЗОВ	200
Липатова Т.В. ПРЕДИКАЦИЯ И ЕЁ ЭТАПЫ В СИСТЕМНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	203
Ли Си-мэй РУСИСТИКА НА ТАЙВАНЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ	207
Логинова Л.Д., Щербакова О.М., Куриленко В.Б., Макарова М.А. УЧЕБНО-НАУЧНЫЕ ТЕКСТЫ О ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТАХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ПРОВИЗОРОВ	212
Лунина Т.П. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	216
Мартыненко Е.В., Матвиенко В.В. ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЖУРНАЛИСТИКА» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО: К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ	219
Матвеева Т.Ф., Нетёсина М.С., Макарова И.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ ФСПО МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ ЗАДАНИЙ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ	223
Матевосян Л.Б. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ ТЕКСТОВ	227
Морозкина Е.А. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	230
Наумова И.Ю. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА ПО ПРОВЕРКЕ ЧАСТИ «С» ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	232
Николаев А.М. ОПИСАНИЕ НАУЧНОГО ОЦЕНОЧНОГО ТЕКСТА (НАУЧНОЙ РЕЦЕНЗИИ) В МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)	236
Новиков А.Л., Новикова И.А. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ И СТУДЕНТАМИ	239
Новикова Г.П. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ	243
Песина С.А. ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ КАК СРЕДСТВОМ ОБЩЕНИЯ	248
Полякова Т.М. ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УКРАИНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ	253
Поморцева Н.В. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	256
Рогозная Н.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СУБОРДИНАТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА	258
Румянцева Н.М., Жиндаева А.Г. ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЧТЕНИЮ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ	261

Румянцева Н.М., Юрова Ю.В. ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕЖДУНАРОДНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗА КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	263
Рыбаков М.А. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЁ ПРИЛОЖЕНИЯ К ЗАДАЧАМ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	267
Савова М.Р. САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ФУНКЦИИ И РАЗНОВИДНОСТИ	270
Самосенкова Т.В. ПРОДУКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	272
Сенюкова О.В. ОСНОВНЫЕ МОМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	276
Сергеева О.Е. ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И КАЧЕСТВА КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ИЗУЧЕНИЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА	279
Симакова Е.С. О НЕКОТОРЫХ СВОЙСТВАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В МЕТОДИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ	282
Смирнова Н.Л. «ХОЧУ ХАРЧО!»: ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА	285
Стамбулян И.М. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ. (АСПЕКТ – УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СФЕРА, II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)	288
Сунгурова Н.Л. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА И РЕЧИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	292
Турсиду Н. НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРЕЧЕСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	294
Уткина Е.Л. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	297
Ухова Л.В. ИННОВАЦИОННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	301
Ушакова О.С. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	305
Фокина О.В. ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТОВ СМИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	308
Харитонова О.В. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	311
Цыбуля И.П. МИГРАНТЫ В РОССИИ: РОДИТЕЛИ И ДЕТИ. СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ	312
Чанкаева Т.А. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ	315

Шабарова Г.К. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	319
Шаталова Л.С. ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ	323
Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шоркина Е.Н. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (первый сертификационный уровень)	326
Юсупова З.Ф. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ	332
Юшкова Н.А. КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	335
Яковлева Е.А. ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	339
Яковлева Т.С. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ И БЕЖЕНЦЕВ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	342
Ямалетдинова А.М. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА	348
Chilingaryan К. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	355
Udina N.N. NEW APPROACHES AND TRENDS IN TEACHING AND LEARNING LSP/ESP	359

II. ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Аванесов В.С. КВАНТОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ – НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	362
Балыхина Т.М., Нетесина М.С. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: КРЕАТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ	365
Гарцов А.Д. ПРОБЛЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ	371
Гусева И.С., Румянцева Н.М. ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ ДЛЯ ТРУДЯЩИХСЯ МИГРАНТОВ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ	374
Кисамеденова Н.Г. ПРОБЛЕМЫ ВВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЭКЗАМЕНА (ПО ИСТОРИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА) ДЛЯ ТРУДЯЩИХСЯ МИГРАНТОВ	379
Константинова Л.А., Игнатьева О.П. КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ» ИЗ ТЕСТА НА ГРАЖДАНСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	382

Кролевецкая И.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ: ФОРМЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОГРАММЕ ARTICULATE QUIZMAKER	385
Пашковская С.С. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФОНЕТИКИ	395
Почеканска С.Г. ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РКИ) В БОЛГАРСКОЙ ПРАКТИКЕ: РЕШЕНИЯ, ВЫЗОВЫ, ПОТРЕБНОСТИ, ВОПРОСЫ	398
Пяо Мэйшань. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ВИДА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	401
Румянцева Н.М. РАБОТА КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА №3 ПО СОЗДАНИЮ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ И ИХ АПРОБАЦИИ (Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН)	407

I. НОВАЯ МЕТОДИКА КАК НАУКА, ИСКУССТВО, ПРАКТИКА ОБУЧАТЬ И ОБУЧАТЬСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ДЕТСКИЙ САД – ШКОЛА – ВУЗ

ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ»

Т.П. Адскова

Казахский национальный технический университет им. К.И. Сатпаева
ул. Сатпаева 22, г. Алматы, Республика Казахстан, 050013

Статья посвящена презентации учебно-методического комплекса «Профессиональный русский язык в техническом вузе». В ней представлены концепция и принципы разработки УМК. Отражены структура УМК, а также структура и цель модулей. Обозначены принципы отбора текстового материала.

Ключевые слова: интеграционный уровень, лингвообразовательный процесс в техническом вузе, профессионально-ориентированное общение, коммуникативно-когнитивная парадигма, компетентностно-ориентированные технологии.

Как известно, суть лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе состоит в интеграции знаний в содержании профессионального образования, где интегратором выступает язык, как средство образования, воспитания и формирования готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности. В настоящее время в системе высшего технического образования обучение русскому языку как важному элементу общей и профессиональной культуры и средству профессионального общения приобрело особую актуальность. «Обучение специальности через язык и обучение языку через специальность – одна из важных проблем профессиональной подготовки специалиста в условиях неязыкового вуза» [1].

Для студентов технического вуза изучение русского технического языка – это не только средство овладения будущей специальностью, но и возможность осуществлять компетентное профессионально-ориентированное общение, что позволит легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Такими широкими возможностями обладает дисциплина "Профессиональный русский язык", содержание которой направлено на формирование лингвопрофессиональной компетентности, интегрирующей общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества специалиста. Пререквизитом курса является дисциплина «Русский язык» для студентов бакалавриата.

Цель преподавания дисциплины – профессионально-ориентированное обучение языку. Задачи дисциплины состоят в: развитии лингвопрофессиональной компетентности инженера.

Учебно-методический комплекс дисциплины "Профессиональный русский язык" (УМК) включает учебную программу дисциплины (syllabus), содержит активный раздаточный материал, планы практических занятий, методические рекомендации, глоссарий, методические материалы, учебно-практические материалы для самостоятельной работы, контрольно-измерительные средства, список необходимой литературы, а также методические указания, презентации. Принципы разработки учебно-методического комплекса

дисциплины (УМКД) «Профессиональный русский язык»: коммуникативно-когнитивная значимость, компетентностно-ориентированные технологии, технологии кредитно-модульного построения, текстоориентированные технологии.

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

Основной дидактической единицей при обучении русскому техническому языку является специальный текст. Текстовый материал носит познавательно-развивающий характер, отражает специфику учебной, научно-популярной и специальной литературы. Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения. Исходным пунктом осуществления этого принципа является такая организация учебного процесса, при которой студент поставлен перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы, что обуславливает включение в модули проектных заданий, которые позволяют интегрировать знания студентов из разных областей наук при решении той или иной проблемы. Они отличаются специфическим подбором и необычной компоновкой языкового материала, ориентированной на язык специальности студентов, что обеспечивает воздействие на интеллект через интенсивную языковую деятельность. При формировании интеллектуальных умений акцент делается на работу с информацией, с текстом: определять главную мысль, выделять смысловые части, основную и дополнительную информацию, критически осмысливать получаемую информацию, делать выводы, аргументировать тезисы, используя иллюстративный материал. К творческим умениям относят умение генерировать идеи, для чего необходимы знания в разных областях, умение находить не одно, а несколько решений проблемы, умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным навыкам относятся, прежде всего, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль.

Выход в содержательном плане на интеграционный уровень способствует успешному овладению учебно-профессиональной сферой общения, которая является ведущей при обучении русскому техническому языку. Стратегия учения заключается еще в том, что

обучаемые не только овладевают языком, но и самостоятельно оценивают свои успехи. Использование инновационных методических технологий дает неограниченные возможности для применения на занятиях новейших технических средств и компьютерной техники. Принципы разработки и использования УМК позволяют расширить адресность, использовать вариативность, индивидуализировать обучение.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Мирошникова О.Х. Формирование профессионально-языковых компетенций студентов-физиков. Учебно-методический комплекс. Ростов-на-Дону: Изд-во «Эверест». 2008. – 176 с.

LITERATURA

[1] Miroshnikova O.H. Formirovanie professionalno-yazykovyih kompetentsiy studentov-fizikov. Uchebno-metodicheskiy kompleks. Rostov-na-Donu: Izd-vo «Everest». 2008. – 176 s.

PRESENTATION OF TEACHING MATERIALS “PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITY”

T.P. Adskova

Kazakh National Technical University after K.I. Satpayev
Satpayev str., 22, Almaty, Republic of Kazakhstan, 050013

An article is dedicated to presentation of teaching materials “Professional Russian language in technical university”. In this article conception and principles of development of teaching materials are presented. Structure of teaching materials, structure and aims of modules are reflected. Principles of selection of text materials are pointed.

Keywords: integration level, language building process in technical university, profession-based communication, communicative-cognitive paradigm, competence-based technologies.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.В. Аммосова

Институт развития образования и повышения квалификации
пр-т Ленина 3, г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия, 677000

В статье обосновывается актуальность интегративного подхода к обучению якутскому и русскому языкам. Выделяются принципы и цели интегративного подхода. Также автором описана система работы по формированию переводческой компетенции школьников на основе интегративного подхода.

Ключевые слова: двуязычие, интегративный подход к обучению. Взаимосвязь языковых явлений, обучение основам перевода.

Вопросы языковой политики являются одними из наиболее актуальных и в Республике Саха (Якутия). В республике 2 государственных языка: русский и якутский, 5 официальных языков – эвенкийский, эвенский, чукотский, долганский, юкагирский. На федеральном уровне реализуется программа «Русский язык. 2011–2015», которая ставит своей задачей обеспечение эффективного функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации, в том числе в условиях двуязычия. В рамках Государствен-

ной программы «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2012–2016 гг.» реализуется подпрограмма «Сохранение, изучение и развитие государственных и официальных языков в Республике Саха (Якутия)» с общим объемом финансирования 43,7 млн. рублей, в том числе 7,4 млн. в 2014 году.

Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) отличается сложностью и своеобразием, а в некоторых моментах является уникальной. В результате взаимодействия языков (русского, якутского, языков народностей Севера), длившегося веками, интенсивно развивались двуязычие и многоязычие самых разных видов и ассимиляционные процессы.

Основываясь на «Концепцию обновления и развития национальных школ», в которой предусматривается коренное изменение образовательных и воспитательных приоритетов, и «Закон о языках Республики Саха (Якутия)», в котором установлено равноправное положение якутского и русского языков, перед школами республики поставлена задача взаимосвязанного обучения школьников двум языкам.

Нами было проведено анкетирование учителей-слушателей курсов. Цель исследования состояла в установлении степени соответствия формальных результатов и фактического состояния интеграции предметов гуманитарного цикла в школе. Все опрошенные учителя отметили необходимость интегрированного изучения в школе якутского и русского языков.

Необходимость такого подхода обусловлена общностью задач развития речи на двух языках, наличием общего компонента содержания учебных предметов, общими методами, приемами работы учителя на уроке. В связи с этим, поиск путей в установлении взаимосвязей языковых явлений между якутским и русским языками в условиях перехода на новое содержание обучения является актуальным.

Учителя, методисты республики (Анисимов В.М., Дмитриева Е.Н., Попова М.К., Никифорова Е.П., Кашкина Э.Х., Гаврильева О.П., Копырина У.П. и др.) прилагают немало усилий и внимания изучению языков, работают над усовершенствованием учебных программ и методик. Но, все-таки, проблемы остаются. В существующих школьных программах якутский и русский языки изучаются изолированно друг от друга, не рассматриваются как единая система с позиции целостного представления о языках. И это затрудняет изучение языков, установление интегративных связей. Поэтому одно из основных задач преподавателя русского языка национальной школы является доведение до сознания учащегося различий между системой якутского и русского языков, выработка специальных приемов и циклов упражнений, позволяющих понять эти различия.

Обновление содержания учебного процесса связано в наших школах с совершенствованием, действующих сегодня, программ по литературе и языку. При корректировке и составлении программ (учебных) мы руководствовались горизонтальным видом интегрирования, что предусматривает способ объединения сходного материала по языкам. Примером служат интегрированные уроки якутского языка на темы «Обращение», «Вводные слова» и др. в 7 классе, объединяющие в одно целое грамматические и языковые материалы якутского и русского языков. Подобные уроки позволяют в течение учебного года накапливать резерв, который мы можем использовать по своему усмотрению. Думается, лучший способ оптимизации высвобождающегося времени – это дифференциация обучения.

Составленная нами программа по языку учитывает устранение таких проблем как рассредоточенность сходных тем в языках по месту в программах и по времени изучения их учениками. В курсе родного языка предусматривается опережающее усвоение общих лингвистических категорий, формирование основных языковых знаний, речевых умений и навыков, как основа более эффективного усвоения русского языка.

С целью формирования у учителей знания научных основ интегрированного обучения, умения преломлять знания в практике преподавания в школе нами разработан учебный модуль «Интегративный подход при изучении якутского и русского языков».

Программа ставит ряд задач:

- изучение учителями литературы по проблеме, обучение их методическим приёмам осуществления интегративных связей между предметами гуманитарного цикла;
- стимулирование учителей к решению проблемы интеграции гуманитарных знаний в целях развития качества гуманитарного образования в школе;
- распространение опыта работы учителей, применяющих интегративный подход к обучению языкам.

В нашей республике в последние годы интерес к изучению перевода с одного языка на другой сильно возрос, что объясняется как расширением сферы и нужд двуязычного общения, так и более реальными возможностями построения теории перевода, возникшими в результате успехов, достигнутых в ряде смежных областей, так или иначе связанных с исследованием проблем речевой деятельности человека.

К сожалению, должны констатировать, что в Республике Саха (Якутия) ещё не разработаны теоретические и практические вопросы перевода, методический аспект данной проблемы не стал предметом социальных исследований.

Мы поставили и постарались решить проблемы, связанные с поиском путей в установлении взаимосвязей языковых явлений между якутским и русским языками в условиях перехода на новое содержание обучения. Разработаны вопросы методики обучения переводу и эффективной системы упражнений по формированию и совершенствованию переводческих навыков учащихся якутских школ. Однако ознакомление учащихся с основами перевода затруднено тем, что нет учебников или специальной литературы. В связи с этим было необходимо создание дидактического пособия или учебника, предназначенного для первого этапа обучения основам перевода.

С целью ознакомления и закрепления умений и навыков перевода нами разработана программа курса «Основы перевода», рассчитанная на учащихся 10 – 11 классов гуманитарного профиля, предполагающих впоследствии стать филологами, журналистами, специалистами в области культуры. В программе рассматриваются все аспекты перевода: лексический, морфологический, синтаксический, стилистический. Формулировка тем и вопросов курса носит обобщённый интегрированный характер, что позволяет учащимся систематизировать знания по русскому языку, литературе, истории, обществознанию, риторике.

Материал разработанной нами «Тетради по развитию переводческой компетенции» направлен на освоение и развитие практических навыков перевода с якутского на русский и наоборот. Мы предлагаем не свод полезных и умных советов и не образцы переводов, а модели деятельности. В этой тетради содержится система таких упражнений, выполнив которые учащиеся овладеют необходимыми умениями для работы над переводом. Далее хотим остановиться на «Сборнике текстов для перевода», предназначенном для учащихся 5–11 классов. Предлагаемые тексты содержат элементы занимательности, знакомят учащихся с творчеством писателей, переводчиков, видных общественных деятелей и с работами школьников Республики Саха (Якутия).

Благодаря реализации представленной системы работы в школе создаются условия для целенаправленной «помощи школьнику в осмыслении языка как предмета анализа и использования, в осознании себя как языковой личности, в становлении сознательного отношения к своей речи».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дмитриева Е.Н. Сопоставительная грамматика русского и якутского языков. Якутск, 2000.
- [2] Егорова К.Е. К вопросу об интегрировании учебных предметов // Народное образование Якутии. – 1996. – №3.
- [3] Комиссаров В.Н. Теория перевода. М., 1990.

[4] Культура тюркских народов на уроках русского языка / Закирьянов К.З., Дмитриева Е.Н. и др. / Санкт-Петербург: «Просвещение», 2008.

[5] Методика обучения русскому языку в национальной школе: 5-11 классы//авт.: К.Ф.Фёдоров и др.; редкол.: Е.Н.Дмитриева и др. / – 2-е изд., доп. и перераб. – Якутск: Бичик, 2005.

[6] Олесова А.П. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учебное пособие. Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2006.

[7] Яворук О.А.Функции интегративных курсов при обучении учащихся основам наук в школе // Наука и школа. – 2002. – №1. – с. 52-56.

LITERATURA

[1] Dmitrieva E.N. Sopotavitelnaya grammatika russkogo i yakutskogo yazyikov. Yakutsk, 2000.

[2] Egorova K.E. K voprosu ob integrirovanii uchebnyih predmetov // Narodnoe obrazovanie Yakutii. – 1996. – №3.

[3] Komissarov V.N. Teoriya perevoda. M., 1990.

[4] Kultura tyurkskih narodov na urokah russkogo yazyika/ Zakiryaynov K.Z., Dmitrieva E.N. i dr. / Sankt-Peterburg: «Prosveschenie», 2008.

[5] Metodika obucheniya russkomu yazyiku v natsionalnoy shkole: 5-11 klassyi//avt.: K.F.FYodorov i dr.; redkol.yu: E.N.Dmitrieva i dr. / – 2-e izd., dop. i pererab. – Yakutsk: Bichik, 2005.

[6] Olesova A.P. Metodika prepodavaniya russkogo yazyika v natsionalnoy shkole: Uchebnoe posobie. Yakutsk: Izd-vo Yakutskogo un-ta, 2006.

[7] Yavoruk O.A.Funktsii integrativnyih kursov pri obuchenii uchaschihsya osnovam nauk v shkole // Nauka i shkola. – 2002. – №1. – s. 52-56.

THE ACTUALIZATION OF AN INTEGRATED LEARNING OF LANGUAGES IN LOCAL SCHOOLS

V.V. Ammosova

The Development of the Education and Retraining Institute
Lenin Avenue, 3, Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), Russia, 677000

This article presents the actuality of an integrated approach to teaching the Yakut and the Russian languages. The principles and objectives of the integrated approach and methods are specified and clarified.

The whole system of teachers' work aimed at formation of students' translation competence and skills are described by the author.

Keywords: Bilingualism, integrated approach to education, interaction of linguistic phenomena, translation competence and skills.

ПРИКЛАДНАЯ ФИЛОЛОГИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛА

Л.Г. Антонова

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
улица Советская, дом 14, Ярославль, Россия, 150000

В статье рассматривается сложившаяся в практике работы автора со студентами, изучающими прикладную филологию, система коммуникативно-ориентированных курсов, обеспечивающая компетенции в области профессиональной риторики, культуры речи и медиаграмотности.

Ключевые слова: Прикладная филология, коммуникативно-ориентированные курсы, профессиональная риторика, медиаграмотность профессионала.

В программе подготовки профессионала по прикладной филологии сложилась определенная последовательность форм и видов работы с разной текстовой информацией, что формирует у студентов внимательное и «уважительное» отношение к слову в тексте.

На занятиях по курсу «Коммуникативно-речевой практикум» опыты со словом помогают усвоению принципов грамотной и продуктивной коммуникации: при подготовке словесного инициативного речевого высказывания, где яркое и оригинальное слово востребовано в приветствии; при выборе слова как «диалоговой пристройки» в активном восприятии информации или при поддержке реплики слушателя; при отборе нужного слова в оценочном микровысказывании или резюмирующего слова в рецензирующем или воздействующем монологе. Все эти прикладные опыты со словом осуществляются на основе примеров текстов ситуаций, эталонных или негативных. При создании собственного этикетного высказывания, студент должен не только выбрать правильное слово, но и обосновать его стилистическую форму и «стимульную» функцию в решении коммуникативной задачи. Особое внимание уделяется созданию словаря этикетных формул, где слово приобретает полифункциональное назначение: поддерживает фатическое общение и сопровождает «язык внешнего вида».

На практических занятиях «Основ теории коммуникации» в работе с текстами социокультурной тематики совершенствуется («отрабатывается») концептуально значимое слово: в ходе анализа большого текстового отрезка определенной функциональной направленности, отбираются ключевые слова, обеспечивающие понимание авторского намерения, осознается студентами социокультурная «словесная нагрузка», заключенная в авторском слове. Отдельного внимания заслуживает работа со словом в контексте межкультурного взаимодействия: подбор слов – синонимов при переводе текста, отбор и анализ слов – концептов, дающих представление о языковой картине мира носителя языка. Работа в этом направлении не может осуществляться без использования различных словарей, где слово выполняет инструментальную функцию. Расширению словарного запаса языковой личности посвящены задания по «расшифровке» крылатых слов или определению значения известных прецедентных высказываний. Вызывают интерес у студентов опыты с профессионально значимыми словами (история происхождения, изменение первоначального значения, появление новых смыслов) и составление тематического глоссария.

Курс «Практической риторики» предлагает интереснейшие опыты работы, где «сила словесного образа» формирует представление об инструментах личного воздействия в письменном или устном высказывании. Составляя список распространенных риторических фигур, мы помогаем будущему профессионалу усвоить наиболее важные формулы речевого воздействия. Внимательно изучаются в этом курсе и приемы «словесного маркирования» при организации устного диалога в аудитории при передаче информации. В рамках данного курса, в процессе речевого общения, будущий филолог учится не только реализовывать «доминирующую коммуникативную интенцию», но и решать не менее важные ком-

муникативные задачи как «сопутствующие целеустановки»: информировать и комментировать, объяснять; воздействовать и изображать, сравнивать; побуждать и инструктировать, утверждать. К риторическому монологу предъявляются особые требования: необходимо не только представить определенный уровень владения коммуникативными умениями устной речи (грамотно отбирать составляющие для развертывания предмета речи; правильно и логично оформлять свои мысли в устной и письменной форме; уместно использовать выразительные возможности русского языка; определять стратегию речевого поведения в публичном диалоге; организовывать речевое взаимодействие в условиях публичной презентации), но, самое главное, доказать, что успешная риторическая практика подготовки монологического высказывания – свидетельство профессионально ориентированной коммуникативной компетентности выпускника вуза [1,5].

Вот почему можно говорить, что включенная практика подготовки и презентации риторического монолога формирует метапредметные коммуникативно-речевые умения выпускника, дает право проверить, насколько он владеет культурой мышления, готов ли к критическому восприятию информации, что лежит в основании его топики; и, наконец, насколько способен он анализировать социально значимые проблемы и процессы, предлагая свое «видение настоящего». Заслуживает особого внимания тематика монологов, которые готовят наши студенты: мы неоднократно убеждались, что выбранные студентами яркие и проблемные темы высказывания опровергают традиционные представления о «мелкотемности бытия» современного молодого человека.

Если рассматривать подобные монологи в традициях риторического идеала, то необходимо обратить внимание на такие требования, как ясность, точность, эмоциональность и искренность, что помогает избежать нарочитости и ложной пафосности в контексте личных рассуждений. Можно говорить и о сложившихся «правилах ораторики», которые включают этапы подготовки устного высказывания: определение цели и характера выступления; выбор формы речи; требования к речевому оформлению устного выступления и «языку внешнего вида». Особого внимания при подготовке к акции требует «речевое сопровождение презентационных слайдов». Наш опыт показывает, что должны быть разработаны специальные рекомендации к выступлению с презентацией как активным приемом передачи основной информации в рассуждении.

Опыты работы со словом в медийном тексте осваиваются в курсе «Медиакультура профессионала». Слово как семиотический знак, сопровождающий в поликодовом медийном пространстве визуальный знак – изображение, требует особого конструктивного отбора. «Знаки автора» и «навигационные знаки» в медийном тексте чаще всего формируются на словесной (вербальной) основе. Необходимо учить будущего филолога использованию словесных «поддержек» при оформлении гиперссылки в пространстве медийного текста или графемике для выделения слов-сигналов, регулирующих переход в смежный интерконтекст в медиапространстве [2,152].

Практическая работа с текстовой информацией медижанров (блог, твиттер, кейс-стори, бэкграундер) требует у начинающего филолога понимания словесного образа в практике кодирования информации и создании своего медийного текста. В работе с медиатекстами мы отрабатываем приемы словесной игры для обучения слоганистике; формируем практические навыки анализа и оформления рекламного и PR-текста, где слово является «оптимизирующим» знаком при размещении медийной информации. Слово «убеждающее» и слово «провоцирующее» рассматривается в практических опытах студентов-филологов по созданию грамотных медийных высказываний для связей с общественностью.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Антонова Л.Г. Коммуникативная компетентность профессионала. – Ярославль, 2010. – с. 5.
[2] Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – с. 152.

LITERATURA

- [1] Antonova L.G. Kommunikativnaya kompetentnost professionala. –Yaroslavl, 2010. – s. 5.
[2] Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: vchera i segodnya. M.: Izd-vo MOO VPP YuNESKO «Informatsiya dlya vseh», 2009. – s. 152.

APPLIED PHILOLOGY IN PREPARING PROFESSIONAL

L.G. Antonova

p.d. Demidov Yaroslavl State University P.g. Demidova
Sovetskaya Street, 14, Yaroslavl, Russia, 150000

Describes the author's experience with students of applied psychology, system of communicative-oriented courses for professional competence in the field of rhetoric, the speech culture and media literacy.

Keywords: Journal of applied philosophy, communicative-oriented courses, professional rhetoric, media literacy professional

К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Р.А. Арзуманова

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

Г.М. Дрогова

Кафедра химии и биологии
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

Статья посвящена исследованию особенностей речевого портрета современного студента-медика. В статье дан анализ лексикона студентов медицинского вуза, предпринята попытка описания коллективного речевого портрета, характеризующего специфику речи будущего врача на лексическом и фразеологическом уровнях

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, лексикон, индивидуальный и коллективный речевой портрет.

Современное общество предъявляет достаточно высокие требования к уровню готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности. Реализовать себя в будущей профессиональной деятельности в современных, достаточно сложных и изменяющихся условиях может специалист, обладающий высоким профессионализмом.

Профессионализм – это набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. Профессионализм специалиста проявляется в трех составляющих: *профессионализм знаний, профессионализм общения и профессионализм самоусовершенствования*.

В структуре профессиональной компетенции врача профессионализм общения имеет первостепенное значение, так как профессия врача предполагает в той или иной степени интенсивное и продолжительное общение с пациентами, их родственниками, медицинским персоналом. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Умение общаться обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач. В то время как неосторожно сказанное врачом слово способно ухудшить состояние пациента.

Недаром существует такое понятие, как ятрогения (от греч. *iatros – врач + gennaio – порождаю*), означающее неблагоприятное изменение состояния больного под влиянием неосторожных слов врача.

Именно поэтому исследование речевого портрета современного студента-медика представляется нам весьма актуальным.

В рамках работы СНО «Язык и профессия» медфака РУДН научными руководителями совместно со студентами первых и пятых курсов был проведен анализ умения будущих врачей продуктивно и результативно общаться и предпринята попытка составить речевой портрет современного студента-медика.

Обращаясь в нашем исследовании к проблеме изучения речевого портрета социальной группы студентов-медиков, мы исходили из наработок ученых, проанализировали их труды и предприняли попытку прояснить сущность понятия «речевой портрет».

По мнению С.В. Леорды, «речевой портрет – это воплощенная в речь языковая личность» [3], а проблема речевого портрета является частным направлением исследования языковой личности. М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова называют речевой портрет «функциональной моделью языковой личности» [2]. Профессор Г.Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [4].

В самом общем смысле понятие «речевой портрет» можно определить как речевые предпочтения личности; совокупность особенностей, которые делают ее узнаваемой.

Как отмечают исследователи, речевой портрет может быть индивидуальным или коллективным. В центре внимания индивидуального речевого портрета находится индивидуальный стиль, отражающий особенности конкретной языковой личности. Коллективный речевой портрет представляет собой описание языковых явлений, присущих определенному кругу людей, объединенных по какому-либо признаку (национальному, возрастному, социальному). Описание коллективного речевого портрета позволяет создать наиболее полный образ коллективной языковой личности, представляющий собой совокупный набор типичных языковых, речевых и речеповеденческих характеристик» [4].

Единой строгой схемы анализа речевого портрета не разработано, однако изучение проведенных исследований позволяет выделить основные моменты, требующие описания: во-первых, это лексический уровень, при анализе которого рассматриваются особенности словоупотребления; во-вторых, уровень, отражающий представления о мире, заключенные в значении слов и выражений – картину мира говорящего; в-третьих, уровень коммуникативных ролей, стратегий и тактик.

Важнейшим в описании коллективного речевого портрета современного студента-медика для нас был анализ особенностей лексикона. Чтобы определить, насколько студенты-медики чувствуют недостатки в собственной речи и, значит, готовы их устранить, мы предложили студентам ответить на вопросы о том, где они проживали до поступления в

университет, к какой социальной прослойке принадлежат, отличается ли их речь в контролируемой (на занятиях) и неконтролируемой (среди сверстников, дома) среде; какие ошибки наиболее часто встречаются в их речи; с чем связаны отступления от нормы в их речи. Опрошено было 70 студентов медицинского факультета (студенты первого и пятого курсов).

В результате удалось установить, что самой распространенной ошибкой студенты считают злоупотребление словами иноязычного происхождения (34%); многословие в своей речи понимают как речевой недочет 30% опрошенных; неуместное использование разговорной и просторечной лексики отметили 12% будущих врачей, использование ненормативной лексики – 9%; употребление фразеологизмов и неуместное употребление клише и штампов отметили в своей речи 3% респондентов.

В качестве причин возникновения ошибок респонденты отметили следующие: студенты первого курса – влияние круга общения (60%); влияние «домашнего языка» (24%), влияние места жительства (16%); студенты пятого курса – влияние круга общения (90%), влияние «домашнего языка» и места жительства (10%)

По данным анкетного опроса общеупотребительной лексикой, речью, приближенной к литературной, студенты пользуются при устных ответах на практических занятиях, зачетах, экзаменах, в письменных работах, разговорах с преподавателями и другими взрослыми людьми. В официальной обстановке студенты стараются оставаться в рамках литературной речи, почти не используя просторечные слова и жаргонизмы.

Употребление слов-терминов студенты связывают с изучением спецпредметов. Исследование с помощью анкеты-опросника показали хорошее знание студентами терминов по химии и биологии. Отвечая на вопросы анкеты, студенты объяснили знания терминов важностью изучаемых наук для будущей профессии.

Лексикон студентов с точки зрения знания и использования в речи фразеологических выражений также изучался с помощью анкеты-опросника, состоящей из специально разработанной системы заданий.

Большинство анкетированных не смогли определить, какие исторические события нашли отражение в предложенных фразеологических оборотах, и оставили вопросы анкеты без ответов.

Выражение *Прорубить окно в Европу* практически однозначно (у 80% опрошенных) связывается в сознании с именем Петра 1 . *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!* с отменой разрешения перехода крестьян от одного помещика к другому связали 5% студентов. Возникновение фразеологизма *казанская сирота* связали с завоеванием Казани Иваном Грозным лишь 20% опрошенных студентов.

По поводу следующих фразеологизмов мнения опрошенных разошлись: 1) *Тяжела ты, шапка Мономаха* 26% респондентов отнесли к правлению самого Владимира Мономаха, 11% – к правлению Ивана Грозного, 7% – связали выражение с именем Бориса Годунова и лишь 5% участников упомянули о связи фразеологизма с венчанием русских царей на царство и сложности управления государством в целом; 2) *Троянский конь* с захватом Трои обманным путем связали 35% , остальные соотнесли выражение с компьютерным вирусом.

Для определения понимания лексического значения фразеологических единиц студентам был предложен тестовое задание на соответствие. Точно соотнесли фразеологизмы с их лексическим значением 15% респондентов. Остальные неверно соотнесли с лексическим значением от 3 до 5 фразеологизмов.

Тест на восстановление аналитических фразеологизмов тоже оказался нелегким для анкетированных: уровень верных ответов составил 32%. При этом наименее доступными оказались глагольный фразеологизм *бередить душу (рану)* и именной – *окладистая борода* (коэффициент выполнения составил 25% и 28% соответственно). Интересно, что с прилагатель-

тельным *окладистая* у 10% опрошенных связывается существительное *жена*, у 9% – *работа*. С просторечным глаголом *расквасить* 13% студентов связали существительное *морда*, имеющее такую же стилистическую окраску.

Важной составляющей частью речевого портрета современного студента является использование компьютерной лексики.

Нами также было проведено анкетирование, позволяющая выявить, какие слова компьютерной тематики активно используются в речи, какие отсутствуют, какую часть из них составляют жаргонные слова, какую термины.

По разнообразию слов самые представленные – это части компьютера, дополнительные устройства (*монитор, мышка, клавиатура, процессор, экран, и т.д.*); на втором месте компьютерные игры и приставки; на третьем – носители информации (*флешка, диск, дискета и т.д.*); названия глобальной сети: *нэт, инет, интик, интер, лазерка, инт*; наименования компьютера: *компьютер, комп, компик, компак, ноут*.

Все студенты назвали такие слова, как *портал, чат, ник, сайт, блог* и др.

Это говорит о том, что современные студенты являются активными пользователями социальных сетей.

Часть слов, используемых опрошенными являются компьютерными терминами: *монитор, клавиатура, интернет, процессор, компьютер, принтер, программист*. Большинство компьютерных слов сленговые, образованные от терминов: *клава, вебка, флеха, пень, аська, винда, виста, болванка, интик, компик, компак* и т.д.

Таким образом, компьютерная лексика – важная составляющая лексического портрета современного студента-медика.

Достаточно большой объем всего лексического состава речи студентов составляют жаргонные слова и выражения. На этой части речевого портрета мы остановимся наиболее подробно. Молодежный сленг как явление продолжает возникать и стабильно присутствовать в языковой субкультуре молодёжи.

Сленг используется большинством студентов, но 50% учащихся понимают значение термина *сленг* на интуитивном уровне, 44% затруднились определить это понятие, и только 6% опрошенных знали значение слова. При этом на вопрос: «Употребляете ли вы в своей речи сленг?» 95% студентов ответили утвердительно.

Сленгом студенты пользуются в разных ситуациях: в кругу друзей и сверстников (80%), в общении с родителями (5%), нигде (5%), везде (10%)

На вопрос: «Обогащает ли сленг русский язык?» 46% ответили утвердительно, 37% считают, что сленг делает речь ярче и выразительней, 17% – что сленг обедняет речь.

Абсолютное большинство ребят (70%) считают, что у сленга есть будущее, 30% отметили, что сленг изменится, но сохраниться как язык молодёжи.

Большим недостатком речи считают студенты присутствие в ней слов-паразитов: *блин, как бы, а я такая, он такой*.

По отношению к грубым словам и выражениям часть студентов категорична: 57% считает, что матерные слова и выражения используют люди, у которых ограниченный словарный запас, низкий интеллектуальный уровень, невысокая культура. Другая часть (43%) с откровенностью отмечает, что грубые слова и выражения занимают особое место в их жизни, что они приобрели форму слов-паразитов и используются в речи без видимой причины.

Анализ собранного в результате исследования материала позволил создать коллективный речевой портрет студента-медика, характеризующий особенности речи на лексическом и фразеологическом уровнях.

В результате исследования удалось выяснить, что речевой портрет социальной группы студентов-медиков на сегодняшний день еще имеет серьезные недостатки и, безусловно, требует серьезных преобразований в целях приближения к профессиональному идеалу.

ЛИТЕРАТУРА

- [1]. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – №1. – С. 90-106.
- [2] Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. – М., 1995. – 128 с.
- [3] Леорда С.В. Речевой портрет современного студента: дис. канд. филол. наук: 10.05.01 / С.В. Леорда; СГУ. – Саратов, 2006. – 315 с.
- [4] Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего. – автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. – 28 с.

LITERATURA

- [1] Krysin L.P. Sovremennyj russkij intelligent: popytka rechevogo portreta // Russkij yazyk v nauchnom osveshheniyi. – 2001. – № 1. – s. 90-106.
- [2] Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. Russkij rechevoj portret. Fonoxrestomatiya. – M., 1995. – 128 s.
- [3] Leorda S.V. Rechevoj portret sovremennogo studenta: dis. kand. filol. nauk: 10.05.01 / Leorda S.V.; SGU. – Saratov, 2006. – 315s.
- [4] Matveeva G.G. Skrynyje grammaticheskije znacheniya I identifikaciya soczialnogo lica («portreta») govoryashhego. – avtoref. dis. ... d-ra filol. naukk. SPb., 1993. – 28 s.

TO RESEARCH OF A SPEECH PORTRAIT OF MODERN MEDICAL STUDENTS

R.A. Arzumanova

Chair of Russian of medical faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

G.M. Drogova

Department of Chemistry and Biology, Faculty of Russian language
and general educational disciplines Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia 117198

Article is devoted to research of features of a speech portrait of the modern medical student. In article the analysis of a lexicon of students of medical school is given, attempt of the description of an individual and collective speech portrait characterizing specifics of speech of future doctor at lexical and phraseological levels

Keywords: speech portrait, language personality. lexicon, individual and collective speech portrait

ВНЕШНЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

И.А. Арсеньева, И.В. Кострюкова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д.10/3, Москва, Россия, 117198

Изменения эмоциональных состояний человека проявляются внешне. По изменениям мимики, пантомимики, голосу, движениям тела можно оценивать эмоциональное состояние в данный момент. Языковое сознание людей различных национальностей может трактовать одно и то же внешнее проявление эмоций по-разному. В статье рассматривается внешнее проявление эмоциональных состояний человека в русском языке.

Ключевые слова: эмоциональное переживание, положительные и отрицательные эмоции, экспликация эмоций, языковое сознание, основное и переносное значение слова.

Общеизвестно, что о возникновении переживаний человека можно судить не только по самоотчёту человека о переживаемом им состоянии, но и по психомоторике: мимике, пантомимике (позе), двигательным реакциям, голосу. В данной статье нас интересуют как раз изменения в психомоторике в зависимости от изменения эмоциональных переживаний.

Всё тело человека (*голова, туловище, руки, ноги*), включая его «составные» части (*глаза, ресницы, волосы, плечи, колени, живот, спина, пальцы* и т.п.), способно демонстрировать самые разнообразные эмоции. Рассматривая тело «как организм человека в его внешних физических формах и проявлениях», необходимо отметить традиционное для многих культур противопоставление тела и души как временного и вечного, материального и нематериального. Как правило, телу приписывается изначальная низость и греховность [1, 139]. Так или иначе, изменения положений *тела, туловища* эксплицируют разнообразные эмоции. Например, человек может *податься вперёд всем телом* – при симпатии, страстном желании.

Кожа. Говоря о выражении эмоциональных состояний человека посредством *кожи*, русские используют следующие выражения: *мурашки бегают по коже (по спине)* – при волнении, *мороз по коже* – при сильном страхе. *Живот* может болеть – от смеха.

Руки. Пальцы. Локти. Плечи. Человек *потирает руки* – при жажде наживы, *скрещивает руки на груди* – при обиде, нежелании общаться; *заламывает руки* – при сильном волнении. *Пальцы.* Человек *ломает пальцы* – при беспокойстве, *кусает локти* – от досады, *пожимает плечами* – при недоумении.

Ноги. Экспликация страха может происходить, в частности, с участием ног: *Ноги (колени) дрожат, подгибаются, становятся как ватные* – от страха.

Голова. В русском языковом сознании голова имеет «устойчивый мысленный образ в виде верхней части тела человека, которая состоит из черепной коробки и лица, и воспринимается какместилище умственных способностей, символ ума» [1, 114]. Человек *качает головой* – при одобрении, *мотаёт головой* – при неодобрении, сомнении.

Уши, волосы, затылок также могут нести информацию об испытываемых эмоциях. Так, говорят, что *уши горят* – от стыда, а также при сильном волнении, смущении; *волосы* человек способен *рвать на себе (на голове)* – в приступе гнева; *чесать затылок* – во время задумчивости.

Лицо. Устойчивый мыслительный образ связан с передней частью головы человека. Кроме того именно черты лица обладают национальной спецификой. Лицо (*глаза, ресницы, брови, нос, рот, губы, зубы, щёки, лоб, подбородок*) «выражает внутренний мир человека, его эмоции, часто свидетельствует об уровне интеллекта» [1, 117]. Так, человек *выкатывает глаза* – при гневе, *закатывает глаза* – от избытка чувств; *хлопает ресницами* – при

замешательстве; *кусают губы* – от досады; *скалит зубы* – при злорадстве. Человек может *насунуть брови* – при обиде; *повесить нос* – при расстройстве, плохом настроении; *наморщить лоб* – при мыслительных усилиях; *подпереть рукой подбородок* – при повышенном внимании или задумчивости. *Глаза* – не только орган зрения, но и зеркало души. Отдельно скажем о *щеках*: «кожа на щеках краснеет или бледнеет, когда человек испытывает определённые положительные (волнение, радость и т.п.) или отрицательные (гнев, стыд и т.п.) эмоции» [1, 124]. Кроме этого, при высоком самомнении человек *раздувает (надувает) щёки*. *Рот* тоже заслуживает отдельного внимания: «мимические изменения положения частей рта служат для выражения положительных (счастья, удивления и т.п.) и отрицательных (недовольства, раздражения и т.п.) эмоций» [1, 121]. Следует добавить, что человек *кривит рот* – при пренебрежении, *раскрывает рот* – от удивления.

Печень. В словаре С.И.Ожегова дефиниция слова *печень* выглядит как ‘крупная железа у животных и человека, вырабатывающая желчь, участвующая в процессах пищеварения, кровообращения, обмена веществ’, а слово *печёнка* (во втором, непрямом значении) – ‘То же, что печень (прост.)’: *В печёнках сидеть у кого* (разг.) – ‘о ком-чём-н. надоевшем, постоянно беспокоящем’: «*Ты у меня в печёнках сидишь*», «*Не ври, печёнка лопнет*».

Сердце. Основное значение слова *сердце* С.И.Ожегов толкует как ‘центральный орган кровеносной системы в виде мышечного мешка (у человека в левой стороне грудной полости)’. В неосновном значении это слово трактуется как символ средоточия чувств, переживаний, настроений человека, ‘как символ души’. Таким образом говорят о *добром, чутком, отзывчивом, мстительном, ангельском, каменном, злом, незлобном, чёрством, золотом сердце* – ‘об очень добром человеке’. В то же время сердце трактуется в некоторых случаях как выражение гнева, раздражения: *Сказать с сердцем* (сердито, раздражённо). *Иметь сердце на (против) кого-н.* (‘затаить гнев, обиду’). *В сердцах* (‘рассердившись’). *Сорвать сердце на ком-н.* (‘излить свою злобу, раздражение на кого-н.’). Рассматривая сердце как средоточие злобы, его сравнивают с кипящей жидкостью (*злоба закипела*), с сильным страшным существом (*злоба душист*), с чем-то тяжёлым (*злоба давит*). «Чувство гневного раздражения, недоброжелательства, враждебности по отношению к кому-л., чему-л. способно возникнуть в сердце человека как по какой-л. причине, так и совершенно немотивированно, спонтанно. Это чувство отличается активностью и интенсивностью, способностью подавлять человека и управлять им» [1, 338]. Сердце обладает активностью, выступая в качестве агенса: оно *трепещет, мрёт, замирает, ёкает, надрывается, мучается, ноет, щемит, прыгает от радости, о чём-то предостерегает* и т.д. В свою очередь, оно может выступать и в роли пациенса, когда кто-что-либо воздействует на сердце, *леденит его, веселит, жжёт, заставляет страдать, разбивает, отдаёт, рвёт* и т.п. *Сердце* человека – орган, непосредственно связанный с различными эмоциями. С одной стороны, сердце, являясь символом любви, расценивается носителями русского языка как вместилище самого прекрасного чувства. Толковыми словарями русского языка слово *сердце* трактуется также как символ средоточия любовных переживаний человека; способность любви. В русском языке с помощью перифраз, содержащих лексему «сердце» передаётся не только чувство любви, но и чувства симпатии, привязанности, доверия, искренности, откровенности, бесхитрости. С другой стороны, именно в сердце хранится и сосредотачивается злоба, проявляющаяся в чувствах тревоги, беспокойства, волнения, душевного страдания, гнева, раздражения, злости, недовольства, скорби, глубокой печали, жестокости. Так, например, экспликация чувства страха происходит, когда говорят, что *Сердце в пятки уходит у кого-л.* Данной дихотомией семантики слова *сердце* по типу оценочного знака можно объяснить смысл расхожего выражения, что от «любви до ненависти один шаг», ведь эти два противоположных чувства (любовь и ненависть) живут не в голове, не в душе, а, в первую очередь, в сердце. Интересен тот факт этимологии, что глагол *сердить* связан с сердцем, ср. выражение: *в сердцах*, а также литовское «irdai~ "ссора", потому что сердце представляется

вместилищем гнева; слово *сердце* первоначально *sъrd-/ *sъrdь родственно литовскому «irdi°s "сердце", латышскому sir^ds "сердце, мужество, гнев". Таким образом, сердце предстаёт в сознании носителей русского языка как символ средоточия таких положительных качеств личности, как: *доброта, понимание, отзывчивость; любовь, симпатия, привязанность, доверие; искренность, откровенность, бесхитрость; а также сострадание, сочувствие*, – с одной стороны; а с другой – отрицательных:, таких как *тревога, беспокойство, волнение, душевное страдание; страх; гнев, раздражение, злость, недовольство; жестокость; скорбь, глубокая печаль*.

Тема, рассмотренная нами в данной статье, об изменениях в психомоторике человека в зависимости от изменения его эмоциональных переживаний достаточно широкая и будет разрабатываться нами в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Большой толковый словарь синонимов русской речи. Идеографическое описание. 2000 синонимических рядов. 10500 синонимов / Под ред. Л.Г.Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008.

[2] Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.

[3] Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: ОНИКС 21 век, 2008.

LITERATURA

[1] Bolshoy tolkovyyiy slovar sinonimov russkoy rechi. Ideograficheskoe opisanie. 2000 sinonimicheskikh ryadov. 10500 sinonimov / Pod red. L.G.Babenko. – M.: AST-PRESS KNIGA, 2008.

[2] Ilin E.P. Emotsii i chuvstva. 2-e izd. – SPb.: Piter, 2008.

[3] Ojegov S.I. Slovar russkogo yazyika. M.: ONIKS 21 vek, 2008.

EXTERNAL DISPLAY OF EMOTIONS IN RUSSIAN LANGUAGE

I.A. Arsenieva, I.V. Kostyukova

People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

Changes of emotional conditions of the person are shown outwardly. On mimicry changes, body pose, body movements, the voice can estimate an emotional condition at present. The language consciousness of people of various nationalities can treat the same external display of emotions differently.

Keywords: emotional experience, positive and negative emotions, an explication of emotions, language consciousness, the core and a figurative sense of a word.

ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВИЗМА В КОРЕЕ

С.А. Асанова

Университет Согёнг
Сеул, Ю. Корея

В своей статье автор описывает причины возникновения и развития билингвизма в Южной Корее, как следствие колониального режима. А также дает исторические предпосылки формирования и проявление повторного билингвизма в повседневной действительности, и его влияние на изучение русского языка.

Ключевые слова: билингвизм в Корее, вторичный билингвизм, националистическое движение Донгак, Донгакская крестьянская революция

Корея является интегративной частью передового научно-индустриального сообщества. Южная часть корейского полуострова проделала прогрессивный путь во всех областях экономической, политической, социальной, научной и образовательной жизни за относительно короткий промежуток времени.

Параллельно с началом политических реформ в Южной Корее, в области образования стал развиваться билингвизм. Билингвизм (двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках и принадлежать одновременно к двум различным социальным группам. В Южной Корее массовый билингвизм стал заметной особенностью языковой ситуации. Когда два языка сосуществуют друг с другом в рамках единого коллектива и широко используется в различных коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного строя.

Одной из причин возникновения билингвизма – это последствие колониализма. В случае с Южной Кореей билингвистическая пара языков менялась в зависимости от политической ситуации и исторических предпосылок развития общества. В начале двадцатого столетия, после вторжения Японии билингвизм стал насильственным: население под страхом смертной казни стало изучать японский язык, появилась первая билингвистическая пара языков: корейский – японский.

Позднее после освобождения Южной Кореи от колониального режима, на политический олимп выходит другой лидер – США, с 1945 года страна находилась под защитой американских военных сил. По всей территории страны были разбиты американские военные базы, изучению английского языка стали уделять особое внимание, стал развиваться повторный билингвизм, но уже с другой парой языков, в этом случае: английский – корейский.

Данный тип билингвизма носил добровольный характер, который продолжается по сегодняшний день. Это проявляется в дублировании названий компаний, станций метро; газетами, издаваемыми на английском языке. В том числе это проявляется в интенсивности изучения английского языка во всех учебных учреждениях (как в частных, так и публичных). Все общество уделяет этому аспекту пристальное внимание, изучение языка начинают с самого раннего возраста и тратят на это огромные средства, вплоть до приглашения на дом учителей в качестве гувернеров (чаще всего это носители английского языка) для детей до детского сада.

Интересные факты, что это страна с наибольшим количеством учителей-носителей английского языка как родного, а также Корея – это страна, тратящая на изучения английского языка более 3 млрд. долларов в год, что является одним из наивысших показателей в мире.

Существуют различные классификации билингвизма и разные основания для этих классификаций, поскольку, это комплексное понятие. В психологическом аспекте билингвизм можно охарактеризовать с разных позиций. Например, данное явление позволяет билингу понимать речь, которая принадлежит вторичной языковой системе – это рецептивный билингвизм.

Умение, позволяющее воспроизводить вслух или про себя прочитанное, услышанное, есть репродуктивный билингвизм. Если данное умение позволяет порождать речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, то такой билингвизм квалифицируется как продуктивный [5]

Основание для психологической классификации билингвизма служит соотносительность между собой речевых механизмов. Впервые такая классификация была разработана Л.В. Щербой [7, 49] и заложила разделение исследуемого понятия на чистый (когда индивид в каждой ситуации, например: семья – школа, пользуется только одним из имеющихся в его опыте языков), смешанный билингвизм (использование двух языков в одной и той же ситуации). С. Эрвин и Ч. Осгуд полагают, что в этом случае между речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, существует очевидная связь.

Еще совершенно недавно, в середине 50-х прошлого столетия, после японских колониальных захватчиков (1910–1945) и разорительной гражданской войны между севером и югом (06.1950–07.1953), она стояла в списке беднейших стран мира. Когда как сегодня, она является мировым лидером во многих областях экономики, промышленности, социального развития и образования, Что способствовало такому огромному скачку и становлению высокоразвитой и динамично развивающейся стране?

Исторически сложилось, что в основе лежат националистические движения Кореи за продвижение и защиту древней культуры страны и национальной идентичности от иностранного влияния, а также обеспечение движения за независимость во время японского колониального режима. Для того, чтобы получить политическую и культурную автономию, ей сначала пришлось содействовать культурной зависимости.

По этой причине, националистическое движение потребовало восстановления и сохранения традиционной культуры Кореи. Donghak (Восточное учение) – это крестьянское движение, также известное как Донгакская крестьянская революция, которая началась в 1870-х годах. Эту революцию можно рассматривать как раннюю форму становления корейского националистического движения сопротивления против иностранных влияний. Когда на смену движения Праведной Армии, а позже серии корейских движений сопротивления, которые привели к расчленению одной нации на два государства.

Национализм, сформировавшийся в конце 19-го века в Кореи, был формой движения сопротивления, но с существенными различиями между севером и югом. После вторжения иностранных держав в конце 19 века, корейцы были вынуждены построить собственную самобытность таким образом, чтобы сохранить ее от иностранцев. Они стали свидетелями и участниками, в широком диапазоне, националистических выступлений за последние столетия, но все они были лишь формами сопротивления против иностранных влияний.

В колониальный период, корейские националисты вели борьбу за независимость, а также против имперской Японии в Корею, Китае, в частности Маньчжурии и на Дальнем Востоке России. Они сформировали «правительства в изгнании», войска, и секретные группы, чтобы бороться с японскими колонистами извне. Для ведения подобной борьбы революционерам требовались знания иностранных языков. Приоритетность в изучении были отданы китайскому, японскому, а позднее английскому языкам.

В определенный период истории Корейский полуостров стал центром идеологической борьбы двух мировых систем США и СССР, что послужило толчком для изменения политики в различных сферах деятельности, в том числе в образовании.

Система корейского образования на рубеже XIX-го и XX-го веков в Корею была развита очень слабо, не было ни одного университета, только несколько миссионерских христианских школ в западном стиле, которые в последствии стали частными университетами. Во времена японского колониализма, все корейские школы были запрещены, на их базе функционировали школы, где преподавание велось исключительно на японском языке.

В стране стал зарождаться «навязанный» билингвизм, потому что все население стало изучать японский язык, а устный язык все равно оставался корейский.

Но по ряду исторических условий активно хангыль (название корейского алфавита) не использовали до 1895 года. Вместо этого в обороте находилось смешанное письмо: часть слова, представляющую значимую основу слова писали иероглифом, а грамматические формообразующие флексии, давались в хангыле. Интересно, что по сей день принцип смешанного письма, все еще актуален на территории Южной части полуострова, когда как северяне пользуются исключительно хангыль, после реформы 1949 года, об отмене иероглифического письма.

В настоящее время языковая картина изменилась, во всех учебных учреждениях обязательным стало изучение английского языка. Подобные позитивные факты имеют более глубокие корни: во-первых, добровольное желание корейского народа говорить на языке страны, давшем им путь к освобождению и процветанию; и во-вторых, желание двигаться в ногу со временем, быть образованными и быть на уровне с европейскими странами, где владение несколькими иностранными языками является повседневной нормой жизни.

Принимая во внимание описанные факты, становится актуальной высказанная еще в начале века Л. Щербой мысль, что "мир, который нам дан, постигается нами в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры...". [7, 49]

Поэтому можно заявить, что каждый язык формирует у его носителей, определенный образ мира, представленный в речи семантической сетью ассоциаций, которая характерна именно для конкретного языка: ассоциативные эксперименты, трудности, появляющиеся в кросскультурном общении, а также при переводе, доказывают этот факт. При подобных обстоятельствах, возникает проблема билингвизма: как в одном сознании сочетаются две языковые системы, две картины мира, как взаимодействуют два образа действительности.

Невольно возникает вопрос: как наличие билингвизма в обществе, способствует, или препятствует изучению русского языка? При существовании билингвизма формируется новая общая картина мира, где каждому элементу определенного содержания соответствуют два элемента выражения (переводные эквиваленты на разных языках), при *координированном билингвизме* (при *координированном билингвизме* создаются две параллельные системы, где каждому денотату соответствует свой *сигнификат*) создаются две параллельные системы, где каждому *денотату* (*Денотат* (от лат. *denotatum* – обозначаемое) – обозначаемый предмет. Термин «Д.» употребляется в след. значениях. То же, что референт) соответствует свой *сигнификат*. (*Сигнификат* – (от лат. *significatum* – значимое) – понятийное содержание имени или знака. *Сигнификат* обычно противопоставляется денотату...) [6] Подобное разделение помогает нам объяснить языковые процессы, происходящие при билингвизме: интерференцию языков, неожиданное и беспричинное переключение говорящего с одного языка на другой. Но самый пожалуй позитивный эффект от билингвизма – это увеличение объема памяти, быстрая мыслительная способность, терпение и толерантность к другим культурам, сопоставительный навык при изучении нового, ранее не изучаемого языка, отсутствие языкового барьера при разговоре на третьем языке, формирование личного сопоставительного языкового анализа, системы флексий (в нашем случае русского языка), использование второго (английского) языка, как языка посредника.

Поскольку второй язык выучивается в школе, а к нему подход обычно осуществляется с точки зрения первого языка, т.е. происходит семантическое сравнение значений слов, то овладение последующего языка происходит по уже созданной собственной системе и на этой основе постигаются последующие языки.

Последний факт имеет большую вспомогательную функцию для преподавателей-иностранцев, работающих в аудитории. При предъявлении нового грамматического или

лексического материала, занятий по чтению, во время объяснений семантических значений, использование языка-посредника помогает довести до слушателей суть излагаемого материала в более доступной форме.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.И. Словарь методических терминов. – СПб., 1999.
- [2] Асанова С.А. Анализ типологических ошибок корейских студентов. Языковое образование в аспекте взаимодействия культур: Материалы III международной конференции. Усуйск, 2009 – с. 8-13
- [3] Асанова С.А «Роль электронных средств обучения в формировании навыков перевода». Международной научно-практической конференции «러시아 인문학과 융합», ноябрь, 2013, (Сеул, Республика Корея) – с. 237-243.
- [4] Балыхина Т.М., Хавронина С.А. Общие вопросы методики преподавания русского языка как неродного.
- [5] Балыхина Т.М., Себелева С.А. Типы билингвизма: методический аспект <http://www.schoolrus.ru/m-k/stati/83-tipy-bilingvizma-metodicheskij-aspekt>
- [6] Завьялова М.В. Исследования речевых механизмов при билингвизме. Вопросы языкознания, 2001 – №5.
- [7] Щерба Л.В. 1958 – Избранные работы по языкознанию и фонетике. Ленинград, 1958 – с. 49.

LITERATURA

- [1] Azimov E.G., Schukin A.I. Slovar metodicheskikh terminov. – SPb., 1999.
- [2] Asanova S.A. Analiz tipologicheskikh oshibok koreyskikh studentov. Yazykovoe obrazovanie v aspekte vzaimodeystviya kultur: Materialyi III mejdunarodnoy konferentsii. Usuriysk, 2009 – s. 8-13
- [3] Asanova S.A «Rol elektronnyih sredstv obucheniya v formirovanii navyikov perevoda». Mejdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «러시아 인문학과 융합», noyabr, 2013, (Seul, Respublika Koreya) – s. 237-243.
- [4] Balyihina T.M., Havronina S.A. Obschie voprosyi metodiki prepodavaniya russkogo yazyika kak nerodnogo.
- [5] Balyihina T.M., Sebeleva S.A. Tipyi bilingvizma: metodicheskij aspekt <http://www.schoolrus.ru/m-k/stati/83-tipy-bilingvizma-metodicheskij-aspekt>
- [6] Zavyyalova M.V. Issledovaniya rechevyih mehanizmov pri bilingvizme. Voprosyi yazyikoznaniya, 2001 – №5.
- [7] Scherba L.V. 1958 – Izbrannyye raboty po yazyikoznaniyu i fonetike. Leningrad, 1958 – s. 49.

BILINGUALISM IN SOUTH KOREA

S.A. Asanova

Seokyong University
Seoul

The author describes reasons for the emergence and development of bilingualism in South Korea, as a consequence of the colonial regime.

Also it's giving the historical background of the formation and re-manifestation of bilingualism in daily reality, and its influence on the study of the Russian language.

Keywords: bilingualism in Korea, secondary bilingualism, Dongak nationalist movement, Dongak peasant revolution

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АУДИТЕ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ ВУЗОВ РФ

А.А. Атабекова, Р.Г. Горбатенко, Т.К. Караулова

Российский университет дружбы народов,
Москва, 117198, ул. Миклухо-Маклая, д.6

В статье представлен краткий обзор публикаций и проектов, отражающих процесс становления и формирования лингвистического аудита как направления современных исследований в области изучения иностранных языков, оценки качества системы обучения и уровня владения иностранным языком в сфере профессиональной деятельности с учетом запросов работодателя и стандартов корпоративной культуры; предпринимается попытка обосновать целесообразность использования термина «лингводидактический аудит» в контексте процессов модернизации современного высшего образования в РФ и с учетом задач языковой подготовки выпускников вузов.

Ключевые слова: лингводидактический аудит, иноязычная коммуникативная компетенция выпускника вуза, качество обучения иностранным языкам.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. определяет в качестве ключевых целей обеспечение высокого качества российского образования.

Обновление и совершенствование системы высшего образования РФ, безусловно, предусматривает повышение качества подготовки студентов вуза в сфере владения иностранным языком как языком специальности.

Между тем анализ современных публикаций по теории и практике изучения иностранных языков в вузе позволяет отметить, что в области профессионально ориентированного изучения и обучения иностранным языкам в вузе существуют противоречия между задачами модернизации высшего образования с учетом стандартов международного рынка труда и недостаточной разработки методологии иноязычной подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности в международном контексте с учетом запросов работодателей в конкретной сфере профессиональной деятельности [1].

В исторической перспективе методологические вопросы разработки и реализации профессионально ориентированных образовательных программ по иностранному языку, технологии оценки качества университетской и корпоративной подготовки специалистов в области владения иностранным языком для специальных целей (далее – LSP) активно рассматриваются специалистами, начиная с 70-х годов прошлого века [2-7].

В конце XX в. в зарубежных публикациях по лингводидактике LSP формируется направление исследований, которые сфокусированы на технологиях лингвистического аудита как комплексной диагностики образовательного процесса по изучению иностранных языков с учетом потребностей слушателей соответствующих программ и запросов работодателей. Напомним, что концепция лингвистического аудита подробно представлена в трудах Н. Ривза и К. Райта [8].

Следует подчеркнуть, что в течение первого десятилетия XXI века вопросы лингвистического аудита стали предметом ряда специальных корпоративных проектных исследований и самостоятельных авторских публикаций.

Среди проектных исследований прежде всего необходимо упомянуть проект ЕС «LATE: Language Audits Tool for Europe» [9], в рамках которого была предложена развернутая концепция лингвистического аудита в странах Европы, представлены примеры организации лингвистического аудита в финансовых и юридических организациях, а также в сфере нефтяного бизнеса Польши [10, 11], в фармацевтических компаниях Венгрии [12], в организациях, работающих в сфере электроники и телекоммуникаций Болгарии [13].

В Румынии проект Prosper был посвящен анализу потребностей и уровня языковой подготовки студентов нелингвистических вузов, а также вопросам профессиональной подготовки преподавателей [14]. В данном контексте также можно упомянуть российский проект RESPONSE (Russian Education Support Project on Specialist English), в рамках которого под эгидой Министерства образования и науки РФ и Британского Совета разрабатывались материалы курса профессионального развития преподавателей английского языка неязыковых вузов [15].

На основе перечисленных публикаций М.В.Вербицкая и Е.Г.Беляева предприняли попытку обобщить зарубежный опыт и охарактеризовать лингвистический аудит как технологию анализа языковых потребностей в области профессиональной коммуникации [16]. В диссертационном исследовании Е.Г.Беляевой представлено теоретическое обоснование данной технологии, ее плюсов и минусов, а также описаны результаты эксперимента по проведению лингвистического аудита в российском корпоративном обучении английскому языку как языку делового общения [17]. В течение последних лет лингвистический аудит рассматривается как инструмент повышения качества деятельности и управления в международных компаниях [18, 19].

Все изложенное выше свидетельствует о том, что в современной лингводидактике накоплен достаточный опыт в части анализа лингвистического аудита как технологии системного анализа уровня языковой подготовки персонала и способов удовлетворения запросов работодателя в сфере соответствующих компетенций.

Применительно к высшему образованию представляется возможным использовать термин «лингводидактический аудит» для анализа состояния системы языковой подготовки будущих специалистов в вузах и перспектив внедрения диагностики потребностей студентов и их потенциальных работодателей.

Уточнение терминологии представляется актуальным, поскольку разработка и реализация соответствующей технологии осуществляется на принципах, с использованием методов и инструментария современной лингводидактики. Кроме того в процесс подобного аудита исследуются не только собственно лингвистические вопросы, но и используемый дидактический материал, лингводидактические технологии и т.д.

В контексте модернизации высшего образования интеграция технологии лингводидактического аудита в образовательный процесс современного университета представляется актуальной и своевременной, поскольку лингводидактический аудит нацелен на концептуальное обеспечение качества языковой подготовки будущих специалистов-нефилологов с учетом как их собственных потребностей, так и запросов работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Сафроненко, О. И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах: дисс. д-ра пед.н. – Ростов-на-Дону, 2006, 465 с.

[2] Douglas, D. *Assessing Languages for Specific Purposes*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 311 p.

[3] Mackay, R., Palmer, J.D. (Eds.). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. – USA: Newbury House Publishers, 1981. 126 p.

[4] Marschan-Piekkari, R, Welch, D., Welch, L. Language: The forgotten factor in multinational management. // *European Management Journal*. – Elsevier Science Ltd., October 1997. – vol. 15, issue 5. – P. 591-598

[5] McKinney, K. Toward an international partnership: business activities and the foreign language curriculum. // *ADFL Bulletin* 18, No. 2. – Association of Departments of Foreign Languages, January 1987. – P. 34-37.

[6] Munby, J. Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 232 p.

[7] Matyash, O. Analysis of communication competence of Russian professionals in organizational interactions. // St Petersburg: St Petersburg University Press, Journal: Language and Language Behavior, 2001, Vol. 4/1. – 48 p.

[8] Reeves, N. & Wright, C. Linguistic Auditing. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

[9] LATE: Language Audits Tool for Europe. – <http://www.lilama.org/uploads/documents/Language%20Audits%20Tools%20for%20Europe%20-%20Europe.pdf>

[10] Glowacz, R. A language audit in a Polish financial and legal consultancy. // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. – P. 201-219.

[11] Jurczak, B. A language audit in selected petrol stations located along the national borders of Poland. // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. – Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. – P. 220-233.

[12] Szoke, Z. A language audit in a pharmaceutical company in Hungary. // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. – Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. P. 234-240.

[13] Toncheva, E. A Language audit in an electronics and telecommunications company in Bulgaria, // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. – Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. – P. 241-248

[14] Response URL: <http://englishforsciences.sfedu.ru/ru/programms/response.html>

[15] The Prosper Project in Romania. – URL: <http://englishagenda.britishcouncil.org/consultancy/our-track-record/prosper-project-romania>

[16] Вербицкая М.В., Беляева Е.Г. Лингвистический аудит – технология комплексного анализа языковых потребностей в области профессиональной коммуникации. // Вестник московского государственного университета. – М.: МГУ, выпуск 1, 2006. – С. 7-26

[17] Беляева Е.Г. Теория и практика лингвистического аудита как новой технологии диагностики языковых потребностей в контексте корпоративного обучения иностранным языкам: дисс. ...к.пед.н. – Москва, 2006, 236.

[18] Saruhashi, J. Significances and Possibilities of Linguistic Auditing in Japan. – URL: <http://www.oecd.org/edu/cei/41478767.pdf>

[19] Tietze, S. International management and language. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2008.

LITERATURA

[1] Safronenko, O. I. Sistema i kachestvo yazykovoy podgotovki studentov v usloviyah mnogourovnevnogo obrazovaniya v neyazykovyih vuzah: diss. d-ra ped.n.- Rostov-na-Donu, 2006, 465 s.

[2] Douglas, D. Assessing Languages for Specific Purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 311p.

[3] Mackay, R., Palmer, J.D. (Eds.). Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation. – USA: Newbury House Publishers, 1981. 126p

[4] Marschan-Piekkari, R, Welch, D., Welch, L. Language: The forgotten factor in multinational management. // European Management Journal. – Elsevier Science Ltd., October 1997. – vol. 15, issue 5. – P.591-598

[5] McKinney, K. Toward an international partnership: business activities and the foreign language curriculum. //ADFL Bulletin 18, No. 2. – Association of Departments of Foreign Languages, January 1987. – P. 34-37

- [6] Munby, J. Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 232 p.
- [7] Matyash, O. Analysis of communication competence of Russian professionals in organizational interactions. // St Petersburg: St Petersburg University Press, Journal: Language and Language Behavior, 2001, Vol. 4/1. – 48p.
- [8] Reeves, N. & Wright, C. Linguistic Auditing. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
- [9] LATE: Language Audits Tool for Europe. – <http://www.lilama.org/uploads/documents/Language%20Audits%20Tools%20for%20Europe%20-%20Europe.pdf>
- [10] Glowacz, R. A language audit in a Polish financial and legal consultancy. // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. – P. 201-219.
- [11] Jurczak, B. A language audit in selected petrol stations located along the national borders of Poland. // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. – Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. – P. 220-233
- [12] Szoke, Z. A language audit in a pharmaceutical company in Hungary. // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. – Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. P. 234-240.
- [13] Toncheva, E. A Language audit in an electronics and telecommunications company in Bulgaria, // in Koster, C. (Ed.) A Handbook on Language Auditing. – Amsterdam: Editions «De Werelt», 2004. – P. 241-248.
- [14] Response URL: <http://englishforsciences.sfedu.ru/ru/programms/response.html>
- [15] The Prosper Project in Romania. – URL: <http://englishagenda.britishcouncil.org/consultancy/our-track-record/prosper-project-romania>
- [16] Verbitskaya M.V., Belyaeva E.G. Lingvisticheskiy audit – tehnologiya kompleksnogo analiza yazykovyih potrebnoy v oblasti professionalnoy kommunikatsii. // Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. – M.: MGU, vyipusk 1, 2006. – S. 7-26.
- [17] Belyaeva E.G. Teoriya i praktika lingvisticheskogo audita kak novoy tehnologii diagnostiki yazykovyih potrebnoy v kontekste korporativnogo obucheniya inostrannym yazykam: diss. ...k.ped.n. – Moskva, 2006, 236.
- [18] Saruhashi, J. Significances and Possibilities of Linguistic Auditing in Japan. – URL: <http://www.oecd.org/edu/eri/41478767.pdf>
- [19] Tietze, S. International management and language. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2008.

ON THE LANGUAGE AUDITING: HISTORY AND PROSPECTS FOR RUSSIAN UNIVERSITIES

A.A. Atabekova, R.G. Gorbatenko, T.K. Karaulova

Miklukho Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article provides an overview of publications and projects that reflect the process of development and formation of language auditing as a contemporary research trend that focuses on the foreign language learning and teaching technology efficiency, assessment and evaluation of education model quality and the level language for specific purposes proficiency to meet the student's needs, employer's requirements and corporate culture standards; the term "Lingvodidactic audit" is introduced for possible use within the framework of Russian higher education modernization challenges and tasks regarding graduate's foreign language competence.

Keywords: language auditing, graduate's foreign language communicative competence, foreign language training quality

ПРАГМАТИКА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МИГРАНТОВ РФ

Е.Н. Барышникова

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассматриваются вопросы целеполагания изучения русского языка мигрантами и решение практических задач на уроке русского языка.

Ключевые слова: русский язык, мигрант, урок, язык и речь, речевое поведение.

Изменение в порядке получения возможности работать и временно проживать в России для трудовых мигрантов повлекло за собой ряд проблем, требующих решения. И одна из важных проблем – это методическая разработка системы обучения русскому языку и определённым аспектам русской поведенческой культуры. Для этого в первую очередь необходимо определить цели и задачи людей, приезжающих в Россию, охарактеризовать и дифференцировать социальный портрет групп этих людей, проанализировать их возможности. Только исходя из этих общих педагогических и собственно дидактических выводов возможно целенаправленно построить систему обучения в виде цикла занятий, поддержанных различными средствами обучения, как-то: учебники и учебные пособия, программы, технологические приёмы (в том числе компьютерные средства).

Первое, на что необходимо обратить внимание, – это абсолютно прагматические цели прибытия мигрантов на территорию РФ. Прежде всего, это заработок, получение денег, которые позволят содержать оставленные, чаще всего, на родине семьи. Другая категория мигрантов, это семьи, рассчитывающие на достаточно долгое пребывание в России, где, на их взгляд, легче «поднимать» детей. Третья категория, не относящаяся строго к пониманию статуса мигранта, – это учащаяся молодёжь. Общее у всех этих групп одно – они зачастую не имеют желаний и не видят необходимости в освоении культуры страны проживания (это проблема глобального масштаба, многих стран, а не только России). Они бережно хранят свои обычаи, продолжают жить в соответствии со своими привычками и транслируют этот образ жизни на многонациональное, исторически толерантное российское общество. Таким образом, и изучение русского языка поставлено в зависимость от складывающейся социальной ситуации.

Государственное требование – овладеть необходимыми основами языка и культуры (истории, законодательства) сдвинули это ситуацию, на наш взгляд, в положительную сторону. Такое решение является важным само по себе, независимо от того, как эффективно оно сможет работать в ближайшее же время.

Российским государством принят закон о тестировании мигрантов по русскому языку, истории страны, российскому праву. Выбранные аспекты очевидны, так как история страны отражена в языке и поведенческой культуре народа, а знание трудового и других аспектов законодательства, безусловно, сделает жизнь мигранта более безопасной.

При рассмотрении проблемы тестирования мигрантов ключевой становится проблема знания русского языка, а точнее умение вступать в коммуникацию на русском языке, умение решать свои деловые и бытовые проблемы на русском языке. Понятно, что и знакомство с ключевыми историческими и законодательными фактами невозможно без владения русским языком.

Необходимо также обратить внимание и на то, что вопросы языка и речи в случае с мигрантами также требуют особого подхода, так как мы говорим о взрослых людях со

сформировавшейся речемыслительной деятельностью на родном языке, которые не ставят перед собой цель – изучать иностранные языки. В то же время известно, что при освоении иностранного (неродного) языка происходит коррекция и перестройка речемыслительной деятельности в связи с освоением новой языковой культурой.

Таким образом, изучение русского языка мигрантами может быть мотивированно исключительно практическими целями, а именно: жить и работать в России максимально эффективно и безопасно. (Правда, реальное положение дел состоит и в том, что иногда мигрант работает в среде своих соотечественников и как будто и не нуждается в знании русского языка).

Урок русского языка, в этой связи, должен быть максимально ориентирован на решение основной задачи – совершенствование навыков коммуникации на русском языке в необходимых сферах социальной деятельности.

Приведём пример конспекта-схемы такого урока.

Цель урока развитие: развитие навыков и умений в определённой коммуникативной ситуации.

Тема урока транспорт. Ролевая установка: 1. Я пассажир. 2. Я водитель.

Грамматика урока. Одной из важнейших грамматических тем русского языка является система глаголов движения. (Поэтому в качестве примера здесь мы и предлагаем такую речевую тему).

Идти – Ехать (дифференциация по механическим средствам).

Идти – Ехать (куда? – Вин.п., откуда? – Род.п.)

Ехать (на чём?)

Идти / Ходить (где? – Предл.п., куда? откуда?)

Ехать / Ездить (где? – Предл.п., куда? откуда?)

Лететь / летать на (чём? – Предл.п.)

Управлять (чем?) Водить (что?)

Падежная группа: винительный, родительный, предложный падежи, (творительный падеж).

Наречная группа: как? (быстро / медленно, хорошо / плохо, умело / неумело и др.), когда? (всегда, иногда, каждый день, сегодня, завтра, вчера и др.)

Речеповеденческие клише:

Ситуация 1. *ИзвиниТЕ*, ВЫ (не ТЫ!); Вы выходиТЕ? (Вы будеТЕ выходить?); Пожалуйста! / Спасибо!; *ПередайТЕ, пожалуйста, за проезд!*; Здесь свободно?; Здесь (это место) не занято?; Здесь занято!; *ИзвиниТЕ!* / *ПростиТЕ!*; СкажиТЕ, пожалуйста!; Сколько стоит (что? – вин.п.) проезд?; Сколько надо заплатить (за что? – род.п.) за проезд?; Какая следующая остановка?; Куда идёт ... ?; Я доеду до ... ? Я понял(-а), спасибо!

Ситуация 2. ОплачивайТЕ проезд!; ПлатиТЕ за проезд!; Пожалуйста, проходите в салон (чего? – род.п.)!; Садитесь, стоять нельзя!; Мест больше нет!; Места ещё есть!; Проезд стоит тридцать рублей. Следующая остановка «...»! ... идёт до ... ! Да, Вы сможете доехать до ... ! Нет, ... не идёт до ... !

Лексика урока. Словник конкретного урока будет зависеть от уровня владения русским языком конкретных учащихся. Возможно, что вся лексика темы будет знакома учащимся, и необходимо будет только активизировать и вывести в речь запас лексических средств. Если уровень владения языком низкий, то работа над грамматикой будет идти на базе необходимого лексического минимума по теме: глаголы движения, сопутствующие глаголы, наречия при глаголах движения, названия транспортных средств, лексемы географии города и т.п.

Основная задача урока вывести в речь (активизировать) имеющиеся и полученные знания языка и коммуникативного поведения (например, понимание использования местоимений ТЫ/ВЫ, слова вежливости, контактоустанавливающие слова и т.п.), поэтому полез-

ны будут любые интерактивные формы работы: в данном случае можно говорить об использовании не просто игровой технологии, но проведении именно Деловой игры, в которой будут поставлены задачи максимально эффективного общения. Например: 1). Узнайте, куда идёт автобус и сможете ли Вы доехать до места Вашей новой работы!; 2). Вы очень устали и хотите сесть (в автобусе); 3). В маршрутке много народу и некоторые люди стоят, но по правилам стоять нельзя – решите эту проблему; 4). Вы с другом едете в автобусе, он первый день в России, объясните ему, как говорить с людьми (как обращаться) (ТЫ или ВЫ).

Итог урока: Словник. Список формул речевого этикета. Схема-иллюстрация глаголов движения. Грамматическое задание на словоизменение.

Самостоятельная работа. Самостоятельное составление словника-описания элементов (деталей) транспортного средства. Составление развёрнутого диалога. Рассказ о транспорте в Москве.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. Москва. 1970.

[2] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования. Учебное пособие. Москва. 2009.

[3] Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.

LITERATURA

[1] Aktual'nye problemy psihologii rechi i psihologii obucheniya yazyku. Pod red. A.A. Leont'eva, T.V. Ryabovoi. Moskva. 1970.

[2] Balyhina T.M. Osnovy teorii testov i praktika testirovaniya. Uchebnoe posobie. Moskva. 2009.

[3] Passov E.I. Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obsheniyu. M.: Russkii yazyk, 1989.

THE PRAGMATICS OF A RUSSIAN LANGUAGE LESSON IN TEACHING MIGRANTS

E.N. Baryshnikova

Chair of Russian language and methods of its teaching
Faculty of philology of Peoples ' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article characterizes the objectives of teaching Russian to migrants and ways of solving practical problems at the lesson.

Keywords: the Russian language, migrant, language and speech, behavior.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»)

Н.М. Беленкова

Кафедра иностранных языков
Юридический факультет
Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая, д.6, Москва, Россия, 117198

Интегрированное лингво-предметное обучение является одним из основополагающих направлений высшего профессионального образования. Рассматриваются некоторые аспекты интегрированного лингво-предметного обучения. Представлены примеры интегрированного подхода к обучению студентов юридического факультета

Ключевые слова: Интегрированное лингво-предметное обучение, профессионально-ориентированные умения, иноязычные речевые умения, содержание обучения, принципы обучения.

Одной из основных тенденций обучения иностранным языкам в нелингвистическом высшем учебном заведении является интегрированное лингво-предметное обучение, при котором обучение и изучение специальных профессионально-ориентированных предметов осуществляется на иностранном языке, которым владеют студенты. Такой подход предполагает наличие образовательной среды, имитирующей ситуации реального общения и соответствующие профессиональным интересам обучающихся [6]. Совершенствуя свои иноязычные умения, студенты формируют особый способ мышления и развивают готовность выполнять профессиональные обязанности.

Лингво-предметное обучение предусматривает как профессиональную направленность содержания учебных материалов, так и профессиональную направленность деятельности, включающей в себя приемы и дидактические технологии, формирующие профессиональные умения, при этом иностранный язык рассматривается не только как объект изучения, но и как средство формирования профессиональными умениями студентов.

Содержание обучения иностранному языку при интегрированном лингво-предметном обучении включает:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, отражающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал, т.н. язык специальности (термины, профессиональные клишеб правила оформления юридических документов и т.д.)
- комплекс профессионально-ориентированных речевых умений, которые можно развивать при изучении иностранного языка;
- систему знаний национальных профессиональных особенностей и реалий стран изучаемого языка [2].

Профессиональные обязанности обучающихся по специальности «Юриспруденция» могут включать в себя изучение и составление различных юридических документов, выступления в компетентных органах, беседы с клиентами. В процессе работы юрист сталкивается с различными законами и подзаконными актами, он должен уметь трактовать и разъяснять все особенности законодательства, отстаивать свою точку зрения и прислушиваться к мнению оппонентов, объяснить права и обязанности гражданина, обратившегося к нему за профессиональной помощью. Выпускники высшего учебного заведения по специальности «Юриспруденция» должны всегда действовать в соответствии с законом; знать законы, подзаконные акты, правила и статуты; рационально планировать, осуществлять и правильно оценивать свою профессиональную деятельность и ее результаты; осознавать необходимость постоянного самообразования и повышения уровня профессиональных компетенций; ценить и уважать культурные и моральные ценности своего народа и народов мира, уважать

мнение других людей; быть трудолюбивым и ответственным; сдержанным, решительным и толерантным [4].

Профессиональные лингвистические умения юриста включают умения подтвердить, возразить, выразить сомнение, одобрение, согласие; умение говорить выразительно (расставить логические ударения, найти точную интонацию и т.д.); высказываться логично и связно; говорить самостоятельно (что проявляется в умении выбрать стратегию выступления, разработать самостоятельную программу речи, говорить без опоры на письменный текст, опираться на собственный анализ проблемы); высказываться, без предварительной подготовки; умения реализовать ситуативные нормы обращения и привлечения внимания; умения адекватно ситуации выразить просьбу; высказать совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание.

Кроме того юрист должен уметь использовать невербальные средства общения, такие как: паралингвистические средства общения (интонация, паузы, темп, громкость); а также мимику и жесты. Важными являются умения взаимодействовать с личностью или группой [8].

Все выше перечисленные умения могут развиваться на практических занятиях по иностранному языку в курсе профессиональной коммуникации и профессионально ориентированного перевода. При этом совершенствуются и профессиональные умения, и иноязычные умения.

Интегрированное лингво-предметное обучение реализуется на практике на основе обще-педагогических принципов (гуманизации, доступности и активности, последовательности и системности и т.д.) и лингво-дидактических принципов (принцип единства формирования коммуникативных и профессионально-ориентированных компетенций, принцип функциональности, принцип активной речевой практики). [5].

В ходе решения задач интегрированного лингво-предметного обучения студент мобилизует свою мыслительную активность, переносит теоретические знания предмета в область решения практических задач, далее переносит полученные при решении одной задачи умения на последующие, обобщает информацию, одновременно извлекая из памяти и актуализируя необходимые лексические единицы, включая специальную терминологию, и грамматические структуры, автоматически оформляя готовое высказывание в адекватную звуковую форму с интонацией, соответствующей коммуникативной ситуации. Таким образом, теоретические знания профессионально ориентированных предметов и иноязычные умения соединяются в практическом опыте обучаемых.

Принимая во внимание тесную взаимосвязь профессионального образования и обучения иностранному языку в неязыковом высшем учебном заведении, нельзя не согласиться с мнением Дж. Хармера, что качество обучения иностранному языку зависит от качества профессионального образования [7]. Мы полагаем, что и обратное утверждение является релевантным, а именно: качество профессионального образования зависит от качества обучения иностранному языку. Следовательно, чтобы повысить уровень профессиональных компетенций будущего юриста, необходимо постоянно совершенствовать иноязычные умения и коммуникативные компетенции студентов. Для решения этой задачи необходимо разрабатывать и реализовывать на практике специальные задания, развивающие одновременно и профессиональные, и иноязычные умения студентов.

Обсуждая на иностранном языке нюансы законов, их практическое осуществление студенты юридической специальности активизируют профессиональные знания и умения своей будущей профессии. Они также развивают умения иноязычной устной речи в формате диалога, монолога полилога.

Согласно «Толковому переводоведческому словарю» полилог – это «разговор между несколькими лицами, при чередовании говорящих и слушающих» [3]. Поскольку такой вид коммуникации требует особых умений и, как следствие, специальных заданий для их

развития, мы считаем необходимо выделить полилог в отдельный формат устной речи, который необходимо развивать при интегрированном лингво-предметном обучении.

В педагогической практике интегрированное лингво-предметное обучение может осуществляться с начальной ступени профессионального образования при условии сформированности у студентов лингвистических компетенций на уровне В-1 или выше согласно международным стандартам владения иностранным языком, принятым Советом Европы. В этом случае в плане устной речи обучающиеся могут «понимать основные моменты сообщения на знакомую тематику, связанную с бытовыми или профессиональными ситуациями общения; могут обмениваться информацией, участвовать в беседах, выражать и аргументировать свою точку зрения в ситуациях знакомых по бытовому и профессиональному общению» [6].

Хотя студенты первого курса не обладают достаточными профессиональными знаниями и умениями, можно предположить, что их интерес к будущей профессии поможет им справиться с решением профессионально ориентированных задач на иностранном языке. Решение коммуникативных и проблемных задач, разработка и реализация на практике проектных заданий способствуют дальнейшему развитию иноязычных умений устной речи и повышают мотивацию будущих юристов.

Теоретическое обоснование использования коммуникативных заданий в практике обучения иностранным языкам в неязыковом высшем учебном заведении, а также примеры таких заданий даны в работе Атабековой А.А. и Беленковой Н.М. [1].

Начиная со второго года обучения студенты обладают более глубокими знаниями в области права, что создает большие возможности для реализации интегрированного лингво-предметного обучения на практике и дальнейшего развития умений устной речи. Более того студенты второго и третьего курсов, обучающиеся по программе дополнительного образования с присвоением квалификации "Переводчик" для направления "Юриспруденция", принимая участие в различных студенческих международных конкурсах, конференциях, презентациях, переводческих практиках, в представлении научных исследований, в дискуссиях или дебатах, постоянно развивают свои профессионально-ориентированные умения иноязычной устной речи и общеразговорные умения.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Атабекова А.А., Беленкова Н.М. Адаптация студентов к мультикультурной образовательной среде ВУЗа., 2013. – 155 с..

[2] Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя, М: АРКТИ – Глосса, 2000. – 165 с.

[3] Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

[4] ФГОС ВПО по направлению подготовки «Юриспруденция». – М., 2010.

[5] Шматко, Н.Ю. Методика обучения говорению в условиях кредитно-модульной системы : английский язык, начальный этап : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2012. – 171 с.

[6] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge, Cambridge University Press, 2004. – 260 p.

[7] Harmer J. The Practice of English Language. 3rd Edition. Longman, (2001). – 386 pp.

[8] Электронный ресурс <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=490751>

LITERATURA

[1] Atabekova A.A., Belenkova N.M. Adaptatsiya studentov k multikulturnoy obrazovatelnoy srede VUZa., 2013. – 155 с. .

[2] Galskova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: posobie dlya uchitelya*, M: ARKTI – Glossa, 2000. – 165 s.

[3] Nelyubin L.L. *Tolkovyy perevodovedcheskiy slovar. 3-e izd., pererab.* M.: Flinta: Nauka, 2003. – 320 s.

[4] FGOS VPO po napravleniyu podgotovki «Yurisprudentsiya». – M., 2010.

[5] SHmatko, N.YU. *Metodika obucheniya govoreniyu v usloviyah kreditno-modulnoy sistemyi : angliyskiy yazyk, nachalnyi etap : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 Mosk. gos. gumanitar. un-t im. M.A. SHolohova.* – M., 2012. – 171 s.

[6] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* – Cambridge, Cambridge University Press, 2004. – 260 p.

[7] Harmer J. *The Practice of English Language.* 3rd Edition. Longman, (2001). – 386 pp.

[8] *Elektronnyy resurs* <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=490751>

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION (SPECIALIZATION “LAW”)

N. M. Belenkova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

Content and language integrated learning is one of the main approaches in higher education. Some aspects of content and language integrated learning are examined. Practical experience of teaching lawyers-to-be in the frame of content and language integrated learning is presented.

Keywords: Content and language integrated learning, special skills, foreign language skills, content of teaching, principles of teaching.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

М.А. Березняцкая, А.В. Денисенко

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье отмечено, что использование аутентичных художественных фильмов в обучении РКИ дает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности. Предложена модель работы по фильму Л. Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика». Представлены примерные задания, нацеленные на отработку всех видов речевой деятельности, ко второй части кинокомедии – «Наваждение».

Ключевые слова: аутентичный художественный фильм, русский язык как иностранный, преддемонстрационный этап, демонстрационный этап, последемонстрационный этап, лингвистическая компетенция, экстралингвистическая компетенция.

Использование аутентичных художественных фильмов в процессе обучения РКИ дает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности, придавая учебному процессу максимальную коммуникативную направленность. К тому же кинофильмы обладают эмоциональным и воспитательным воздействием, служат источником культурологической информации, которая позволяет иностранным учащимся состав-

вить общее представление об образе жизни, этикете, традициях, бытовом укладе русского народа и адаптироваться в русскоязычной среде. Просмотры аутентичных художественных фильмов делают процесс изучения русского языка более интересным и привлекательным для студентов, а также создают дополнительные стимулы к самостоятельному овладению языковым материалом.

Очень важно правильно подобрать кинофильм, учитывая при этом возрастные особенности, интересы и уровень владения языком иностранных учащихся, тогда его понимание не вызовет особых затруднений. На занятиях можно использовать фильмы, относящиеся к «золотому фонду» отечественной кинематографии, это, прежде всего, фильмы-экранизации литературных произведений («Метель» (1964), «Двенадцать стульев» (1971) и другие), фильмы-комедии («Веселые ребята» (1934), «Я шагаю по Москве» (1963), «Бриллиантовая рука» (1969) и другие) и социальные драмы («Калина Красная» (1973), «Чучело» (1983), «Вор» (1997) и другие), к которым следует относиться осторожно, потому что затрагиваемые в них темы часто не совсем понятны иностранным учащимся.

В качестве образца предлагается модель работы по аутентичному художественному фильму Л. Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (1965, Мосфильм). Данную модель можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами, владеющими русским языком в объеме подготовительного факультета и продолжающими совершенствовать свои знания. Кинокомедия состоит из трех новелл: «Напарник», «Наваждение» и «Операция «Ы». В рамках одного занятия можно посмотреть и разобрать вторую часть – «Наваждение», которая длится 30 минут. Эта новелла будет интересна иностранным студентам, потому что близка им по теме подготовки и сдачи экзаменов в российском вузе. Также большую часть фильма занимают смешные немые сцены и диалоги, которые не отличаются особой сложностью.

Алгоритм работы по кинофильму сводится к трем этапам: преддемонстрационному, демонстрационному и последедемонстрационному. На преддемонстрационном этапе будет уместно познакомить иностранных учащихся с биографией режиссера фильма Л. Гайдая. Это можно сделать в устной форме или предложить студентам небольшой адаптированный текст для чтения [2, 29], в котором слова, стоящие в скобках нужно употребить в правильной форме. Таким образом, иностранные студенты смогут повторить формы падежей существительных, прилагательных и местоимений. Также следует немного рассказать об истории создания комедии и его главном действующем лице – Шурике.

Прежде чем перейти к просмотру новеллы «Наваждение» следует объяснить студентам значения следующих трудных слов: *новелла (рассказ)*, *наваждение (необъяснимое, непонятное явление)*, *синхрофазотрон (устройство для ускорения заряженных частиц)*, *лопух (простоватый несообразительный человек)*, *горчица (горчица – острая приправа к пище)*, *телепат (человек, обладающий сверхъестественными способностями и передающий свои мысли и чувства на расстоянии другому человеку)*, которые встретятся в этой части комедии. Главные герои этой новеллы также упоминают имена известных личностей таких, как *Ван Клиберн (американский пианист)* и *Вольф Мессинг (эстрадный артист, выступавший в СССР с психологическими опытами «по чтению мыслей» зрителей)*. О них тоже можно немного рассказать иностранным учащимся.

Следует также обратить внимание студентов на выражение, ставшее крылатым – *Билет номер девять, а при нем задача*, произнесенное одним из студентов по кличке Дуб, который хочет сдавать экзамены с помощью переговорного радиоустройства. В связи с этим возникает игра слов «приём – при нем». Здесь можно, на усмотрение преподавателя, сделать отступление и обратиться к крылатым словам и выражениям, представленным в Большом словаре крылатых фраз и афоризмов А.Ю. Кожевникова [1].

Далее необходимо перейти непосредственно к демонстрационному этапу работы с кинофильмом – просмотру новеллы «Наваждение». Перед этим следует предупредить сту-

дентов о том, чтобы они были очень внимательны, так как после просмотра им будут предложены вопросы на развитие памяти: 1) *Как назывался институт, в котором учился Шурик? (Политехнический институт).* 2) *Как называлась остановка, на которой вышли Лида и Шурик? (Садовая).* 3) *Как звали подружку Лиды, которая уснула в автобусе? (Ира)* 4) *Как Шурик сначала представился Лиде? (Петя).* 5) *Что стояло у Лиды на окне? (Хрустальный кувшин).*

Достаточно сложным для восприятия местом кинофильма может показаться эпизод, где Шурик читает наизусть стихотворение Ярослава Смелякова «Хорошая девочка Лида». Поэтому лучше заранее прочитать и разобрать со студентами его текст. В данной сцене также несколько раз повторяется возражение «*Ну что Вы!*». Следует обратить внимание студентов на то, что это синоним к определенной форме отрицания «*Нет!*».

На последемонстрационном этапе работы со второй частью комедии студентам предлагается задание на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации), например, определение верных/неверных утверждений:

Проверьте, соответствуют ли содержанию эти утверждения. Если нет, дайте правильный ответ. 1) *В фильме «Наваждение» у Шурика был свой собственный конспект лекций.* 2) *Лида и Шурик готовились к экзамену в библиотеке.* 3) *Друг Шурика, который сдавал экзамен с помощью радио, сдал экзамен на «отлично».* 4) *После экзамена между Шуриком и Лидой возникла симпатия.*

Затем студенты отвечают на вопросы по содержанию фильма: 1) *Шурик учился на филологическом факультете?* 2) *Где Шурик познакомился с Лидой в первый раз?* 3) *Как Шурик хотел обмануть злую собаку, чтобы попасть в подъезд?* 4) *Шурик обладал телепатическими способностями?* 5) *Почему Шурику пришлось зайти к Лиде в гости?*

Далее студентам дается задание на восстановление диалогов и определение, кто это говорил, кому и при каких обстоятельствах:

- 1) *Билет номер девять. Приём!*
- 2) *У вас случайно колбасы с собой нет?*
- 3) *Что вы сказали? Какой «Приём»?*
- 4) *Была докторская, стала – любительская.*
- 5) *Я сказал не «Приём», а «При нём».*
- 6) *Есть, только докторская.*
- 7) *Билет номер девять, а при нём задача.*

В заключение иностранным учащимся предлагается рассказать о том, что нового они узнали о студенческой жизни в России, как российские студенты готовятся к сдаче экзаменов, как проходят экзамены в вузах и как это происходит в их родной стране.

Таким образом, подобная модель работы над аутентичным художественным фильмом на занятиях по русскому языку как иностранному будет способствовать расширению знаний иностранных студентов, формированию у них лингвистической и экстралингвистической компетенции, а также создаст необходимые условия для постижения российской культуры и облегчит адаптацию иностранных учащихся в русскоязычной среде.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Кожевников А. Ю. Крылатые фразы и афоризмы кино. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011.

[2] Яркина Л. П., Денисенко А. В., Серова Л. К., Скаяева Е. В. Идем в кино! [Текст]: пособие по работе над художественным фильмом на занятиях по русскому языку для студентов-иностранцев. – М.: РУДН, 2013.

LITERATURA

- [1] Kozhevnikov A. Ju. Krylatye frazy i aforizmy kino. – M.: OLMA Media Grupp, 2011.
[2] Jarkina L. P., Denisenko A. V., Serova L. K., Skjaeva E. V. Idem v kino! [Tekst]: posobie po rabote nad hudozhestvennym fil'mom na zanjatijah po russkomu jazyku dlja studentov-inostrancev. – M.: RUDN, 2013.

AUTHENTIC MOVIES AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.A. Bereznjatskaja, A.V. Denisenko

Russian Language Department of Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117198

It is noted in the article that usage of authentic movies in training of Russian as foreign language gives a great opportunities for all types of speech activity skills development. The model of work with the movie «Operation «Y» and other adventures of Shurik» by L. Gaidai is proposed in the article. Much attention is given to the exemplary tasks for the second part of a comedy – «Delusion», aimed on studying speech activity types.

Keywords: authentic movie, Russian as foreign language, predemonstration stage, demonstration stage, postdemonstration stage, linguistic competence, extralinguistic competence.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

С.В. Боброва, М.А. Мартиророва

ГОУ ВПО Московский государственный областной университет
Ресурсный центр русского языка
ул. Радио, 10А, Москва, Россия, 105005

Настоящая статья, написанная сотрудниками Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета, к.п.н., доцентом С.В. Бобровой и М.А. Мартироровой, рассматривает проблему созданию предпосылок для бесконфликтного функционирования русского языка в условиях двуязычия, по обеспечению обучения русскому языку в современных российских общеобразовательных учреждениях. В работе приводятся результаты мониторинга детей-мигрантов и последующего эксперимента по теме «Особенности обучения детей-мигрантов в школе с русским языком обучения», проведенного учителями русского языка и литературы одного из подмосковных муниципальных образовательных учреждений при содействии сотрудников Ресурсного центра русского языка МГОУ.

Ключевые слова: Двуязычие, русский язык, общеобразовательный, дети мигрантов, многонациональный, азербайджанский, эксперимент.

В настоящее время образование в нашей стране становится интернациональным, многоязычным и поликультурным. Российская школа сегодня отражает пространственный срез межкультурных, духовно-нравственных процессов, происходящих в жизни общества.

Основой языковой политики, включая политику в области образования, является стратегия сохранения сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия, при котором обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением Российской Федерации. В целях осуществления целенаправленной политики поддержки русского языка Правительство России утвердило Федеральный закон «О государственном языке РФ» (2005), Федеральную целевую программу «Русский язык» на 2011 – 2015 гг.

Целью Программы является сохранение духовного, художественного, научного и культурного достояния России. Задачи Программы:

- развитие и распространение русского языка как государственного языка Российской Федерации;
- развитие русского языка как национального языка русского народа;
- укрепление позиций русского языка как средства межнационального общения народов России, государств-участников СНГ и стран Балтии;
- обновление содержания и методов обучения русскому языку;
- усиление роли русского языка в сфере образования.

В настоящее время Ресурсный центр русского языка Московского государственного областного университета продолжает работу по созданию предпосылок для бесконфликтного функционирования русского языка в условиях двуязычия, по обеспечению обучения русскому языку в школах на базе новейших образовательных технологий, нового поколения учебников, создания и освоения современных методов преподавания русского языка в школе.

В настоящее время практическое значение русского языка как учебного предмета сочетается с его общеобразовательной ценностью. Когда сегодня говорят о катастрофическом падении интереса к русскому языку, выход из этого положения – в развитии устойчивого познавательного интереса к предмету, основа которого закладывается в школе.

В современных условиях миграции населения становится очевидным, что назрела необходимость в проектировании процесса развития познавательного интереса к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом. Создание на уроках русского языка условий, благоприятных для выражения ребенком своей языковой индивидуальности, для реализации творческих способностей является фактором, необходимым для развития познавательного интереса.

Проблема билингвизма актуальна в большей части школ России. Среди мигрантов, проживающих сейчас в Российской Федерации, наряду с русскоязычными гражданами, имеется значительное число людей, для которых русский язык не является родным.

Дети-мигранты относятся к наиболее сложной части населения, имеющего жизненные проблемы. Проживание в стрессовой ситуации, связанной с вынужденным переселением, а, следовательно, и разрушением нормального образа жизни, вызывает у них чувство беспомощности, которое устойчиво подпитывается отсутствием социального опыта поведения в новых условиях. Поэтому актуальной задачей на сегодняшний день является создание условий, в которых мигранты могли бы благоустроиться и получить образование.

РЦРЯ был проведен мониторинг детей-мигрантов, обучающихся в одной из подмосковных гимназий. Многие из них родились уже в России и не испытывают трудности в процессе обучения русскому языку. Для них русский язык является родным. Мальчик, родившийся в смешанном браке и считающий язык матери – русский – родным (отец, однако, культивирует в семье азербайджанский язык, обучает детей говорить по-азербайджански, возит летом на родину) признается, что после поездок в Баку произвольно вставляет в русскую речь азербайджанские слова. Другая девочка, привезенная в Россию в детском возрасте, сообщила, что в силу недостаточности словарного запаса и природной стеснительности не могла общаться со сверстниками в детском саду. Она считает этот фактор причиной замкнутости своего характера. В этом году девочка окончила школу, отлично сдав ЕГЭ по русскому языку и став победителем конкурса сочинений для обучающихся с неродным русским языком, третий год организуемый и проводимый Ресурсным центром русского языка Московского государственного областного университета.

Перед нами текст ее сочинения «Моя любимая книга»:

Я азербайджанка, но родилась в грузинском селе, окруженном с одной стороны горами, а с другой – садами и виноградниками, которые так цвели и благоухали с наступлением весны, что их аромат даже сейчас, закрыв глаза, я точно могу себе представить.

Еще в дошкольном возрасте меня привезли в Россию, так как родители учились в Тверском университете. Мне все было ново и чуждобо больше и малые города, отсутствие пышной растительности, другие запахи, другой вкус воды, другой язык, другие люди, не приветствовавшие друг друга при встрече объятиями и поцелуями. Здесь все спешили, никто не улыбался. В детском саду я почти ни с кем не общалась, сидела одна на стуле и затравленным волчком исподлобья наблюдала за играми детей. Я стеснялась самой себя, своей немоты и замкнутости. Но благодаря усилиям и новому окружению, я быстро осваивала русский язык, с нетерпением ожидала того часа, когда вечером все улягутся и мама сядет возле моей кровати с книгой в руках. Я по часу не отпускала ее от себя, умоляя прочесть «еще маааленькую чуточку». Вскоре я уже знала все буквы, и в семь лет бегло читала сама. Все детские книжки для вечернего чтения были мной «читаны-перечитаны», и я просила маму принести «что-нибудь интересенькое и совсем не знакомое». Однажды – мне уже было около восьми лет – мама положила передо мной новую книжку, еще пахнущую типографской краской. Я прочитала имя незнакомого автора – М.Ю. Лермонтов – и с хрустом перевернула обложку. На форзаце был изображен смуглый мальчик, похожий на грузина или горца, и в центре написано «Мцыри». Я удивилась этому слову. Может быть, это имя мальчика? Но мам, улыгнувшись, сказала, что так по-грузински называют молодого монаха, который живет при монастыре, но еще не решил, стать ли ему монахом или вернуться к жизни среди людей. Монах, монастырь, Мцыри... Малопонятные и странные слова. «Мама, я же просила что-нибудь интересенькое», – пропищала я. Мама, хитро улыгнувшись, ответила: «Думаю, Аминочка, тебе это понравится». Я начала читать:

*Немного лет тому назад,
Там, где, сливаясь, шумят,
Обнявшись, будто две сестры,
Струи Арагвы и Куры,
Был монастырь.*

Я закрыла глаза и сразу увидела родное село, где вдоль виноградников журчал ручеек. Я любила подставлять руку и чувствовать на ладони его упругие водяные толчки. Пап как-то сказал, что с этого ручейка берет начало Кура. Тогда, в пятилетнем возрасте, я и услышала впервые и про Куру, и про Арагву. Мне казалось, что я перенеслась туда, в то место, где стоял этот полуразрушенный монастырь. Передо мной – «старик седой, развалин страж полуживой». Затем в моем воображении возник сам Мцыри, «как серна гор, пуглив и дик, и слаб, и гибок, как тростник». Почему он пленен? Ему же только шесть лет! Столько же было и мне, когда мы уехали из родных мест. Чем дальше я читала о Мцыри, тем больше в нем я узнавала себя.

*Но, чужд ребяческих утех,
Сначала бегал он от всех,
Бродил безмолвен, одинок,
Смотрел, вздыхая, на восток,
Гоним неясною тоской
По стороне своей родной.*

Читая о побеге Мцыри, я боялась пошевелиться, вся захваченная напряженностью сцены. Не все слова были понятны: «нищ», «алтарь»... Но как написано! Каким сочным языком! Сколько колоритных красок! Кавказ со всеми своими пейзажами, запахами, ска-

зочными рассветами и закатами зримо стоял передо мной. В поэме все дышало любовью к Кавказу, особенно поэтична и одухотворена природа этого края.

*Я видел горные хребты,
Причудливые, как мечты,
Когда в час утренней зари
Курились, как алтари,
Их выси в небе голубом,
И облачко за облачком,
Покинув тайный свой ночлег,
К востоку направляло бег -
Как будто белый караван
Залетных птиц из дальних стран!
Вдали я видел сквозь туман,
В снегах, горящих, как алмаз,
Седой незыблемый Кавказ...*

Отдельная страница – это бой с барсом. Читая об этой схватке, я не знала, за кого переживать: за Мцыри или за этого снежного красавца.

*И мы, сплетясь, как пара змей,
Обнявшись крепче двух друзей,
Упали разом, и во мгле
Бой продолжался на земле.*

Мне вспомнилось, как дядя с соседями привел в село джейрана, тонконового и остромордого, смотревшего на всех огромными испуганными глазами, вздрагивавшего от малейшего шороха. Его привязали к околышку на соседнем дворе, и я каждое утро бежала со сладостями к нему. Мне так хотелось погладить его по нежной шерстке, покормить с рук, но джейран всего боялся и брал угощения только тогда, когда я отходила на приличное расстояние. Гордый и дикий барс напомнил мне того джейрана, и гибель барса вызвала во мне бурю эмоций.

*Но с торжествующим врагом
Он встретил смерть лицом к лицу,
Как в битве следует бойцу! ..*

Столько пленительных страниц открыл мне М.Ю.Лермонтов! В грузинской девушке, повстречавшейся Мцыри, я узнавала своих односельчанок. Некоторые из них и по сей день так же носят на голове кувшин с водой. Мы, дети, издали любовались их стройной походкой.

Я читала и видела родную деревню, наш дом, весь оплетенный плющом, а на дворе, над большим деревянным столом, висела кружевная тень виноградных лоз, едва колеблемая при малейшем порыве ветерка. К вечеру за этим столом собирался широкий круг родственников. Взрослые пили вино, разламывали руками хлебные лепешки, срывали виноград и персики прямо с веток. Нас, детей, никто не гнал, все обласкивали, закармливали, охотно беседовали с нами. Мы могли заснуть прямо во дворе, на мягком топчане, убаюканные смехом и разговорами родни, бережно укутанные в одеяло или простынку чьей-то заботливой рукой. И всю ночь стрекотали кузнечики, цикады и лился сладковатый аромат жасмина и акаций.

Я много раз перечитывала поэму и восторгалась тому, как мог русский поэт, человек другой культуры, воспитания, образа жизни, так вратиться в атмосферу Кавказа.

*Кругом меня цвел божий сад;
Растений радужный наряд
Хранил следы небесных слез,
И кудри виноградных лоз
Вились, красуясь меж дерев
Прозрачной зеленью листов;
И гроздь полные на них,
Серег подобье дорогих,
Висели пышно, и порой
К ним птиц летал пугливый рой
И снова я к земле припал
И снова вслушиваться стал
К волшебным, странным голосам;
Они шептались по кустам,
Как будто речь свою вели
О тайнах неба и земли;
И все природы голоса
Сливались тут...*

Лермонтов и сам «слился» с природой Кавказа, впитал в себя запахи, звуки, цвета этого согретого южным солнцем края.

Я часто перечитываю эти завораживающие меня страницы, улыбаюсь тем картинам, которые рождаются в моем воображении, радуюсь и грущу, смеюсь и плачу вместе с автором и его гордым, свободолюбивым героем. И всякий раз благодарю судьбу за такой чудесный подарок – волшебную встречу с Книгой.

Другие дети мигрантов упоминали о трудностях в постановке ударения, т.к. в некоторых языках ударение имеет закрепленный характер, жаловались на неумение подобрать проверочное слово для безударной гласной в корне. Из-за небольшого словарного запаса им приходится подробно заучивать пересказы по литературе, т.к., потеряв нить повествования, им уже трудно своими словами сформулировать мысль.

Таковы обобщенные результаты опроса в гимназии. Однако в том же подмосковном городе есть школа, вплотную занимавшаяся проблемой детей мигрантов и трудностями двуязычия.

В данной школе обучаются 64 ученика-мигранта, что составляет 19% от общего числа обучающихся, 12 национальностей: армяне, азербайджанцы, гагаузы, грузины, даргинцы, корейцы, лезгины, молдаване, таджики, татары, узбеки, украинцы.

Поскольку в городе нет национальных школ, проблему развития познавательного интереса школьников к русскому языку приходится решать учителям муниципальных общеобразовательных учреждений совместно с Ассоциацией учителей русского языка и литературы, деятельность которой координируется Московским государственным областным университетом. Одним из решений проблемы стал эксперимент по теме «Особенности обучения детей-мигрантов в школе с русским языком обучения», проведенный учителями русского языка и литературы муниципального образовательного учреждения при содействии сотрудников Ресурсного центра русского языка МГОУ.

Целью эксперимента было обучение детей-мигрантов русскому языку, направленное на овладение живой устной речью, способствующей общению, познанию, получению знаний по разным предметам.

Задачами эксперимента являлись:

- формирование целостного восприятия окружающего мира;
- развитие представлений о человеке и обществе;

- обогащение лексического запаса детей-мигрантов;
- формирование элементарной эрудиции учащихся, их общей культуры;
- социализация школьников;
- воспитание эмоционально-положительного взгляда на жизнь;
- формирование нравственных и эстетических чувств.

На подготовительном этапе была проведена диагностика исходного уровня владения русским языком (говорение, слушание). Результаты проверки показали, что не владеют русским языком или слабо в основном обучающиеся начальной школы. Чаще всего учителя сталкиваются с акцентологическими ошибками, допускаемыми такими учащимися: неправильная постановка ударения, употребление мягких согласных вместо твердых и т.п. Стараюсь быстро говорить по-русски, дети "глотают" окончания слов и даже целые слова. От этого речь становится бессвязной и непонятной окружающим. Обучающиеся среднего и старшего звена испытывают трудности при употреблении исконно русских слов, диалектных слов, историзмов, значение которых не понимают.

Слабое владение русским языком напрямую отражается на понимании учебной информации детей-мигрантов по различным предметным областям базисного учебного плана. Также практика показала, что фактор погружения в русскоязычную среду не является достаточным для формирования правописных навыков и коммуникативной компетенции детей-мигрантов.

Методика обучения русскому языку в классах с многонациональным составом строится на основе учета особенностей родного языка учащихся. Применение новейших технологий, использование приема сопоставления дает возможность успешно решать образовательные и воспитательные задачи, предупредить те трудности, с которыми встретятся обучающиеся. Так как среди детей-мигрантов общеобразовательного учреждения, на базе которого был поставлен данный эксперимент, больше всего азербайджанцев, мы остановимся на кратком сопоставительном анализе русского и азербайджанского языков, который позволит выявить трудности для учащихся-азербайджанцев в усвоении русского языка и предупредить ошибки в русской речи. Эти трудности обусловлены расхождениями в системах азербайджанского и русского языков.

Например:

В азербайджанском языке такие согласные фонемы, как [ч, х] имеют пару по звонкости. Ряд звуков русского языка ([ц, щ], все мягкие согласные) в азербайджанском языке отсутствуют. Поэтому типичными для азербайджанцев являются ошибки, в написании слов, где есть буквы *е, ё, ю, я*, в употреблении мягкого знака после шипящих, в выборе гласных после шипящих и *ц*.

Отсутствие категории рода в азербайджанском языке является причиной устойчивых и трудноискоренимых ошибок на употребление рода: неправильное согласование существительных и прилагательных в словосочетании, неправильное согласование в прошедшем времени и т.п.

Это трудности самого русского языка. К ним следует добавить трудности, связанные с несовпадением в падежных системах русского и азербайджанского языков.

Усвоение предлогов и предложно-падежных сочетаний затруднено для азербайджанцев из-за отсутствия предлогов в их языке.

Практика показывает, что самой трудной грамматической темой в русском языке практически для всех иностранцев являются виды глагола. Учителю, обучающему нерусских детей, важно видеть все трудности в комплексе: фонетические, лексические, грамматические. Педагогами школы совместно с сотрудниками Ресурсного центра русского языка МГОУ были разработаны и апробированы следующие формы и методы работы по русскому языку с детьми мигрантов:

- Использование индивидуального дидактического материала (карточки, таблицы, схемы), что помогает работать с учащимися разного уровня подготовки, учитывая индивидуальные особенности.

- Разработка алгоритмов орфографических правил. Пошаговое применение правил помогает учащимся осознанно работать с разного рода упражнениями.

- Тестирование с вариантами ответов помогает быстрее и точнее вспомнить правило или нужное определение.

- Диктанты «Проверяю себя». Особенностью такого диктанта является то, что обучающиеся имеют право задать учителю любой вопрос, получить ответ на него, исправить свою ошибку, и оценка за это не снижается.

- При устных опросах на уроках первыми отвечают сильные ученики, потому что «вслед» повторить слабым учащимся легче.

Все это, безусловно, способствует формированию механизмов адаптации детей мигрантов к учебной деятельности в новом образовательном пространстве.

Проведя сравнительный анализ успеваемости детей-мигрантов и зависимости её показателей от уровня владения русским языком в конце учебного года, был сделан вывод, что успешное обучение в школе детей мигрантов напрямую зависит от владения русским языком обучения.

Средний балл успеваемости по предмету “Русский язык” возрос, что свидетельствует об эффективности систематического применения (из класса в класс) принципов, методов, приемов и форм обучения, направленных на развитие познавательного интереса к изучению русского языка.

Педагогическая острота проблемы двуязычия может быть смягчена следующим образом: облегчить изучение нового языка можно с помощью дополнительного или компенсационного обучения. В этом случае школьная программа должна включать в себя систематическое обучение обучающегося русскому языку в рамках элективных курсов.

Организация лектория для родителей также способствует оказанию консультативной помощи по поддержке детей в условиях домашнего обучения русскому языку.

Большое внимание уделяется коммуникативной успешности детей-мигрантов в межличностном общении со сверстниками. Они вовлечены в традиционные общешкольные и классные мероприятия. Дети-мигранты посещают индивидуально-групповые занятия и кружки на базе школы: «Художественное оформление»; «История просвещения»; «Юный корреспондент»; «Туристический». Достижения и участие обучающихся различных национальностей обучающихся в мероприятиях школы и района размещаются на стенде «Уголок интернациональной дружбы».

Проблема обучения детей-мигрантов русскому языку остается актуальной, общество испытывает объективные потребности в инновационных технологиях поликультурного образования. Ресурсный центр русского языка МГОУ помогает каждому образовательному учреждению решать проблему удовлетворения потребностей в образовании, адаптации, поддержке и защите различных этнических общностей и отдельной личности учащихся мигрантов на основе диалога, взаимообщения и взаимодействия культур.

Таким образом, образовательное пространство призвано реализовать ценностное, бережное отношение к ребенку, гуманизацию отношений между людьми, поддержку и защиту, культурную идентификацию каждой личности. Русский язык в нашей стране остается средством для достижения столь необходимого разным народам взаимопонимания.

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS THE LANGUAGE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION

S.V. Bobrova, M.A. Martirosova

Moscow state regional University
Resource center of Russian language
Radio str., 10A, Moscow, Russia, 105005

This article, written by the staff of the Resource center of Russian language, Moscow state regional University, k.p.n., Professor S.V. Bobrova and the M.A. Martirosova, considers the problem of creating the preconditions for a conflict-free functioning of the Russian language in terms of bilingualism, to ensure the learning of the Russian language in modern Russian educational institutions.

The paper presents the results of the monitoring of migrant children and the subsequent experiment on "the teaching of migrant children in schools with Russian language of instruction conducted by the teachers of Russian language and literature of one of the Moscow municipal educational institutions with the assistance of the staff of the Resource center of Russian language, MGOU.

Keywords: Bilingualism, Russian language, secondary, the children of migrants, multinational, Azerbaijan, experiment.

НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (довузовский этап обучения)

И.В. Богатырева, С.В. Лучковская, Н.М. Румянцева

Факультет Русского языка и Общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается проблема интенсификации процесса обучения иностранных учащихся русскому языку на довузовском этапе посредством использования национально ориентированной методики обучения РКИ, опора на родной язык как способ повышения качества обучения русскому языку.

Ключевые слова: национально ориентированная методика преподавания русского языка; опора на родной язык учащихся; сопоставление фонетических и грамматических явлений в русском и родном языке учащихся; язык дари, китайский язык, турецкий язык.

Методика национально-языковой ориентации преподавания РКИ имеет давнюю историю. Принцип учета родного языка учащихся принимается всеми методистами, хотя и с разной степенью активности используется в практике преподавания.

Так, профессор В.Н. Вагнер – создатель методики национально-языковой ориентации в преподавании РКИ и одна из сторонниц активного её использования – пишет: «влияние системы исходного языка на формирование системы русского языка происходит при усвоении любого языкового явления любого уровня на всем протяжении изучения русского языка». [1]

Несмотря на то, что в настоящее время в России и за ее пределами созданы и внедрены в практику преподавания РКИ национально ориентированные учебники для лиц, говорящих на различных языках, в практике обучения русскому языку в российских вузах, по нашему мнению, они используются недостаточно активно. И, безусловно, одна из объективных причин данного явления – состав многонациональных групп при обучении РКИ. Тем не менее, как показывает многолетний опыт преподавания русского языка иностранным учащимся, использование приемов национально ориентированной методики препода-

вания в процессе обучения иностранцев русскому языку, опора на их родной язык в значительной степени способствует интенсификации процесса обучения РКИ – особенно на довузовском этапе.

В настоящее время в России имеет место тенденция увеличения количества студентов из Юго-Восточной Азии, особенно из Китая. Географическая близость к России, традиционные экономические и культурные связи между нашими странами делают привлекательным получение высшего образования в России для граждан этих стран. Нередко учиться в нашу страну едут те выпускники китайских школ, которые не прошли по конкурсу в китайские вузы, а также учащиеся, которые не могут оплатить обучение в США или Европе. Как правило, у таких студентов крайне низок общеобразовательный уровень, в частности, уровень теоретических знаний о своем языке. Как показывает практика, большинство студентов из Китая, Кореи, Вьетнама, Афганистана, Камбоджи слабо владеют английским языком или не владеют им совсем, что делает невозможным использование в данной аудитории языка-посредника или учебников для англоговорящих.

Обучающиеся из этих стран оказываются в более трудном положении по сравнению со студентами из других регионов еще и в силу большого расхождения фонетических и интонационных систем языков. Поэтому в произношении учащихся из Юго-Восточной Азии встречаются ошибки, нехарактерные для других иностранцев.

Например, китайские студенты часто допускают смешение гласных звуков [а] – [э], [э] – [и], [у] – [о], произнесение [ы] и [и] как [ый], [ий]. Отсутствие в китайском языке противопоставления согласных звуков по глухости-звонкости приводит к смешению русских звуков [б] – [п], [в] – [ф], [д] – [т] при произношении и неразличению их при аудировании. Возникают проблемы в произнесении таких звуков, как [в] и [в'] (произносят как [у]), [ф] перед гласными произносится как [х], смешиваются [т'] и [ч], [ч] и [ш]. Отсутствие звука [з] в родном языке приводит к его замене на [с] или [д'з']. Широко распространено неразличение звуков [р] и [л] в силу отсутствия в китайском языке звука, подобного [р], и отличия китайского [л] от русского [л].

Структура китайского слова-слога сильно отличается от структуры русского слова, характеризующейся многосложностью. Нередко китайцы завершают слог гласным звуком вместо закрытого слога; плохо различают ударные и безударные слоги, неверно оценивают количество слогов в слове. Безударные гласные могут проглатываться, а между слогами появляться гласный [кьласс].

Русская интонация вызывает у китайцев также большие затруднения. В русском языке очень важно изменение тона в интонационном центре фразы, которое различает повествовательную и вопросительную фразу. Типичными для китайцев ошибками являются неправильная пауза в пределах одной синтагмы, отсутствие слитности произношения, пословное чтение предложения.

Грамматические системы двух языков также отличаются, поэтому китайские учащиеся с трудом понимают русские грамматические термины.

При изучении русской фонетики и интонации студентами из Афганистана, как правило, обычно не возникает особых трудностей. Говоря о сложностях работы в афганской аудитории, считаем целесообразным обратить внимание на следующие сложности, возникающие в процессе изучения грамматики:

- знакомство с русской предложно-падежной системой имён прилагательных и существительных вызывает у афганцев затруднения, т.к. в языке дари отсутствуют не только род и падеж, но и структурные различия между существительными и прилагательными;
- значительная часть слов со значением качества может употребляться и как качественные прилагательные, и как наречия;
- в языке дари распространены глаголы, состоящие из именной части и вспомогательных глаголов «будан» («быть») «кардан» («делать») и «шодан» («стать»). Отсюда калькирование «рад стал» вместо «обрадовался», «больной был» вместо «болел».

При работе в турецкой аудитории представляет сложность такое фонетическое явление, как различие твердости и мягкости согласных: звуков [ш] и [щ]; вызывает трудность произнесение звука [ц]. Вопросительной интонацией (ИК-3) в русском языке, особенно на начальном этапе, турки овладевают с трудом. Однако врожденная способность к имитации данной категории учащихся позволяет в короткое время преодолеть эти фонетические трудности.

Что касается изучения грамматики турецкими учащимися, то следует обратить внимание на следующие явления:

- отсутствие категории рода в турецком языке (он, она, оно переводится одним словом «о»);
- неразличение форм прилагательных и наречий, так как в турецком языке они выражены одной лексемой (например, красивый, красиво – güzel, далекий, далеко – uzak);
- несовпадение значений падежей: при наличии падежной системы в турецком языке некоторые из русских падежей почти полностью соответствуют турецким по значению, некоторые же не имеют аналогий в турецком языке.
- глаголы движения также представляют собой сложность для турецких учащихся, поскольку в их родном языке отсутствует префиксальный способ словообразования.
- виды глагола, вне сомнения, являются наиболее сложной темой для всех категорий учащихся.

Указанные особенности требуют поиска путей интенсификации процесса обучения указанного контингента студентов. Одним из средств оптимизации учебного процесса по русскому языку является опора на родной язык учащихся. Необходимы новые современные национально ориентированные учебники, которые позволят с помощью родного языка не только более точно довести до сознания учащихся языковые явления, но и сэкономить время, требующееся для объяснения материала. Особенно актуально создание таких учебников для учащихся гуманитарных специальностей т.к. практика преподавания в Российском университете дружбы народов показывает, что в группах гуманитарных специальностей учатся студенты с более низкой первоначальной подготовкой по сравнению с учащимися технического и медицинского профилей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. – М.: Изд-во РУДН, 1995. С. 13.
- [2] Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Румянцева Н.М. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Базовый курс. М.: Русский язык. Курсы, 2000.
- [3] Штанов А.В. Учебник турецкого языка. Базовый курс. Часть I. М: МГИМО-Университет, 2010.
- [4] Н. Ариф, Н.М. Румянцева и др. Учебник русского языка. М.: Русский язык, 1987.

LITERATURA

- [1] Vagner V.N. Metodika predpovaniya russkogo yazyika anglogovoryaschim i frankogovoryaschim. Fonetika. Grafika. CHasti rechi. – M.: Izd-vo RUDN, 1995. S. 13.
- [2] Balyihina T.M., Evstigneeva I.F., Rumyantseva N.M. i dr. Uchebnik russkogo yazyika dlya govoryaschih po-kitayski. Bazoviy kurs. M.: Russkiy yazyik. Kursyi, 2000.
- [3] Shtanov A.V. Uchebnik turetskogo yazyika. Bazoviy kurs. CHast I. M: MGIMO-Universitet, 2010.
- [4] N. Arifi, N.M. Rumyantseva i dr. Uchebnik russkogo yazyika. M.: Russkiy yazyik, 1987.

**NATIONAL LANGUAGE FOCUS
LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(Pre-university stage of training)**

I.V. Bogatyreva, S.V. Luchkovskaiya, N.M. Rumyantseva

The Department of Russian Language and General Educational Disciplines
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article considers the problem of intensification the process of teaching Russian language for foreign students at the pre-university level with the use of nationally oriented teaching methods, reliance on the native language is a way to improve the quality of teaching of Russian language.

Keywords: national oriented methods of teaching of Russian language; base on learners' native language; comparison of phonetic and grammatical phenomena in Russian and native languages of the students; Dari language, Chinese language, Turkish language.

**НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ:
ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

И.В. Богатырева, Д.Н. Рубцова

Факультет Русского языка и Общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
Миклухо-Маклая, 10, к. 3, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются проблемы обучения научному стилю речи студентов-иностранцев гуманитарного профиля. Основными задачами являются отбор и представление тематического и лексико-семантического полей, их методическая реализация. Инновацией в учебных пособиях нового поколения является использование диалогической речи.

Ключевые слова: тематическое поле; лексико-семантическое поле; инновация, диалогическая речь, комплексность

Коммуникативно-личностная методика, лежащая в основе современного процесса обучения, ставит перед преподавателем научного стиля речи специфические задачи:

1. Необходимо произвести *тематический отбор учебного материала* на основе имеющихся учебных пособий по данному предмету. При этом приоритет выбора должен быть связан, в первую очередь, с материалом, представленным преподавателями-предметниками в целях информационной, языковой и мировоззренческой межпредметной координации. В основе формирования научных концепций должна лежать такая согласованность материала, которая предупредит расщепление понятий в сознании обучающихся.

2. Следующим уровнем в иерархии задач при создании пособия по русскому языку в учебно-профессиональной сфере является языковой уровень. В традиционной трактовке учебное пособие должно ввести и закрепить минимум общенаучной, терминологической и терминованной лексики для изучения предмета в логике самого предмета; расширить лексический запас обучающегося на морфологической и синонимической основе и создать потенциальный словарь, необходимый для рецепции на материале, близком к профилю будущей специальности обучающегося: сформировать навыки диалогического общения, монологического высказывания, а также компрессии текста с установкой на чтение.

Лексика является сложным аспектом теории и практики в обучении иностранному языку, так как требует:

- формирования системы ассоциаций языкового мышления;
- понимания многоаспектности слова;
- знания лексического и грамматического статуса слова;
- соотнесенности слова с внеязыковой действительностью.

Авторы пособий по НСР априори должны «задаться семантическим полем», которое, как показывает практика, не может ограничиться «Лексическим минимумом по научному стилю речи». Особенно это положение относится к пособиям гуманитарного профиля. Семантические поля объединяют слова разных частей речи. В пределах семантического поля необходимо выделить лексико-семантические группы (ЛСГ), то есть объединения слов, члены которых имеют одинаковый грамматический статус и характеризуются однородностью смысловых отношений.

Итак, определение тематического и лексического-семантических полей – это основные задачи, решаемые при составлении учебного пособия по НСР.

Проблема описания типов парадигматических отношений ЛСГ тесно связана со способами семантизации лексики, с типологией упражнений. Методический аппарат представления лексико-грамматического материала разработан достаточно давно – предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, но эта формальная схема может наполняться и традиционными, и инновационными типами упражнений.

Обязательным компонентом процесса обучения иностранному языку на любом этапе является *перевод*, так как в нём аккумулируются полученные знания по грамматике, лексике и словообразованию. Первые лингвистические модели процесса перевода сводили его к чисто языковой операции нахождения межъязыковых соответствий. В учебных пособиях традиционного типа в предтекстовых упражнениях давался список слов с заданием посмотреть их значение в словаре. Возникали две трудности: выбрать из множества значений слова в родном языке студента только одно, которое встретится в тексте, или невозможность вообще найти нужное значение, потому что одному русскому слову могли соответствовать несколько разных слов. Так, например, глагол *решать-решить* в корейском языке в словосочетаниях *решить проблему и решить (математическую) задачу* переводится разными словами. Авторы пособий, учитывая эти трудности, перенесли перевод в притекстовые упражнения – посмотреть в словаре подчеркнутые в тексте слова, – что облегчало задачу, так как в тексте они были не изолированы, а представлены в форме словосочетаний. В учебных пособиях нового поколения перевод, как и многие другие способы семантизации лексики реализуется в диалогической форме подачи информации. Например, один из героев полилога говорит: «Вы помните, мы прочитали, что эта наука рассказывает нам о жизни и культуре разных народов. Я понял, что слово «этнос» значит народ, эта наука рассказывает нам о жизни и культуре разных народов» (И.В. Богатырева, Н.Ю. Крылова, Д.Н. Рубцова «По страницам русской истории». Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей. Русский язык. Курсы. М., 2011).

Диалогическая форма презентации как тематического, так и лексического семантических полей является важным резервом методики, не отрицая при этом и типов традиционных упражнений.

Коммуникативная направленность преподавания РКИ ставит задачу сформировать у обучающихся навыки и умения владения как перцептивной, так и репродуктивной формами владения языком. Если традиционные типы упражнений дают модели правильного грамматического употребления слова и словообразовательные образцы, то диалогические формы работы помогают обучающимся запомнить *речевые образцы*. Диалог является наиболее употребительной формой не только социально-речевого общения, но и необходимым условием участия обучающихся в семинарских занятиях.

Введение полилога как типа упражнений в пособия по научному стилю речи, обучает и *речевому поведению* – умению воспринимать вопрос преподавателя или другого участни-

ка семинара, найти в памяти речевую формулировку ответа, согласиться с мнением собеседника или опровергнуть его высказывание.

В эмоционально-мотивационной сфере полилоги важны и потому, что высказывания и формулировки связаны в сознании обучающегося с какими-то героями, или героем, которым является он сам. Это способствует лучшему запоминанию и переходу изучаемого материала из оперативной памяти в долговременную.

В системе методического аппарата полилоги могут быть представлены как предтекстовыми, так и послетекстовыми заданиями. В первом случае они выполняют следующие функции:

– презентуют новые слова в логике предмета, дают толкование новых слов с помощью словообразования, например, в одну словообразовательную семью объединяются слова – *общий, сообща и община*. Затем, один из героев конкретизирует значение каждого слова: «Мы говорим общая земля, общие орудия труда, общее жилище, но трудиться, решать дела – сообща, т.е. вместе. Община – это форма жизни людей...» (И.В. Богатырева, Н.Ю. Крылова, Д.Н. Рубцова «По страницам русской истории». Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей. Русский язык. Курсы. М., 2011).

– предтекстовый полилог может:

– представить краткую дефиницию, которая потом в тексте может быть расширена, развернута, например,

Лю: Какие науки помогают изучать нам прошлое?

Ахмед: Конечно, хронология. *Хронология – это наука о времени*. Она помогает нам узнать, когда происходили разные исторические события (И.В. Богатырева, Н.Ю. Крылова, Д.Н. Рубцова «По страницам русской истории». Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей. Русский язык. Курсы. М., 2011.)

Это краткое определение в следующей теме превращается в полноценный текст об историческом летоисчислении.

– Осуществляют многократную повторяемость лексики не только в лексико-грамматической, но и в коммуникативной форме.

– Разъясняют слова с экстралингвистическим значением не в форме комментариев, а в ситуации условно-речевого общения.

Послетекстовые полилоги решают несколько другие задачи. Они расширяют лексический запас за счет синонимического ряда, данного в специальных упражнениях, закрепляют лексический минимум урока и суммируют его понимание, проверяют понимание текста, формируют умение формулировать проблему и на основе диалога строить монологическое высказывание.

Пособия нового поколения соединяют методические формы работы с введением диалогической речи, что не практиковалось ранее. Выполняя специфические функции, диалог является одним из эффективных видов упражнений, в то время как текст остается основной единицей урока, так как он соединяет лексико-семантический уровень процесса обучения и дает возможность реализовать все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо.

Проблема использования диалогической речи в пособиях по НСР на комплексной основе была реализована в пособиях по истории России, по фольклору (РУДН, ФРЯ и ОД, кафедра № 3).

В книге «По страницам русской истории» для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей указывается, что отбор и организация материала пособия направлены на то, чтобы научить студентов *непосредственному живому общению*, а ключевым приёмом работы является *многократное воспроизведение языковых и речевых единиц*.

Комплексность методических принципов реализуется в следующих рубриках пособия:

«Спрашиваем и отвечаем» (полилог) осуществляет введение новых слов, повторение слов из предыдущих уроков и презентацию новой информации, подготавливающей к чтению основного текста.

«Слушаем и повторяем» – это отработка навыков правильного произношения.

«Наша грамматика» – вводит и закрепляет новый грамматический материал на основе опережения основного курса грамматики.

«Читаем текст» предусматривает включение нового информационного материала.

«Это можно сказать по-другому» – расширение лексического запаса на синонимической и трансформационной основе.

«Обсуждаем проблему» направлено на формирование навыков грамотного построения собственной монологической речи на основе диалога.

«Советуем познакомиться» – это факультативная рубрика для самостоятельной работы, учитывающая различный уровень подготовленности обучающихся.

Авторам будущих пособий по научному стилю речи еще предстоит исследовать лингводидактическую природу диалогической речи и проверить эффективность её использования в изучении НСР.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Арутюнова Н.М. О типах диалогического стимулирования// Теория и практика лингвистического описания разговорной речи, вып. 49, Горький, 1972.

[2] Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. изд 2-е, М.: Просвещение, 1965.

[3] Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М. Наука, 1977.

[4] Косарева Л.А., Рубцова Д.Н. Изучаем фольклор, М.: РУДН, 2012.

[5] Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному, М., 1977.

[6] Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985.

[7] Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Русский язык. Курсы.

[8] Чаузова Л, Румянцева Н., Богатырева И., Сучкова Г. Мотивационная основа деятельности учащихся «Теория и практика русистики в мировом контексте» Симпозиум, М.: РУДН, 1977.

LITERATURA

[1] Arutyunova N.M. O tipah dialogicheskogo stimulirovanija// Teorija i praktika lingvisticheskogo opisanija razgovornoj rechi, vyp. 49, Gor'kii, 1972.

[2] Beljaev B.V. Oчерki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam. izd 2-e, M.: Prosveshenie, 1965.

[3] Vinogradov V. V. Izbrannye trudy. Leksikologija i leksikografija. M.: Nauka, 1977

[4] Kosareva L.A., Rubcova D.N. Izuchaem fol'klor, M.: RUDN, 2012.

[5] Leont'ev A.A. Psihologicheskie osnovy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu, M., 1977.

[6] Mitrofanova O.D. Nauchnyi stil' rechi: problemy obuchenija. M.: Russkii jazyk, 1985.

[7] Slesareva I.P. Problemy opisanija i prepodavanija russkoi leksiki. M.: Russkii jazyk. Kursy.

[8] CHauzova L, Rumjanceva N., Bogatyreva I., Suchkova G. Motivacionnaja osnova dejatel'nosti uchashihsja «Teorija i praktika rusistiki v mirovom kontekste» Simpozium, M.: RUDN, 1977.

SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH FOR FOREIGN STUDENTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

I.V. Bogatyreva, D.N. Rubtsova

The Department of Russian Language and General Educational Disciplines
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article considers the problem of teaching the scientific style of speech to foreign students of the humanities departments. The main tasks are the selection and presentation of the thematic and lexical-semantic fields, and their methodological implementation. The use of dialogic speech is the innovation in the textbooks of the new generation.

Keywords: thematic field; lexical-semantic field; innovation, dialogic speech, comprehensiveness

К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ КОНЦЕПТА РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЕРОУЧЕНИЯ ПРОТЕСТАНТИЗМА)

Р.К. Боженкова

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
2-я Бауманская ул., 5, стр. 1, Москва, Россия, 105005

Н.А. Боженкова, Д.В. Атанова

Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск, Россия, 305040

Лейтмотив данной статьи составляет мысль о том, что нормы и стратегии поведения обуславливаются законами и ценностями вероисповедальной культуры. Рассматриваются принципы функционирования генеративного концепта религиозно-нравственной системы протестантизма, образующей социальную интеракцию в европейской культуре. Ведутся рассуждения, согласно которым повседневная жизнь западного человека строится исходя из прагматических целей.

Ключевые слова: концепт, доминанта, дискурс, религия, протестантизм, призвание.

Современное общество развивается в условиях активного функционирования институциональных типов дискурсивного взаимодействия, направленного на выработку механизмов управления социальными структурами, регулирования процессов, протекающих в социокультурной среде, и влияния на коллективное и индивидуальное сознание. Сегодня наряду с такими сложными процессами и явлениями, как обострение политической ситуации в отдельных регионах мира, экономическая нестабильность, этническая напряженность в межгрупповых и межличностных дискурсивных практиках, все большую актуальность приобретают вопросы религии и религиозности, влияющей на поведение людей и политику государств, формирующей особое мировидение и особые способы представления ценностной картины мира. Совокупность ценностных представлений в свою очередь влияет на создание устойчивой модели поведения в пределах той или иной национальной культуры.

Иными словами, доминанты религиозного дискурса специфическим образом преломляются в социальной интеракции в зависимости от вероисповедальных основ. Анализ религиозного дискурса дает возможность выявить особенности мышления, алгоритмы поведения и, соответственно, способы самоидентификации в этноментальном аспекте.

По мнению Л.А. Кузьменко, наибольшую трудность при анализе религиозного дискурса составляют случаи взаимодействия между культурами, в которых распространена одна и та же мировая религия (например, христианство) [3]. Подход к культуре как динамичной системе позволяет предположить, что, несмотря на «универсальный характер» той или иной мировой религии, имеющей некоторый «универсальный» фундамент (например, текст Библии), данная религия будет по-разному восприниматься в зависимости от существенных характеристик культурного единства: за общими категориями и смысловыми структурами у носителей разных культур будет неизбежно стоять нетождественное содержание. Например, основные христианские конфессии имеют много общего: вера в Единого Бога, троичного в Лицах, иначе во Святую Троицу; вера во Иисуса Христа, Сына Божьего, Спасителя нашего; принятие Его заповедей любви; вера в воздаяние, в воскресение мертвых, в вечную жизнь, в Церковь, созданную Иисусом Христом, но содержание христианского вероучения в разных культурах подвергается различной интерпретации.

Вместе с тем образование и функционирование дискурсивных стандартов и форм социальной коммуникации детерминированы в большей степени коллективно- и идиоэтническими факторами, репрезентирующимися в особенностях лингвокультурных кодов, которые воплощают разные принципы концептуализации ментальных категорий. Иными словами, нормы и стратегии поведения обуславливаются законами и ценностями принятой религиозно-нравственной системы. Рассуждения, согласно которым Повседневная жизнь западного человека строится исходя из прагматических целей, ориентированы на достижение главной цели работы.

Полагаем, что в формировании ключевого, концептуального, содержания коллективного религиозного сознания большую роль сыграл культурно-исторический фактор. Именно национально-культурные истоки легли в основу выбранной этносом веры. Отсюда – для адекватного восприятия и дальнейшего развития того или иного вероисповедания необходима этнокультурная база, включающая выработанные народом поведенческие схемы и принципы мировоззрения. Так, на Западе¹ широкое распространение получил протестантизм (от латинского *protestans* – публично доказывающий), одно из трех, наряду с католицизмом и православием, главных направлений христианства, представляющее собой совокупность многочисленных и самостоятельных Церквей и деноминаций с разными догматическими и каноническими особенностями. Оформление протестантизма связано с деятельностью М. Лютера и Ж. Кальвина. В общем контексте Реформации Лютер выдвигает программу радикальной реформации Западно-Христианской Церкви и начинает отрицать богоустановленность церковной иерархии. Таким образом, протестантизм конституируется через окончательное отречение от Рима и внеположение католичеству.

Протоиерей Максим Козлов отмечает, что, хотя в целом протестантизм представлен моралистически-рациональными направлениями в христианстве и первоначальные протестанты были этически последовательными людьми, современная христианская этика «размылась» почти до полного ее отсутствия [2, с. 29].

¹ В данной статье под Западом мыслится Западная Европа и, соответственно, особенности функционирования протестантизма в европейской культуре. При этом важно понимать, что развитие протестантского учения, преломление его в дискурсивных практиках протекает неоднозначно в отдельно рассматриваемых странах. В каждой культуре воспитывается «своя» протестантская вера. В фокусе же нашего внимания – протестантизм как целостное, идеологически завершенное мировоззрение вне совокупности разнородных направлений и деноминаций.

Как рассуждает протоиерей, протестантизм, зародившийся как «так называемая религия для предпринимателей», для западного общества потребления и поиска комфортной религии, представляется очень «удобным» мировоззрением, обеспечивающим спасение по факту веры в Бога.

Религия, призванная регулировать жизнь человека, непосредственным образом влияет на выбор им тех или иных ценностных установок, ключевых ориентиров, концептов, которые составляют дифференциальный признак национального характера. Так, для протестантов важнейшим концептом, на который следует ориентироваться, можно назвать **призвание**. По мнению последователей протестантизма, истинное призвание христианина заключается в служении Богу в миру. Если в Средние века католические богословы первостепенное значение придавали монашескому отношению к христианской жизни, предусматривающему чуждые мирянам мировоззрение и образ жизни, то с приходом Реформации центры христианской жизни переместились из монастырей в мирской быт городов Европы, создавая новые образы христианского мышления и поведения. В этом переходе отражаются политические, социальные, экономические и церковные перемены, лежащие в основе формирования современной западной культуры.

Подобные рассуждения позволяют утверждать, что повседневная жизнь западного человека строится исходя из прагматических целей. Последователи протестантизма руководствуются убеждением в необходимости исполнения своего предназначения, определенно-го Богом.

Эта мысль активно внедряется в коллективное сознание через средства массовой коммуникации.

Пренебрежение целью

Иногда мы пренебрегаем своей целью. Кто-то призван только молиться, кто-то призван поднимать других молитвенников, кто-то призван быть лидером домашней группы. Но грязь греха пренебрежения превращает человека в того раба, который закопал свой талант и в результате был наказан Богом – не потому, что он согрешил, а потому, что не использовал вложенное в него Богом. Бог никогда не будет банкротом. Он не инвестирует в бесплодную почву. Поэтому человек, пренебрегающий выполнением цели и предназначения, лишен Божьих благословений. Дела, которые он делает, никогда не будут успешными. Такой человек, даже достигая чего-то в жизни, не сможет чувствовать себя удовлетворенным своей работой. Она не принесет ему радости, не станет его наслаждением, а превратится в средство зарабатывания денег. Одновременно, финансы человека, который пренебрегает своей целью и растрчивает жизнь впустую, не будут умножаться. Человеку, лишенному цели, грозят постоянные долги.

Иисус Христос – пример лидера, знающего Свою цель и Свое предназначение.

Если вы как христиане хотите что-то делать в своей жизни, то, прежде всего, вам необходимо исполнить волю Божью. Иисус стремился к Своей цели. Когда Иоанн Креститель пытался остановить Его, полагая, что недостойн крестить Спасителя мира, Иисус настоял на крещении, так как знал, что такое цель и предназначение. Иисус знал: если Он откажется креститься, то предназначение Иоанна Крестителя не исполнится. Господь знал, Его крещение – это Божий план. Бог уже определил цель, которая должна быть достигнута Им...

«Ему подали книгу пророка Исаии; и Он, раскрыв книгу, нашел место, где было написано: Дух Господень на Мне; ибо Он помазал Меня благовествовать нищим...» Луки 4:17:18.

...Помните:

Бог сотворил каждого человека лидером. Но только от самого человека зависит, будет ли он прилагать усилия, чтобы стать им. Каждый человек должен искать Божью цель на свою жизнь и сделать все от него зависящее, чтобы достигнуть этой цели. Вы –

не случайность. Вы запланированы Богом для выполнения конкретной цели. Если вы находитесь в Том, Кто создал вас для какой-то цели, – ваш успех обеспечен. Вы обязательно состоите в призвании, к которому предназначены. Не зная своей цели, вы будете злоупотреблять своей жизнью. Человек, пренебрегающий выполнением цели и предназначения, лишен Божьих благословений. Если Бог дает вам сверхъестественные откровения, это может означать, что впереди вас ожидают серьезные испытания. Призвание будет открываться вам по мере вашего духовного роста [1].

Прежде всего, следует отметить компилятивный характер данной статьи: материальные ценности выражаются посредством духовных. Используются лексические единицы из тематически ограниченной светской сферы употребления: *лидер, банкрот, инвестировать, цель, финансы, деньги, долги, успех*. В качестве символов, маркирующих непреложность диктуемых истин, выступают прецедентные имена *Иисус Христос, Иоанн Креститель, пророк Исаия*, а также прецедентные события, интерпретируемые сообразно цели статьи. Семантически и стилистически текст выстраивается таким образом, что интенционально передает прагматический смысл и создает определенное концептуальное и функциональное тождество доминант обыденного и религиозного сознания. Соответственно, можно сделать вывод, что главная интенция протестантской религии – сформировать человека с новыми идеалами, решительного и предприимчивого, отвечающего веяниям развития европейского общества.

Таким образом, доминанты глобального дискурса обусловлены ценностными установками выбранной этносом религии, которая в свою очередь определяется историческими национально-культурными ориентирами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баринов И. Призвание человека // Протестант. № 167. 2011. – С. 10-11. URL: <http://www.protestant.ru> (дата обращения: 02.03.2014).
- [2] Козлов М. Православие и инославие. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: Никея, 2011. – 160 с.
- [3] Кузьменко Л.А. Национально-культурная специфика функционирования религиозного знания в языковом сознании русских и американцев: Экспериментальное исследование: Дисс... на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Курск: КГУ, 2003. – 170 с. URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 02.03.2014).
- [4] The Need To Recover the Practise of Catechism. Kim Riddlebarger. 1995, 1998. Alliance of Confessing Evangelicals. URL: <http://www.reformedreader.org/rpc.htm> (дата обращения: 20.07.2014).

LITERATURA

- [1] Barinov I. Prizvanie cheloveka // Protestant. № 167. 2011. – S. 10-11. URL: <http://www.protestant.ru> (data obrastschenija: 02.03.2014).
- [2] Kozlov M. Pravoslavie i inoslavie. – 2-e izd., ispravl. i dop. – M.: Nikeja, 2011. – 160 s.
- [3] Kuz'menko L.A. Nacional'no-kul'turnaja specifika funkcionirovanija religioznogo znanija v jazykovom soznanii russkih i amerikancev: Jeksperimental'noe issledovanie: Diss... na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk. – Kursk: KGU, 2003. – 170 s.
- [4] The Need To Recover the Practise of Catechism. Kim Riddlebarger. 1995, 1998. Alliance of Confessing Evangelicals. URL: <http://www.reformedreader.org/rpc.htm>

ON THE ISSUE OF THE ORIGIN AND FUNCTIONING OF CONCEPT OF RELIGIOUS AND MORAL SYSTEM (ON THE MATERIAL OF PROTESTANT TRADITION)

R.K. Bozhenkova

Bauman Moscow State Technical University
2nd Bauman str., 5, p. 1, Moscow, Russia, 105005

N.A. Bozhenkova, D.V. Atanova

Southwest State University
Str. October 50, 94, Kursk, Russia, 305040

The leitmotif of this article is a thought that the norms and strategy of behavior are determined by laws and values of religious culture. The principles of functioning of a generative concept of religious and moral system of the Protestantism forming a social interaction in the European culture are considered. The research according to which everyday life of the western person is based on the pragmatic purposes is conducted.

Keywords: concept, dominant, discourse, religion, Protestantism, vocation.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Н.Г. Большакова, З.Г. Буржунова

Кафедра русского языка №2
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Данная статья посвящена актуальному вопросу подготовки аспирантов медико-биологического профиля к научной работе для написания диссертационного исследования. В ней рассматриваются проблемы и перспективы наиболее эффективного обучения диссертантов самостоятельному чтению на основе текстов

Ключевые слова: самостоятельное чтение, научная литература, профессиональная деятельность, виды чтения, терминология, понимание и восприятие.

В последнее время число иностранных граждан, желающих продолжить своё образование в аспирантуре РУДН, увеличилось. В основном это люди, состоявшие в своей профессии, проработавшие значительное количество лет по специальности и планирующие повысить свой профессиональный уровень и научный потенциал (в нашем случае в области медицины). Соответственно их отношение к занятиям по сравнению со студентами иное. Опыт работы в группах аспирантов показал, что у них, как правило, сильна мотивация в получении необходимых им знаний, дисциплинированность, серьёзное, ответственное отношение к изучаемым предметам. Наш опыт работы позволяет сделать вывод, что большинству аспирантов свойственно погружение в изучаемый материал, стремление сопоставлять уже известные факты с неизвестными, вдумчивое осмысление полученной информации во время чтения текстов, при работе в компьютерном классе, во время учебных экскурсий. Практика также показала, что у некоторых обучаемых контрольные задания, чтение текстов и другие виды работ, связанные с ограничением во времени, вызывают дискомфорт, растерянность, а иногда и стресс, что влияет на конечный результат. Отчасти это связано со спецификой умственной деятельности разных индивидов, их способностью к выполнению

учебных действий и с недостаточно усвоенным грамматическим и лексическим материалом. Возможно, влияет и специфика профессии (медицина), требующая предельного внимания и не позволяющая поспешных непродуманных действий. Кроме того, в работе с аспирантами, как и со всеми учащимися, нельзя не учитывать данные современной психологии об особенностях восприятия, памяти, видах внимания, запоминания (и других данных) разных индивидов. В системе обучения языкам важно принимать во внимание и данные этнопсихологии, свидетельствующие об особенностях усвоения языков, в том числе русского как иностранного разными этносами.

Перед преподавателями-русистами, приступающими к работе с аспирантами-медиками, стоит много задач, предусмотренных учебными планами (элементарный, базовый и первый сертификационный уровни). Однако имеющиеся планы ориентированы прежде всего на подготовку студентов медико-биологических специальностей и не учитывают требований, предъявляемых к аспирантам. Известно, что после завершения обучения на подготовительном факультете аспиранты, сдав необходимые экзамены, приступают к подготовке диссертации, написанию которой предшествует чтение огромного количества научной литературы по избранной теме исследования. Это трудоёмкий и сложный процесс, тем более, что подбор литературы и работа с ней в большинстве случаев происходит на неродном языке. Таким образом, из всех видов речевой деятельности аспиранты должны владеть прежде всего навыками самостоятельного чтения, поэтому формы и методы эффективной подготовки аспирантов ориентированы на достижение главной цели: овладеть русским языком как инструментом реализации профессиональной деятельности в её научном оформлении.

Перед преподавателями стоят основные задачи: научить аспирантов всем видам чтения оригинальной литературы с различной степенью полноты и точности понимания: просмотровому, поисковому, изучающему, ознакомительному. Диапазон использования текстового материала достаточно широк: от умения кратко охарактеризовать текст с точки зрения основной проблемы (аннотирование) до умения полно и точно передать его содержание, аргументацию автора и дать собственную оценку прочитанного (реферирование).

Самостоятельное чтение – важный компонент всей системы обучения самостоятельной работе. Нам представляется плодотворным подход к обучению самостоятельному чтению на основе теории учебных действий, предлагающей, какие действия и в какой последовательности должен произвести учащийся, чтобы получить желаемый результат, для чего он должен быть обучен определённому алгоритму действий. Последовательное выполнение этих действий осуществляется на основе специальных памяток – инструкций, указывающих, какие действия и в какой последовательности необходимо выполнять. Не менее важным в успешной работе с текстами является развитие языковой догадки. Обучение этому умению – активный творческий процесс, требующий тщательного анализа и специально организованной работы, включающей ряд последовательных ступеней. Догадка о значении незнакомых слов должна быть подготовлена последовательным и систематическим обучением её приёмам. Сначала у учащихся развивается умение опознавать структуру слова по морфологическим признакам, выделять знакомые компоненты, выявлять значения каждого из них, а затем уже значение всего слова. Параллельно по необходимости происходит и обращение к словарю, если других возможностей понять значение слова, необходимого для понимания содержания текста, нет.

При работе с текстом необходимо развивать основные для диссертанта умения:

- оперативно владеть грамматическим и лексическим материалом;
- выделять опорные смысловые блоки и основные факты;
- составлять план;
- исключать избыточную информацию;
- владеть языковыми средствами, выражающими согласие-несогласие;

- аргументировать свою точку зрения;
- давать оценку прочитанному (умение реферировать);
- кратко записывать необходимую информацию.

Всеми указанными выше умениями и навыками аспиранты должны владеть для успешной подготовки к написанию диссертации. К сожалению, объективные обстоятельства преподавания РКИ на подготовительном факультете (формирование групп, где аспиранты занимаются вместе с ординаторами и магистрами, сжатые сроки обучения, отсутствие учебных материалов и пособий, ориентированных на обучение аспирантов) не позволяют в полной мере реализовать поставленные задачи. Это касается и полноценного использования интернет-ресурсов, хотя, разумеется, в процессе обучения аспиранты их применяют.

Известно, что русский язык для иностранных аспирантов – это не только предмет изучения, но и средство овладения специальностью. Поэтому обучение самостоятельному чтению научной литературы является одной из основных задач. Еще Л.В. Щерба писал о том, что «необходимо прежде всего научить взрослых воспринимать самую сложную форму речи-письменную, научить их работать с текстами по своей непосредственной специальности, так как для взрослого человека чтение является основным способом научиться языку» (Щерба 1947:17). Ученый также указывал на необходимость сформировать особое умение – понимать нехудожественный текст любой трудности, оставляя непонятыми слова, не влияющие на понимание основного содержания, и лишь иногда прибегая к помощи словаря. Этим умением должен обладать каждый образованный человек, а тем более научный работник. Соответственно в процессе подготовки аспирантов к научной деятельности особое внимание надо уделять работе над текстами, тематика которых непосредственно связана с избранной ими специальностью. Задачей преподавателя является формирование умения понимать основное содержание текста, соединяя отдельные факты в единое целое (тема-подтема-микротема), определять содержание по названию текста, по ключевым словам, по информации первого абзаца, понимать общий логический план текста. Для приобретения необходимых умений самостоятельного чтения научной литературы важны упражнения, направленные на узнавание незнакомых слов, речевых моделей или речевых образцов по ассоциации, контексту, словообразовательным элементам, характерным для специальной литературы, а также умение пользоваться терминологическим словарем, обращать внимание на употребление терминологической лексики.

К сожалению, в настоящее время в учебных пособиях недостаточно соответствующего материала и заданий, направленных на отработку терминологической лексики и формирование навыков профессионального общения, в том числе с использованием компьютерных технологий

В связи с вышеизложенным, на наш взгляд, для успешной подготовки аспирантов к написанию диссертации необходимо выполнение следующих условий:

- корректировка учебных планов с учетом требований, предъявляемых аспирантам;
- создание учебных материалов и пособий, включающих систему специально составленных и структурированных текстов с соответствующими заданиями и упражнениями;
- использование интернет-ресурсов в соответствии с предполагаемой темой исследования и привлечение оригинальной научно-популярной литературы для самостоятельного чтения.

Для дипломированных специалистов, желающих продолжить обучение по своей специальности или приобрести новые перспективные специальности необходимо обновление традиционного учебного, языкового и предметного материала

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. Монография. – М.: РУДН, 2010.
- [2] Большакова Н. Г. Организация аудиторной и внеаудиторной работы студентов-иностранцев при обучении самостоятельному чтению. // Проблемы межкультурной коммуникации. – Липецк, 2007.
- [3] Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебное пособие. – М., 2005.
- [4] C. Nuttall “Teaching Reading Skills in a Foreign Language”, Oxford: Macmillan Heinmann ELT, 1998.
- [5] Щерба Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики. – М.-Л., 1947.

LITERATURA

- [1] Balyikhina T. M., Chzhao Yuuyszyan Ot metodiki k etnometodike. Obucheniye kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya. Monografiya. – M.: RUDN, 2010.
- [2] Bolshakova N. G. Organizatsiya auditornoy i vneauditornoy raboty studentov – inostrantsev pri obuchenii samostoyatelnomu chteniyu. // Problemy mezhkulturnoy kommunikatsii. – Lipetsk, 2007.
- [3] Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnoye posobiye. – M., 2005.
- [4] C. Nuttall “Teaching Reading Skills in a Foreign Language”, Oxford: Macmillan Heinmann ELT, 1998.
- [5] Shcherba I.B. Prepodavaniye inostrannogo yazyika v sredney shkole. Obshchiye voprosy metodiki. – M.-L., 1947.

SPECIAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN POSTGRADUATE STUDENTS TO INDEPENDENT READING IN MODERN CONDITIONS OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

N.G. Bolshakova, Z.G. Burzhunova

The Russian Language Department №2
The faculty of Russian language and general educational disciplines
People’s Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 10, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to a topical issue of training of post-graduate students of medicobiological profile to scientific work in the writing of dissertation research. The article deals with problems and perspectives of the most effective training of writers of dissertation for independent reading on the basis of texts.

Keywords: independent maintained reading, scientific literature, professional life, reading technics, terminology, understanding and perception.

ПРИНЦИП «ОТКРЫТОЙ» МЕТОДИКИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

М.А. Брагина, В.П. Синячкин

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая дом 7, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена вопросам оптимизации методики преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного. В статье рассматриваются особенности «открытой» методики, позволяющей формировать высокий уровень речевой компетентности как в устной, так и в письменной форме.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык как родной, русский язык как неродной, методика преподавания русского языка, формирование речевой компетенции, система русской орфографии.

Анализ существующих приоритетов в преподавании русского языка как иностранного показывает, что вопросам обучения письменной речи студентов-иностранцев практически не уделяется должного внимания.

В методике преподавания русского языка как иностранного успешно разрабатываются аспекты устной коммуникации, грамматики, прикладной лингвокультурологии.

Эта определяющая установка в процессе обучения языку на устную коммуникацию базируется на получившем широкое распространение понимании коммуникативного принципа в обучении, справедливо считающегося ведущим принципом обучения преимущественно устному общению.

Между тем роль письменной коммуникации в реальной жизни чрезвычайно важна.

Письменная коммуникация обеспечивает функционирование всех сфер интеллектуальной деятельности современного человека – научно-техническую деятельность, распространение информации, работу государственных и общественных организаций, литературно-художественное творчество, образование и пр. Подавляющая часть общего количества информации, передаваемой и принимаемой в обществе, содержится, несмотря на популярность радио и телевидения, все же в знаках письма, а не в звуках речи. Особенно велик удельный вес письменной коммуникации в межнациональном обмене информацией, где возможности устного общения, естественно, ограничены. Огромное большинство людей, изучающих иностранные языки, в частности русский, использует их для письменного общения.

Таким образом, в современной методике преподавания РКИ все более настоятельно заявляет о себе потребность обучения языку не только в аспекте развития устной речи, но и речи письменной (умений конспектирования, тезирования, аннотирования, редактирования, рецензирования), а также нормам правильного (грамотного письма). Овладение иностранцами, изучающими русский язык, графическими и орфографическими навыками имеет свои особенности, отличные от овладения такими навыками носителями языка.

В обществе устойчиво складывается мнение о том, что излишняя сложность нашего правописания является одной из главных причин снижения уровня грамотности.

На самом деле сложность освоения грамматики русского языка кроется не в самой системе языка, а в методических приемах его преподавания. Поэтому идеи об упрощении языка, на наш взгляд, являются несостоятельными. Следует лишь согласиться в том, что орфография русского языка должна быть проста и последовательна для всех.

Так как орфографические правила есть порождение общей системы языка, плод сознательной деятельности людей, общий для всех, то проблема обучения русской орфографии студентов-иностранцев не ограничивается презентацией со стороны преподавателя и усвоением определённого набора правил. Грамотность предполагает овладение целым комплексом знаний из разных областей лингвистической теории и практики, прежде всего – из об-

ласти грамматики, при условии развития определенных навыков и умений и применения их на практике.

В настоящее время, как нам кажется, настала пора откровенно говорить о методике преподавания русского языка как иностранного. Здесь уместно отметить, что правила русской орфографии, которые зачастую непонятны самим носителям языка, не должны автоматически переноситься на методику преподавания русского языка как иностранного.

Отношение современной методики преподавания РКИ к орфографии настолько неопределенно, что ситуация может быть охарактеризована по меньшей мере как странная. В Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному [2] и Программах по русскому языку для студентов-иностранцев [1] только упоминается об изучении орфографии. В то же время на общем фоне большого количества исследований 10 самых разнообразных аспектов преподавания РКИ можно сказать лишь о некоторых «намёках» на вопросы орфографии, и то, начиная лишь с 80-х годов.

Как отмечает Г.И. Рожкова, орфографию иностранные учащиеся усваивают, «воспринимая русский язык и со слуха, и через книги, а потому они прочно запоминают написание слов и не делают большого количества орфографических ошибок, типичных для русских школьников» [3]. На практике же молчаливо предполагается, что преподаватель лишь исправляет орфографические ошибки студента, если они будут допущены.

Такое положение вещей объясняется двумя причинами:

- отсутствием реального времени, которое должно выделяться на специальное обучение русской орфографии;
- неразработанностью методики преподавания русской орфографии иностранным учащимся.

Тезисы «выучи правило и примени его», «разбери предложение» не дадут нам желаемых результатов. Описательный характер правил русской орфографии, применяемый в базовых учебниках, порою противоречит системному подходу к языку, сложен терминологически.

В связи с этим, необходимо разрабатывать методические приемы, которые бы выстраивали логические взаимосвязи с функционированием слова как в устной, так и в письменной речи.

В 2006 году был издан учебник «Русский язык. Базовый курс. Учебник и рабочая тетрадь» [4], который успешно используется при обучении российских студентов, соотечественников, проживающих за рубежом, студентов-билингвов, а также студентов-иностранцев.

При создании оптимальной методики преподавания орфографии ее авторы руководствовались следующими целями и задачами:

- реализуя принцип проблемного обучения, сформировать гармонически развитую личность, способную логически мыслить, систематизировать и анализировать полученную информацию, систематизировать накопленные знания, применять знания на практике;
- в короткий срок дать ученику необходимые знания в области русской орфографии, позволяющие ему быстро и осознанно решать возникающие на письме орфографические проблемы;
- относиться к ученику не как к будущему филологу, а как к пользователю, который, вне зависимости от будущей специальности, должен знать основы русской орфографии и основы письма на одинаковом уровне с российскими сверстниками;
- в доступной форме объяснить ему, как решать эти задачи.

Реализация поставленных целей и задач позволяет достичь высокого уровня коммуникативной компетентности как в профессиональной сфере, так и в личной. Кроме того, исследовательский характер деятельности учащихся позволяет не просто получить новые знания, но и овладеть методологией исследования.

Исходя из задач оптимизации процесса преподавания орфографии, авторы предлагаемой **открытой** для учеников методики попытались выявить и описать логические шаги, которые позволяют в оптимальное время осмыслить систему изменений и выбора той или иной буквы не только в поставленных орфографических задачах, но и освоении системы русского языка в целом.

Успешное применение методологии проблемного обучения, носящей исследовательский характер и ориентированной на практическое применение, позволяет сделать вывод, что данный подход позволяет нам сформировать грамотность как основу знания языка, в дальнейшем используемую для развития речи, формирования русского языкового мышления, что, в свою очередь, создает основу для дальнейшего формирования русского языкового сознания на первичном уровне.

Данную систему можно использовать в адаптированном виде (исходя из конкретных условий) не только в преподавании русской орфографии для соотечественников, говорящих на русском языке, но и для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. – 4-е изд. – СПб. : Златоуст, 2009. – 176 с.

[2] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному/ Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 28 с.

[3] Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Изд. Московск. ун-та, 1978.

[4] Брагина М.А., Синячкин В.П. Русский язык. Базовый курс. Учебник и рабочая тетрадь. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 318 с.

LITERATURA

[1] Programma po russkomu yazyiku dlya inostrannyih grajdan. Pervyy sertifikatsionnyy uroven. Obschee vladenie/ N.P. Andryushina i dr. – 4-e izd. – SPb. : Zlatoust, 2009 – 176 s.

[2] Gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart po russkomu yazyiku kak inostrannomu/ Vladimirova T.E. i dr. – 2-e izd, ispr. i dop. – M. – SPb.: Zlatoust, 2001. – 28 s.

[3] Rojkova G.I. Voprosyi prakticheskoy grammatiki v prepodavanii russkogo yazyika kak inostrannogo. – M.: Izd. Moskovsk. un-ta, 1978.

[4] Bragina M.A., Sinyachkin V.P. Russkiy yazyik. Bazovyy kurs.Uchebnik i rabochaya tetrad. – M.: izd-vo RUDN, 2006. – 318 s.

THE PRINCIPLE OF "OPEN" TECHNIQUE AS AN INNOVATIVE BASIS FOR THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE

M.A. Bragina, V.P. Siniyachkin

People`s Friendship University of Russian
Miklukho Maklay, 7, 117198, Moscow, Russia

Article is devoted to questions of optimization of a technique of teaching of Russian as native, as foreign and as nonnative. In article features of the "open" technique, allowing to form high level of speech competence as in oral, and in writing are considered.

Key words: Russian as foreign, Russian as native, Russian as nonnative, technique of teaching of Russian, formation of speech competence, system of the Russian spelling

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАННЕМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

Б.А. Булгарова, Н.В. Новоселова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Обучение иностранному языку на раннем этапе развития ребенка имеет свою специфику. Обусловлено это в первую очередь возрастными особенностями детей, точнее – особенностями их мышления и психики. Любая методика обучения детей иностранному языку базируется на основополагающих принципах, а именно: интеграции в естественную среду, эмоциональной насыщенности занятий, отказе от прямого объяснения правил и перевода. Конечной целью процесса изучения ребенком иностранного языка является формирование у него учебной мотивации и речевой компетенции.

Ключевые слова: обучение, развитие, речевая компетенция, иностранный язык, период, возраст, мышление, психика, речь.

По причине глобальных, геополитических, социокультурных и экономических изменений, требования к человеку становятся все более жесткими. Возрастает потребность свободного общения на одном или нескольких иностранных языках. Объем и способ восприятия информации тоже постоянно меняются, что диктует необходимость к изменению непосредственно самих подходов к обучению.

Как следствие изменения общего информационного фона и жизни в целом, одним из актуальных вопросов современности стала тема раннего развития детей, подразумевающая обширный спектр целенаправленных развивающих занятий непосредственно с момента рождения ребенка. Цель такого рода занятий – развитие мышления и органов чувств ребенка, закрепление навыков счета, чтения и письма, а также развитие творческих и музыкальных способностей.

Существует огромное количество всевозможных методик раннего развития. Наиболее популярными и фундаментальными из них являются следующие: Никитиных, Монтессори, Лупан, Домана и др. Важно отметить, что разработка новых методик в современном контексте идет непрерывно, тем не менее, все существующие методики имеют одно сходство: отдельную позицию в них занимает изучение детьми иностранных языков. Внимание к этой проблематике объясняется одновременно несколькими факторами, а именно:

- 1) к наиболее благоприятному периоду для освоения иностранного языка причисляют дошкольный;
- 2) изучение иностранного языка в раннем возрасте положительно сказывается на развитии детского мышления;
- 3) изучение языка на раннем этапе можно совмещать с иными видами активности, направленными на общее развитие ребенка.

Существует точка зрения о негативном влиянии раннего обучения иностранному языку, так как считается, что оно затрудняет содержание дошкольного образования, негативно сказывается на ребенке и «лишает его детства». Однако, согласно последним исследованиям, изучение иностранных языков при правильной организации занятий стимулирует общее развитие ребенка, способствует более быстрому формированию иноязычной коммуникативной компетенции, повышает его культурный и образовательный уровень.

На ранней ступени обучения язык должен прежде всего рассматриваться как средство развития личности ребенка с учетом мотивов, интересов и способностей. Через общение и деятельность на языке и через деятельность с языком ребенок развивается, воспитывается, познает мир и себя, т.е. овладевает всем тем духовным богатством, которое может дать ребенку процесс иноязычного образования. Развитие на ранней ступени не менее практично, чем само владение языком, поскольку является предпосылкой успешного обучения

в будущем [1. С.5]. Необходимо отметить, что под обучением иностранному языку на раннем этапе понимается обучение, базирующееся на интуитивно-практической основе и берущее начало непосредственно с рождения до 6-7 лет.

В возрасте до 6 лет у детей активнее всего идет развитие головного мозга: формируются основы мышления, восприятия, внимания, памяти. Имеется прямая зависимость между количеством развивающих стимулов (запахи, музыка, ощущения, предметы, эмоции, яркие впечатления, события) и базой для дальнейшего совершенствования последующих навыков. Развитие речи у ребенка оказывает огромное влияние на развитие его головного мозга. Учитывая высокую пластичность психики и мозга, ребенок располагает обширными потенциальными возможностями, осуществление которых напрямую зависит от воспитания и обучения старшего окружения. Поэтому, целесообразнее начинать развивать ребенка в различных направлениях непосредственно с момента его рождения. Чем больше развита речь у ребенка – тем выше его умственное развитие в целом.

Язык – система знаковая, поэтому количество и уровень владения ребенком одной или несколькими из таких знаковых систем – напрямую связаны с развитием его логических способностей. Образное мышление и память развиваются лучше, когда ребенок для обозначения идентичных вещей использует большой набор слов. Развитие аналитического мышления осуществляется путем непосредственного перехода с одного языка на другой.

Освоение родного языка с нуля на раннем этапе развития ребенка идет достаточно легко, так как способность к овладению родной речью наследуется с момента рождения и проявляется с первых дней жизни. Как правило, специальной работы в этом направлении не проводят (не считая отдельных случаев речевых проблем). Сначала ребенок воспринимает речь на слух, затем наступает постепенное понимание, попытка произнести отдельные звуки и слова, в итоге приходит свободное владение родным языком (начало говорения приходится на период с 2 до 4 лет). При этом совершенно не играет роли страна, степень сложности фонетической и грамматической структур родного языка.

При общении на нескольких языках одновременно в раннем возрасте происходит быстрое овладение ребенком несколькими языками (детский билингвизм). Начиная с шести месяцев ребенку необходимо «почувствовать» что такое билингвизм (называть предметы и явления одновременно на двух языках, указывая на них). При несовпадении родных языков родителей, желательно, чтобы каждый из них говорил с ребенком на своем родном языке. При подобном подходе у ребенка начинает формироваться речевая компетенция на обоих языках одновременно. Но этого может не произойти, если ребенок испытывает неловкость от того, что один из его родителей плохо владеет языком той страны, где проживает его семья. В подобных случаях ребенку необходимо объяснить важность изучения языка с детства в целях правильного владения им в дальнейшем.

На раннем этапе развития ребенка огромную роль играет создание условий схожих с теми, при которых произошло освоение родного языка, а именно:

1) В дошкольный период лучшие учителя ребенка – его ближайшее окружение: родители, няня, родственники. Обучение становится тем лучше, чем больше степень знакомства и доверия. Учитывая особенности психики и внимания, занятия с детьми в этом возрасте являются эффективными только в течение первых 20-ти минут. Затем происходит рассеивание внимания, и ребенок хочет заниматься чем-то другим, так как ему трудно сконцентрировать внимание на одном виде деятельности. Важно учитывать не столько продолжительность занятий, сколько их периодичность. Цель обучения в этот период быстрее достигается путем игровой мотивации и оценки со стороны сверстников;

2) Необходимо интегрировать изучаемый иностранный язык в естественную жизнь ребенка, включая его в игры, творческие занятия, спортивные виды активности. Методы обучения иностранному языку должны быть схожими с методами при освоении ребенком

родного языка: ролевая игра, заучивание стихов, песни, рисунки и т.д. Освоение грамматики в этом возрасте больше идет через слуховое восприятие и параллельное запоминание: склонение существительных, спряжение глаголов и др.;

3) Все проводимые занятия необходимо сделать эмоционально насыщенными: целью в данном случае является не непосредственное изучение иностранного языка как такового, а веселое и приятное времяпрепровождение. Ребенок лучше всего запоминает именно те слова, которые ему интересны и несут эмоциональную значимость;

4) Лучше избегать прямого перевода: объяснение слова важно совершить через действие – показать предмет, используя при этом уже знакомые ребенку слова на изучаемом иностранном языке. В таком случае у ребенка задействована ассоциативная память, как следствие – слово запоминается. Если же необходимо выиграть время и перевести трудное слово, перевод не должен идти непосредственно после появления нового слова в речи: ребенок должен сам постараться понять его интуитивно из контекста, как он привык делать на родном языке;

5) Необходимо избегать объяснений правил. Освоение грамматики в этом возрасте лучше проводить через большое количество повторений грамматических конструкций. Ребенок повторяет, запоминает и говорит так же, потому что «так надо», «так правильно».

Взрослея, ребенку становится сложнее учить иностранный язык, так как в дошкольный период ребенок свободно говорит на родном языке, беспрепятственно общается с окружающими. Происходит «застывание» уникальных свойств, присущих механизму способности заговорить. Происходит это потому, что эти свойства уже выполнили свою главную функцию по обеспечению жизнеспособности организма в окружающей среде, тем самым исчерпав свое назначение. Таким образом, последующее усвоение иностранного языка идет в условиях целенаправленного обучения уже больше на основе действия функций мышления, памяти и воли.

Подводя итог всему вышесказанному, можно заключить: при обучении иностранному языку на раннем этапе развития, обращение к разнообразным педагогическим приемам и знаниям особенностей направленности личности ребенка позволяет сделать процесс обучения более эффективным. Цель педагога в данном случае – сделать процесс наиболее доступным для ребенка, выработать тем самым мотивацию к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Тарасюк Н.А. «Иностранный для дошкольников. Уроки общения (на примере английского языка)» – М.: 1999. – 5-25с.
[2] Леонтьев А.А. Раннее обучение иностранным языкам. М.,1986.

LITERATURA

- [1] Tarasyuk N.A. «Inostrannyiy dlya doshkolnikov. Uroki obscheniya (na primere angliyskogo yazyika)» – М.: 1999. – 5-25s.
[2] Leontev A.A. Rannee obuchenie inostrannyim yazyikam. М.,1986.

SPECIFICS OF TRAINING IN A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY STAGE OF DEVELOPMENT

B.A. Bulgarova, N.V. Novoselova

Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaja str., 10, Moscow, Russia, 117198

Training in a foreign language at an early stage of development of the child has the specifics. It is caused first of all by age features of children, is more exact – features of their thinking and mentality. Any technique of training of

children in a foreign language is based on the fundamental principles, namely: integration into habitat, emotional saturation of occupations, refusal of a direct explanation of rules and translation. An ultimate goal of process of studying by the child of a foreign language is formation of his educational motivation and his speech competence.

Keywords: training, development, speech competence, foreign language, period, age, thinking, the mind, speech.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Л.Ю. Василенко

Кафедра иностранных языков юридического факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов формирования дискурсивных компетенций студентов-юристов в процессе их обучения иностранному языку как языку специальности. В статье также рассматриваются основные характеристики юридического дискурса, знание которых необходимо при построении образовательного процесса для студентов юридического профиля.

Ключевые слова: дискурсивные компетенции, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, юридический дискурс, иностранный язык как язык специальности.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в ВУЗе с необходимостью ставит задачу формирования у учащихся ряда профессиональных компетенций, включающих дискурсивно-когнитивные умения, знания основных лингвистических явлений на всех уровнях языка, а также знания основных характерный черт профессионального дискурса изучаемого языка. С этих позиций нам представляется уместным рассмотреть некоторые аспекты, связанные с формированием дискурсивных компетенций студентов-юристов.

Уровень требований, предъявляемый к современному специалисту, попадающему на рынок труда по окончании ВУЗа настолько высок, что формирования комплексной дискурсивной компетенции будущего специалиста становится приоритетной задачей образовательных программ.

Поскольку данная статья посвящена вопросам формирования дискурсивных компетенций в профессиональной коммуникации юристов, то нам представляется необходимым рассмотреть некоторые особенности юридического дискурса и в частности такую важную его характеристику как институциональность, т.к. этот аспект во многом детерминирует специфику профессионального общения в данной сфере, следовательно, формирование дискурсивно-коммуникативной компетенции в условиях институционального общения является неотъемлемой частью профессиональной компетенции юриста.

Обучение студентов языку специальности обычно осуществляется с позиций выделения определенных лексико-грамматических особенностей, являющихся общими для большинства текстов правовой специализации: использование пассивного залога, сложные и длинные предложения, устаревшие формы (*hereinafter, thereof etc*), широкое использование модального глагола *shall*. При этом необходимо целенаправленное обучение, связанное с формированием комплексных дискурсивных компетенций, на основе знаний основных черт профессионального дискурса. Обучение языку специальности в основном строится на определении факторов, отличающих профессиональный дискурс, от не специализированного языка.

В связи с вышесказанным нам представляется сделать краткий обзор специфических черт юридического дискурса.

Во-первых, юридический дискурс является дискурсом институционального типа. Институциональный дискурс представляет собой специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума, при этом основным признаком коммуникации такого вида становится статусная, представительская функция человека [1] и «общение в общественных институтах, что является составной частью их организации» [4].

Студенты, изучающие иностранный язык специальности должны четко понимать, что институциональный дискурс противопоставляется персональному по признаку личной или представительской ориентации коммуникаторов. Институциональный дискурс, в отличие от персонального строится по определенному шаблону: тематика и тональность общения жестко детерминирована целью. Среди основных признаков институционального дискурса можно назвать следующие:

- специфическая цель общения; эта цель заключается в решении круга определенных вопросов, которые обуславливают само существование соответствующего института.

- специфические условия общения, которое происходит в рамках данного института, и вытекающие отсюда официальность стиля, жесткая детерминированность тематики общения, наличие институциональных символов.

- специфические характеристики коммуникаторов, выступающих в представительской статусно-ролевой функции, с одной стороны представляющих данный институт, а с другой стороны тех, кто в него обращается.

- специфические характеристики текстов, которые содержат знаки принадлежности агентов к данному социальному институту, прямо или косвенно выражают ценности этого института, соответствуют речевым жанрам в рамках определенного типа дискурса [1].

Во-вторых, юридический дискурс является дискурсом аргументативного типа, ему присуща высокая степень ритуальности и жесткая композиционная структура текстов разных жанров.

Свойство аргументативности составляет прагматическую специфику юридического дискурса. «В процессе юридического аргументирования аргументатор реализует себя как языковая личность, демонстрируя свою языковую, коммуникативную и правовую компетенцию» [3]. В этом процессе задействуются когнитивные механизмы, знания, представления, здравый смысл, система ценностей аргументатора.

При обучении студентов языку специальности с целью формирования комплексных дискурсивных компетенций необходимо уделять внимание таким жанрам юридического дискурса, как исковое заявление, судебное решение, протокол задержания, доверенность, договор.

Здесь необходимо отметить, что юридический дискурс характеризуется постепенным изменением степени институциональности: от наименее клишированных жанров, например, частный разговор обвиняемого со своим адвокатом, до более формальных текстов, на которые накладываются ограничения многочисленных юридических правил, например, судебное решение [6].

В-третьих, юридический дискурс характеризуется таким свойством, как эвиденциальность – грамматическая категория, в пределах которой противопоставляются языковые формы, описывающие те положения вещей, которым говорящий был свидетелем, и те, которые известны ему с чужих слов, выведены из косвенных свидетельств и т.д., т.е. это когнитивно выделенная лингвистическая категория, имеющая самостоятельное лексико-грамматическое оформление.

Формирование дискурсивных компетенций студентов-юристов с позиций эвиденциальности юридического дискурса также очень важно. Источник знания на суде неотделим

от соответствующего контекста. В реализации процедуры закона важно выяснить не только что и как происходило, но и степень надежности полученной информации. Различные стили действующих лиц на суде проявляются в лингвистической вариативности черт, выражающих эпистемическую модальность и эвиденциальность в широком смысле.

В процессе преподавания иностранного языка как языка специальности студентам-юристам, важно помнить, что эвиденциальный закон порождает специфическую правовую подсистему, отличающуюся от обыденных эвиденциальных стандартов в обществе. Эти эвиденциальные различия проявляются как в специфике языка [5], так и в специфике культуры [7, 8]. Отмечаются также различия эвиденциальных стандартов внутри общества с учетом области, институционализированной системы и контекста использования.

В-четвертых, важным аспектом судебного дискурса является интертекстуальность, создающая эвиденциальное и эпистемологическое поле речевого события. Верификация истинности свидетельства происходит через предыдущие речевые высказывания, когда одно речевое событие деконтекстуализируется и затем реконтекстуализируется в новое речевое событие. Для определения эпистемического и эвиденциального поля судебный дискурс опирается на интертекстуальность. Изучение свидетельства и эвиденциальности включает лингвистические формы и эпистемические позиции, не ограниченные эвиденциальной морфологией. Эти области совпадают с такими лингвистическими и социолингвистическими проблемами, как исследование наклонения и модуса, форм вежливости и таких культурных концептов, как ответственность и авторитарность.

Таким образом, судебный дискурс представляет собой дискурс аргументативного типа, специфику которого определяет обращение к источниковой базе в процессе аргументации и наличие юридической силы. В отличие от других видов аргументативного дискурса, для судебного дискурса крайне важными характеристиками оказываются эвиденциальность и интертекстуальность. Все эти характеристики должны учитываться при выборе стратегий формирования иноязычных дискурсивных компетенций учащихся неязыковых ВУЗов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 369 с.
- [2] Красина Е.А. Коммуникативный акт, речевой акт, иллокутивный акт и схема четырех полей Карла Бюлера // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2006. – № 8. – С. 17-22.
- [3] Правикова Л.В. Современная теория дискурса: когнитивно-фреймовый и аргументативный подходы. – Пятигорск: Пятиг. гос. лингв. ун-т (Центр информ. и образоват. технологий ПГЛУ), 2005. – 300 с.
- [4] Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 324 с.
- [5] Chafe W. & J. Nickols. Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology. – Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1986. – 346 p.
- [6] Mertz E., Yovel J. Courtroom narrative // The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory, eds. D. Herman, M. Jahn, and M.-L. Ryan. - London – New York, Routledge, 2005.
- [7] Ochs E. Planned and unplanned discourse // T. Givón (ed.) Syntax and Semantics. – New York: Academic Press, 1979. – P. 337-416.
- [8] Schiffrin D. Approaches to discourse. – Oxford: Blackwell, 1994. – 470 p.

LITERATURA

- [1] Karasik V.I. YAzykovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs. – M.: GNOZIS, 2004. – 369 s.

[2] Krasina E.A. Kommunikativnyiy akt, rechevoy akt, illokutivnyiy akt i shema chetyireh poley Karla Byulera // Vestnik Rossiyskogo universiteta drujbyi narodov. – 2006. № 8. – S. 17-22.

[3] Pravikova L.V. Sovremennaya teoriya diskursa: kognitivno-freymovyy i argumentativnyiy podhodyi. – Pyatigorsk: Pyatig. gos. lingv. un-t (TSentr inform. i obrazovat. tehnologiy PGLU), 2005. – 300 s.

[4] SHeygal, E. I. Semiotika politicheskogo diskursa / E. I. SHeygal. – M.: Gnozis, 2004. – 324 s.

[5] Chafe W. & J. Nickols. Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology. – Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1986. – 346 p.

[6] Mertz E., Yovel J. Courtroom narrative // The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory, eds. D. Herman, M. Jahn, and M.-L. Ryan.- London – New York, Routledge, 2005.

[7] Ochs E. Planned and unplanned discourse // T. Givón (ed.) Syntax and Semantics. – New York: Academic Press, 1979. – Pp. 337-416.

[8] Schiffrin D. Approaches to discourse. – Oxford: Blackwell, 1994. – 470 p.

FORMATION OF DISCURSIVE COMPETENCE OF LAW STUDENTS IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS THE LANGUAGES OF THE SPECIAL

L.Yu. Vasilenko

People's Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the issues of formation of discursive competence of law students in the process of learning a foreign language as a language of specialty. The article also discusses the main characteristics of the legal discourse, knowledge of which is necessary in the construction of the educational process for students of legal profile.

Keywords: discourse competence, professional orientation of learning a foreign language, legal discourse, a foreign language as a language of specialty.

МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Васильева

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) Воронежской области
институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
ул. Березовая роща, 54, г. Воронеж, Россия, 394043

В статье ставятся проблемы творческого обучения русскому языку в современных условиях с учетом методического опыта XIX – XX вв. Рассматриваются подходы к работе с учебной книгой по русскому языку при изучении лингвистической теории, при организации развития речи. Показано, что многие современные противоречия в обучении имеют длительную историю и нуждаются в принципиально новом разрешении.

Ключевые слова: творческое обучение, продуктивная деятельность, методическое творчество, развитие творческих способностей, методика преподавания, педагогическая технология.

Фрагменты знаний, историческая и логическая связь между которыми утрачена, подчас приобретают вид сакральных. Именно это происходит сейчас с пониманием характера обучения русскому языку. Мифологизация процесса и результата обучения ведет к взаимно

исключающим друг друга утверждениям: во-первых, раньше русской словесности учили лучше; во-вторых, только современные методики и педагогические технологии могут исправить провальную ситуацию в обучении русскому языку.

Освободиться от мифологизации помогают опора на факты и их анализ. В связи с утверждением ФГОС на всех уровнях образования в России с новой остротой встает вопрос о творческом обучении: о продуктивной деятельности учащихся и методическом творчестве учителя. Однако так ли уж ново все то, что предлагается? Иными словами, какова «история вопроса» этой новизны, были ли уже попытки сделать что-то подобное, чем они закончились? Были ли учебники прошлых лет в области словесных наук направлены на творчество ученика и педагога или поощряли формализм при изучении этих предметов? Создавались ли прогрессивные методики преподавания по этим учебникам или лишь в XXI в. филологи догадались, что нужно не только учить, но и развивать и воспитывать детей? Рассмотрим в качестве примеров несколько учебников русского языка XIX – XX вв. и методическое пособие вт. половины XIX в.

«Практический курс правописания с материалом для упражнений в изложении мыслей» (автор Н.Я. Некрасов) [3] был предназначен для начальных народных училищ и церковно-приходских школ (в 1916 г. – 29-ое издание, что свидетельствует о стабильности представленных в нем подходов к преподаванию предмета). Как же дается материал в этом «руководстве»? Как правило, каждый параграф открывается очень краткими теоретическими сведениями с несколькими примерами, а дальше предлагается упражнение с указаниями следующего характера: «При списывании подчеркнуть имена существительные» [3, 3], «При списывании поставить, где следует, е или ъ» [3, 10] и т.п. (формулировки заданий приводятся в современной орфографии). В некоторых случаях делается ссылка на табличный материал в конце книги, например: «Посмотреть внимательно таблицу склонения личных местоимений (стр. 63) и при списывании примеров подчеркнуть эти местоимения» [3, 21]. Развитие речи представлено готовыми планами изложений и сочинений. Последние, впрочем, обнаруживают связь с жизнью учащихся; например, даны следующие темы: «Вчерашний день», «Мое детство», «Первый выезд из родного гнезда», «Наше селение», «Польза от растений», «Польза от грамоты» и др. [3, 56-57]. Материала в каждом параграфе ровно столько, сколько можно написать при среднем темпе на этапе закрепления материала: ничего лишнего, ничего вариативного. Автор учебника явно не задается вопросами об разнообразных способах деятельности учащихся, о занимательности, о дифференциации и жизненном обосновании заданий.

Вероятно, восполнить недостаточность материала были призваны «компоненты» к учебнику 1916 г. Авторы предлагают приобрести напечатанное рукописным шрифтом дополнение к нему, содержащее примеры для списывания к каждому пункту (это, по мнению составителя, повышает эффективность обучения), а также материалы для диктовок и указания, как все это использовать. Перед нами «настоящий» УМК.

Иная картина предстает перед нами в учебнике, составленном К.Ф. Петровым: «Русский язык. Опыт практического учебника русской грамматики. Этимология в образцах. (С приложением словаря)» (1915 г.) [4]. Это также стабильное, 27-е издание. Здесь каждый параграф начинается с примеров для наблюдений, затем следуют выводы из них, а далее предлагаются «задачи» для решения и закрепления. Налицо стремление использовать индуктивное выведение теоретических сведений, делается опора на более активную роль учащихся в получении знаний. Однако упражнений, как и в руководстве Н.Я. Некрасова, немного, дифференциация заданий не предусмотрена.

Учебник русского языка 1946 г. под ред. Л.В. Щербы [1] предназначался для учащихся 5-6 классов. Здесь даны необходимые, по мнению авторов, ученикам семилетней или средней школы сведения по фонетике, словообразованию и морфологии, а также элементарные сведения о синтаксисе и пунктуации. Как известно, Л.В. Щерба боролся с форма-

лизмом в школьном изучении русского языка, занимался проблемами создания эффективного школьного учебника. Как же представлен здесь материал, замечается ли новизна подходов по сравнению с учебниками начала XX в.? Каждый параграф начинается с пространной теории, сопровождаемой примерами, куда вводятся элементы рассуждения, поясняющие, как определить то или иное лингвистическое явление. Разобраться помогают таблицы и иногда учебные рисунки (например, в разделе «Фонетика» детально представлен речевой аппарат человека). Далее следуют, как правило, весьма объемные и многочисленные упражнения, сопровождаемые заданиями написать предложения или тексты и вставить пропущенные буквы, подчеркнуть изучаемое явление. Иногда добавлены задания выбрать слова на определенное правило, распространить предложения, составить рассказ, используя данные слова (такие задания не даны в системе). С целью развития речи предлагается время от времени озаглавить текст, «рассказать» его, «докончить». Определенной последовательности в расположении таких упражнений выявить не удалось. Зато упражнений в каждом параграфе явно больше, чем можно выполнить на уроке и дома. С одной стороны, есть из чего выбрать, с другой – задания весьма однообразны. Вероятно, учителю, стремившемуся добиться положительных результатов по этому учебнику, понадобился бы дополнительный дидактический материал и надежная методика преподавания.

Так, Л.В. Щерба сам выдвигал и обосновывал принципы, по которым следовало вести обучение родному языку. Например, в статье «Безграмотность и ее причины» [5] он возлагал вину за понижение орфографической грамотности не только на неправильно осмысленную реформу орфографии, «подорвавшую престиж» правописания в глазах отдельной части населения, но и на механические принципы обучения грамотности, основанные только на моторной и зрительной памяти. Иными словами, постоянному списыванию текстов (в том числе курсивных или имитирующих рукописные), якобы порождающему орфографическое совершенство, он противопоставлял диктовку и то же списывание, но осознанное, дополненное грамматическим анализом, который и нужен для повышения грамотности. Причины низкой обученности школьников Л.В. Щерба видел как раз в нежелании ряда учителей заниматься собственно языком, поскольку они не замечали связи между грамматическим анализом и грамотным письмом.

Сформулированные таким образом принципы обучения русскому языку Л.В. Щерба постарался затем воплотить в учебнике под собственной редакцией, где, действительно, теоретические сведения объемны. Однако все еще неясно, как заинтересовать грамматикой учеников.

В связи с рассмотрением учебников прошлых лет и современности неизменно встает вопрос о методике преподавания и, в конечном счете, о тех целях, которые ставят их авторы. Это стало явным во второй половине XX в., когда под влиянием теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф.Талызиной в учебниках русского языка появились планы последовательности выполнения операций при работе над грамматическим материалом, что должно было постепенно обеспечить интериоризацию действий учащихся, переводя эти действия из внешних в умственные. Однако, как показала практика, в работе многих педагогов научно обоснованная методика уступала место рутине и схоластике.

А ведь еще в XIX в. существовали прогрессивные методики обучения русскому языку и словесности. Воспользуемся репринтным изданием «Методики русского языка в рассказах и объяснениях по литературным образцам» А.В. Барсова (редактор-издатель А. Хованский) (1889, 1892 гг. и др.). Обращает на себя внимание неразрывная связь материала литературы и русского языка, а также глубокая проработка форм деятельности педагога и учащихся на уроках. Выделяются выразительное чтение текста учителем, анализ содержания, индукция, дедукция, катехизация, синтез, анализ значений слов и выражений, заучивание стихотворных текстов наизусть [2]. Понятия русского языка отрабатываются попутно, собираются примеры, скажем, о написании буквы ъ, чтобы в дальнейшем было

легче выучить правило. К изучению русского языка и литературы нужно применить сведения из курса логики и психологии, опираясь на восприятие органами зрения, слуха, на «внутреннее чувство» человека. Методист обращается к памяти и воображению детей, развивает фантазию, выявляет ассоциации, формирует логическое мышление, уча находить видовые признаки и родовые понятия, общее и различное, отвлеченные и единичные понятия применительно к словесности. Однако, как мы видели, в самих учебниках того времени преобладали совсем другие принципы.

Каким же быть современному учебнику русского языка? Представляется важным, чтобы в основе созданного авторами УМК лежало глубокое знание психологии, в том числе возрастной, и прогрессивная методика преподавания. Учебник и его компоненты должны быть устроены так, чтобы было невозможно игнорировать развивающие принципы обучения, чтобы склонность к механическому освоению материала не находила опоры. Правда, тогда возникают особые требования к педагогам, которым нужно уметь и желать работать творчески.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Грамматика русского языка. Часть I. Фонетика и морфология: Учебник для 5 и 6 классов семилетней и средней школы / Под ред. акад. Л.В. Щербы. – М.: Учпедгиз, 1946.

[2] Живое слово для изучения родного языка: Методика русского языка в рассказах и объяснениях по литературным образцам, в связи с логикой, грамматикой и словесностью, для всестороннего развития и воспитания учащихся, согласно с требованиями педагогических принципов. Практический курс 1-го класса. – Составил А.В. Барсов. – Воронеж: В типографии В.И. Исаева. – 1889.

[3] Некрасов Н.Я. Практический курс правописания с материалом для упражнений в изложении мыслей: Руководство для учащихся в начальных училищах, в двух выпусках. – Выпуск II. – Изд. 29. – Петроград: Книгоиздательство Т-ва «Петроградский учебный магазин». – 1916.

[4] Русский язык. Опыт практического учебника русской грамматики. Этимология в образцах. (С приложением словаря). / Составил Конст. Феодор. Петров. Двадцать седьмое издание. – М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1915.

[5] Щерба Л.В. Безграмотность и ее причины / Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 56-62.

LITERATURA

[1] Grammatika russkogo jazyka. Chast' I. Fonetika i morfologija: Uchebnik dlja 5 i 6 klassov semiletnej i srednej shkoly / Pod red. akad. L.V. Shherby. – M.: Uchpedgiz, 1946.

[2] Zhivoe slovo dlja izuchenija rodnogo jazyka: Metodika russkogo jazyka v rasskazah i ob#jasnenijah po literaturnym obrazcam, v svjazi s logikoj, grammatikoj i slovesnost'ju, dlja vsestoronnego razvitija i vospitanija uchashhihsja, soglasno s trebovanijami pedagogicheskikh principov. Prakticheskij kurs 1-go klassa. – Sostavil A.V. Barsov. – Voronezh: V tipografii V.I. Isaeva. – 1889.

[3] Nekrasov N.Ja. Prakticheskij kurs pravopisanija s materialom dlja uprazhnenij v izlozhenii myslej: Rukovodstvo dlja uchashhihsja v nachal'nyh uchilishhah, v dvuh vypuskah. – Vypusk II. – Izd. 29. – Petrograd: Knigoizdatel'stvo T-va «Petrogradskij uchebnyj magazin». – 1916.

[4] Russkij jazyk. Opyt prakticheskogo uchebnika russkoj grammatiki. Jetimologija v obrazcah. (S prilozheniem slovarja). / Sostavil Konst. Feodor. Petrov. Dvadcat' sed'moe izdanie. – M.: Tipografija T-va I.D. Sytina, 1915.

[5] Shherba L.V. Bezgramotnost' i ee prichiny / Shherba L.V. Izbrannye raboty po russkomu jazyku. – M., 1957. – S. 56-62.

MYTHS AND REALITY OF CREATIVE EDUCATING TO RUSSIAN

E.V. Vasileva

To the Voronezh area institute of in-plant training and retraining of workers of education
Berezovaya rosha str., 54, Voronezh, Russia, 394043

In the article the problems of the creative educating to Russian are put in modern terms taking into account methodical experience of XIX – XX centuries. Going is examined near work with an educational book on Russian at the study of linguistic theory, during organization of development of speech. It is shown that many modern contradictions in educating have the protracted history and need fundamentally new permission.

Keywords: creative educating, productive activity, methodical work, developing creative flairs, teaching methodology, pedagogical technology.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СО СМЕШАННЫМ ЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ

Е.В. Веденева

ГБОУ СПО ПК № 13 им. С.Я. Маршака
ул. Б. Академическая, д. 77-а, стр. 1, г. Москва, Россия, 125183

В данной статье дается общая картина специфики преподавания русского языка студентам в этнически смешанных учебных группах, излагаются особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателя в рамках обучения студентов русскому языку как иностранному и как родному, намечаются пути развития методической системы по вопросу обучения студентов русскому языку как иностранному и как родному в группах со смешанным этническим составом, определяется направление для дальнейшего изучения заявленной темы.

Ключевые слова: Грамматический строй речи, коммуникация, дифференциация обучения, методики преподавания русского языка, русский язык как иностранный, текстоцентрический подход.

В целом организация обучения детей мигрантов в Москве решена, однако все-таки существует проблема качественного обучения языку в среднем звене: группы комплектуются разноязычными, с разным уровнем знаний, в результате чего возникает необходимость дифференцировать обучение. Естественно, на преподавателя в таких условиях ложится большая нагрузка, и уже остро стоит вопрос о необходимости сохранения хорошего уровня языка у самих носителей, поскольку культура их речи снижается – вокруг не так много образцов правильной русской речи.

Студентов-мигрантов мы не отделяем от носителей русского языка: в колледже обучаются смешанные группы наполняемостью по 25-26 студентов в среднем. Конечно, когда на уроке работает не 26 человек, а 13, преподаватель получает возможность больше времени уделить каждому студенту, более гибко строить урок, дифференцируя методику преподавания русского языка и как родного, и как иностранного.

В связи со сложившейся ситуацией в колледже наметилось несколько этапов в решении проблемы культурно-языковой адаптации мигрантов. Проводятся корректировочные занятия для студентов, испытывающих особые трудности в усвоении учебной программы. Особое внимание уделяется занятиям по текстам учебников дисциплин базового уровня.

Кроме того, важно помнить и о том, чтобы, с одной стороны, уровень образования не снизился у носителей языка, а с другой – чтобы поднять планку для студентов, изучающих русский язык в качестве неродного или иностранного. Поэтому необходимо выстраивать целую систему обучения русскому языку в смешанных группах, предполагающую грамотное сочетание разных методик преподавания русского языка.

В процессе качественного преподавания русского языка как иностранного (РКИ) нужно не просто помочь освоить активную лексику, правила ее употребления, но и привить студентам знания о стране и её культуре, о привычных нормах языкового поведения, а также умения и навыки выразительного чтения и воспроизведения учебно-научных и поэтических текстов, воспитывать стремление самостоятельно расширять свой лексикон, регулярно обращаясь к разнообразным словарям русского языка и на занятиях, и при выполнении домашних упражнений. И здесь стоит отметить, что такое отношение к изучению русского языка необходимо прививать и русскоговорящим студентам, для которых русский язык является родным.

Еще следует понять, чему мы учим: правилам русской грамматики или мы прививаем языковой интерес студентам и умение грамотно использовать ЗУН в области русского языка в практике повседневного общения и дальнейшей профессиональной деятельности?

Основные принципы методики, лежащей в основе работы со смешанными группами в колледже на уроках русского языка, таковы: от речевого опыта и анализа текста – к правилу. На уроках мы изучаем русский язык, учитывая текстоцентрический подход, анализируем возможные коммуникативные ситуации, создаем собственные тематические тексты малой формы, включая те модели, которые были изучены на уроке. Принцип построения текста – это многократное использование осваиваемой грамматической модели (образца). Грамматическая модель позволяет формировать лингвистическое внимание: предлагаемый речевой образец не просто заучивается (это происходит естественно, в ходе многократного повторения), а предварительно анализируется.

Кроме того, упражнения должны быть разнообразны: на занятиях мы учимся сочинять минитексты, понимать слова, их лексическое значение, определять их грамматическую форму, работаем со словарями, пополняем лексический запас, учимся на слух воспринимать эстетику текста и «узнавать» то или иное правило на слух в контексте, используем на занятиях устные диктанты; в рамках занятий осуществляется коллективная работа по созданию алгоритма правила и приемов применения его на практике, отработка правила на так называемых моделях (то есть на предложениях, образцах, по которым, путем подстановки других слов создаются предложения, одинаковые по структуре). На модели-предложении преподаватель отрабатывает не только грамматику, но и фонетику и интонацию. По мере введения новой грамматики модели постепенно усложняются и наполняются новой лексикой. Расширение словарного запаса идет и за счет внимания к словообразованию. Поэтому необходимо включать задания на употребление приставок, суффиксов, самостоятельное составление слов по образцу или схеме. В течение занятия следует неоднократно обращаться к повторению определенных моделей, алгоритмов, перефразировать их, используя синонимичные синтаксические конструкции в формулировке заданий, правил, – это проводится с той целью, чтобы студенты привыкли к ним и грамотно говорили, писали не задумываясь.

На занятиях используются разнообразные формы работы: индивидуальная, фронтальная и сотрудничество в группах. Учебный материал распределяется по разным уровням сложности, а задания подбираются и формулируются таким образом, чтобы выполнение их потребовало работы в парах и группах студентов с разным уровнем владения языком. Например, предлагается лингвистическая работа с художественными (в том числе и поэтическими) текстами, а также текстами познавательного и этического характера.

Для преподавателя важно помнить, в чем заключается существенное различие методик преподавания русского языка его носителям и студентам иностранного происхождения.

Зачастую, преподаватели русского языка начинают обучать иностранных студентов, для которых родным языком стал язык страны проживания, используя методику, по которой они работают с русскоязычными студентами, то есть методику преподавания русского языка как родного.

Студенты, для которых русский язык является родным, уже владеют строем языка и немалым лексическим запасом, и таких студентов надо обучать прежде всего грамоте, расширяя их словарный запас и совершенствуя коммуникативные навыки (хотя в современной практике преподавания наблюдаются случаи, когда русскоговорящие студенты на недостаточном уровне владеют грамматическим строем языка, а их лексический запас крайне беден – и в таких ситуациях применение элементов методики РКИ в деле совершенствования, корректировочной работы их ЗУН по русскому языку, как показывает опыт, целесообразно и дает положительные результаты).

Кроме того, работая в смешанных группах, преподаватель должен следить за тем, чтобы студенты, для которых русский язык является родным, не утратили в своей речи грамматического строя русского языка и их лексический запас не оскудевал, и они не стали «иностранцами» для русского языка, общаясь со своими сверстниками, для которых русский язык не является родным. Что касается студентов-иностранцев, то их необходимо учить в первую очередь не правилам русского языка, а самому языку, его грамматическому строю, а также обогащать лексикон и обращать внимание на выразительность, правильность и уместность употребления языковых средств и в устной и в письменной речи.

Прежде всего, особенности методики РКИ заключаются в том, чтобы научить студентов-иностранцев строю русского языка, владению им на подсознательном уровне, одновременно с усвоением особенностей русской фонетики и интонации, постижением лексического богатства языка. Важно учитывать данные особенности методики РКИ при работе со смешанными группами в колледже и помнить о том, что изучение русского языка, как было сказано выше, эффективнее ведется на моделях, поскольку все отношения, выражаемые в языке, могут моделироваться.

Кроме того, необходимо последовательно вводить грамматические правила, сложные темы разбивать на части, практически отрабатывая их на моделях, затем закрепляя и обобщая их в целое правило, то есть грамматика должна быть систематизирована и последовательно изложена.

Следует помнить и о фонетике, интонации, потому что они не могут изучаться изолированно от предложений. Студенты прекрасно подражает педагогу, поэтому преподаватель должен следить за своим произношением на занятии. При работе над предложениями, текстами преподаватель должен постоянно уделять внимание и правильной фонетике и интонации, акцентировать внимание студентов на правильном произношении и прочтении – и здесь заучивание стихотворений, на наш взгляд, – лучший способ выработать у студентов хорошее произношение и нормальную интонацию. Параллельно следует обращать внимание на то, как студенты пишут, то есть на каллиграфические навыки. На каждом занятии в колледже мы уделяем время на улучшение почерка студентов, используя задания по чистописанию, а также регулярно напоминая студентам о необходимости красиво, четко писать на доске и в тетради, особенно на контрольных. В результате, как показала практика, их почерк не только не ухудшается, напротив, в нем начинают доминировать элементы графической гармонии, подспудно прививается любовь к русскому языку и эстетический вкус, кроме того, развивается внимание при написании слов, студенты меньше делают описок и ошибок, связанных с орфографическими и пунктуационными правилами, формируется культура проверки собственной работы и ее оформления, активизируются мыслительные процессы, улучшается зрительная память, развивается мелкая моторика рук, что является весьма значимым при изучении языка.

Осуществление интеграции с литературой, культурой речи, иностранными языками, каллиграфией, музыкой, историей и педагогикой в рамках уроков русского языка способствует более основательному изучению данной дисциплины, прививает студентам чувство языка, его мелодики, знакомит с языковым колоритом, воспитывает языковой эстетический вкус, позволяет ярче показать всё богатство, многообразие возможностей применения языка на практике в разных коммуникативных ситуациях и сферах употребления.

Таким образом, становится очевидным, что интеграция гуманитарных дисциплин является своеобразным подспорьем при преподавании русского языка в группах со смешанным этническим составом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2005.
- [2] Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка. М., 2001.
- [3] Занин В.Ф. Просто грамматика в кн. «Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного». М., 2005. С. 261-335.
- [4] Иевлева З.И. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
- [5] Какорина Е.В., Савченко Т.В., Костылева Л.В. Русский язык: от ступени к ступени. РКИ. Чч. 1, 2. М.: Этносфера, 2004.
- [6] Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др. М., 1986.
- [7] Савченко Т.В., Какорина Е.В. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Этнокультурное (национальное) образование в Москве. Серия: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. М.: МИПКРО, 2001.
- [8] Синева О.В. Язык семьи и проблемы обучения в образовательном учреждении в условиях билингвизма. В кн.: Русский язык без границ. Сб. материалов по итогам Международного совещания директоров школ с преподаванием на русском языке. Москва, 12–16 апреля 2005 г.
- [9] Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

LITERATURA

- [1] Akishina, A.A., Kagan, O.E. Uchimsja uchit. M., 2005.
- [2] Vagner, V.N. Metodika prepodavanija russkogo jazyka. M., 2001.
- [3] Zanin, V.F. Prosto grammatika v kn. «Zivaja metodika dlja prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo». M., 2005. S. 261-335.
- [4] Ievleva, Z.I. Metodika prepodavanija grammatiki v prakticheskom kurse russkogo jazyka dlja inostrancev. M., 1981.
- [5] Kakorina, E.V., Savchenko, T.V., Kostyljeva, L.V. Russkij jazyk: ot stupeni k stupeni. RKI. Ch. 1, 2. M.: Etnosfera, 2004.
- [6] Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo na nachalnom etape /Dergacheva G.I., Kuzina O.S., Malashenko N.M. i dr. M., 1986.
- [7] Savchenko, T.V., Kakorina, E.V. Programma po russkomu jazyku kak inostrannomu dlja detej i 8–12 let, ne vladejuchih ili slabo vladejuchih russkim jazykom. Etnokulturnoe (nazionalnoe) obrazovanie v Moskve. Serija: Instruktivno-metodicheskoe obespechenie sodержanija obrazovanija v Moskve. M.: MIPKRO, 2001.
- [8] Sineva, O.V. Jazik semji i problemi obuchenija v obrazovatelnom uchrezdenii v uslovijah bilingvizma. V kn. Russkij jazyk bez graniz. Sb. materialov po itogam Mezhdunarodnogo soveshjanija direktorov shkol s prepodavanijem na russkom jazyke. Moskva, 12–16 aprelja 2005 g.
- [9] Cherba, L.V. Jazikovaja sistema i rechevaja dejatel'nost. L., 1974.

FEATURES OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING COLLEGE STUDENTS IN STUDY GROUPS OF MIXED ETHNIC

E.V. Vedeneeva

ГБОУ СПО № 13 ит. С.У. Маршак
В. Academic str., 77-a, p. 1, Moscow, Russia, 125183

This article gives an overview of the specifics of teaching Russian students in ethnically mixed study groups, outlines the features of professional and pedagogical activity of the teacher as part of student learning Russian as a foreign language and as a mother, and outlines the development of methodical system on student learning Russian as a foreign language and as native groups in ethnically mixed, providing direction for further study of the stated theme.

Keywords: The grammatical structure of speech, communication, differentiated learning, methods of teaching Russian language and Russian as a foreign language, tekstotsentrichesky approach.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Т.Е. Владимирова

Кафедра культурологии
Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова
ул. Кржижановского 24/35, Москва, Россия, 117218

Кафедра русского языка и межкультурной коммуникации
Российский университет дружбы народов
Ул. Миклухо-Маклая 9, Москва, Россия, 117198

Настоящая статья посвящена раскрытию онтологических оснований лингвистики и лингводидактики, исследующих языковую личность, ее бытие и картину мира. В статье рассматриваются русские и английские пословицы о совести, которая является одной из доминант общехристианской культурной традиции.

Ключевые слова: языковая личность, бытие, картина мира, экзистенциальный концепт “совесть”, пословица.

Принятие антропологической парадигмы привело к смещению акцента в лингвистических исследованиях с анализа системных свойств языка / речи / дискурса на «человека в языке». В результате объектами лингвистики стали сложные феномены, «открытые» на ее границе с философией, психологией и культурологией. Это языковая личность, языковое сознание, языковая картина мира, концептосфера и языковое существование. Металингвистический подход к изучению данной проблематики, базирующийся на понимании взаимобусловленности языка, сознания, бытия и культуры, восстанавливает утраченную связь лингвистики / лингводидактики с онтологией и открывает новые возможности для более глубокого осмысления homo loquens.

Действительно, в процессе социализации и обучения человек не только присваивает язык («дом бытия»), созданную на его основе культуру и заложенный в них «способ бытия» (М. Хайдеггер). Параллельно в сознании выстраивается личностный код жизнедеятельности, опосредованный собственными ценностными представлениями о смысле существования. Это позволяет исследователям рассматривать смысл жизни как ориентировочную ос-

нову поведения и, шире, как интегративную основу личности. Более того, смысл жизни задает ее целостность и формирует культурно обусловленные представления о подлинном существовании, «объемлющие язык изнутри, придающие всему изначальный импульс» (В. Гумбольдт). Не удивительно, что изучение языковой личности и ее бытия опирается на ряд понятий, принятых в экзистенциальной исследовательской парадигме. Это *экзистенциальная коммуникация*, понимаемая как глубоко личностное общение, в котором раскрываются сущностные свойства коммуникантов и их экзистенциальный опыт; *экзистенциал* (*экзистенциальный концепт*) – этическая категория, раскрывающая понимание подлинного бытия; *экзистенциальная компетенция* – «совокупность индивидуальных характеристик человека, его черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию». Данная компетенция носит этнокультурный характер и поэтому является важной для межкультурного общения, поскольку «формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре. Могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление» [1: 11]. Развитие данной компетенции представляется актуальным при обучении как родному, так и неродному / иностранному языкам, поскольку она способствует формированию «дара видеть мир в категории взаимодействия и сосуществования» (М.М. Бахтин).

В этой связи особый интерес вызывают исследования, посвященные экзистенциальным концептам, в совокупности составляющим ту «сетку координат» (А.Я. Гуревич), через призму которой люди воспринимают действительность, выстраивают в сознании свой образ мира и характер взаимоотношений с Другими. Так, вера, справедливость, совесть, правда, любовь, поиск смысла жизни могут быть отнесены к числу традиционно одобряемых экзистенциалов русского бытия, основанного на общинных ценностных представлениях. Западноевропейская культура, напротив, базируется на индивидуалистических ценностях и таких экзистенциалах, как личная свобода, достоинство, инициативность, способность к самореализации, прагматизм, комфорт.

Рассмотрим общехристианский *экзистенциал* «совесть», который в русской и англоязычной лингвокультурах воспринимается как своего рода голос сущего, напоминающий человеку о высших ценностях. Примечательно также, что в обоих языках лексема *совесть* изначально понималась как '(по)знание, получаемое вместе с кем-либо', но в православной традиции она была переосмыслена и стала восприниматься как со значением 'внутренний закон, данный человеку Богом'. Приведем пословицы о совести, чести («чистой совести» – В.И. Даль) и стыде («внутренней исповеди перед совестью» – В.И. Даль), которые не имеют соответствия в английском языке: *От человека утаишь, от совести (от Бога) не утаишь; Добрая совесть – глаз Божий; Живи так, чтоб ни от Бога греха, ни от людей стыда; В ком есть Бог, в том есть и стыд; Бога боится, людей стыдится; Кто Бога не боится, тот и людей не стыдится; Ни людям в честь, ни Богу в славу* и др. Вместе с тем в обоих языках есть пословицы, обнаруживающие некоторую содержательно-смысловую и/или образную общность:

а) *Better a good conscience without wisdom than wisdom without a good conscience* (Лучше хорошая совесть без мудрости, чем мудрость без хорошей совести); *You can't kid your conscience* (Невозможно обмануть свою совесть); *Conscience is as good as a thousand witnesses* (Совесть – тысяча свидетелей); *A guilty conscience needs no accuser* (Нечистой совести обвинитель не нужен); *Conscience betrays guilt* (Совесть выдает вину). **Ср.:** *Как ни мудри, а совести не перемудришь; Без совести (стыда) и при большом уме не проживешь; С совестью не разминуться.*

б) *A quiet conscience sleeps in thunder* (С чистой совестью и в грозу спится); *A good conscience is a constant feast* (У кого совесть чиста, тот может спать спокойно); *A guilty*

conscience is a self-accuser (Нечистая совесть спать не дает); *Clear conscience never fears midnight knocking* (Чистая совесть никогда не испугается ночного стука в дверь). **Ср.:** У кого совесть чиста, у того подушка под головой не вертится; Совесть спать не дает.

в) *An evil conscience breaks many a man's neck* (Нечистая совесть многих сгубила); *A guilty conscience feels continual fear* (Виновная совесть испытывает непрерывный страх); *A guilty conscience is a hidden enemy* (Виновная совесть – невидимый враг); *A guilty conscience is a lively enemy* (Виновная совесть подобна реальному врагу). **Ср.:** Совесть мучит, снедает, томит и/или убивает; Смерть лучше бесчестья.

г) *Conscience is what tells you not to do what you have just done* (Совесть – это то, что говорит вам не делать того, что вы только что сделали); *Conscience doesn't always keep you from doing wrong, but it does keep you from enjoying it* (Совесть не всегда удерживает от совершения неправильных поступков, но при этом не дает наслаждаться ими). **Ср.:** Совесть с молоточком: и постукивает и наслушивает; Наперед спросись у совести.

д) *A clear conscience is far more valuable than money* (Чистая совесть дороже денег); *A good conscience is better than a big wage* (Хорошая совесть лучше, чем большая зарплата); *The best asset is a clean conscience* (Чистая совесть – ценнейшее имущество); **Ср.:** Лучше понести на гривну (на рубль) убытку, чем на алтын (на грош) стыда; Хоть мошна пуста, зато совесть чиста; Не в кафтане честь, а под кафтаном.

е) *Conscience is the dog that can't bite, but never stops barking* (Совесть, как собака, которая не может укусить, но никогда не перестает лаять). **Ср.:** Совесть не волк, а ест поедом; Совесть без зубов, а грызет (загрызет); Беззуба, а с костями сглохнет (съест).

ж) *The belly does not have a conscience* (У живота нет совести). **Ср.:** Стыдненько, да сытненько; Убей Бог стыд, так будешь сыт; Хороша и честь, и слава, а лучше того каравай сала; Честь больша, да съест нельзя.

з) *A clear conscience is the greatest armor* (Чистая совесть – лучшая броня). **Ср.:** В чести, что в шерсти тепло.

Не имея возможности в рамках статьи раскрыть этнолингвокультурное своеобразие рассматриваемых паремий, отметим, что для русских пословиц характерна форма назидания (*Говори по делу, живи по совести; Береги платье снову, а честь смолоду; Надобно ж и совесть знать; За совесть да за честь – хоть голову снести*), предостережения (*К кафтану совести не пришьешь; Без совести веку не изживешь; Честь головою оберегают*) и антитестических утверждений (*Рожь кривая, да **совесть** прямая; Рубаха черна, да **совесть** бела; Богатый **совести** не купит, а свою погубит*). В заключение подчеркнем, что обращение к паремиологическому наследию может рассматриваться, с одной стороны, как достоверная онтология бытия национальной языковой личности, а с другой, – как одна из «точек роста» лингвистики и лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М. – Страсбург: Мос. гос. лингвист. ун-т, 2003. 256 с.

[2] Петер И.Г., Мкртчян К.В. Представление о совести в английских пословицах (<http://sibac.info/1285>).

LITERATURA

[1] Obscheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazyikom: izuchenie, obuchenie, otsenka. M. – Strasburg: Mos. gos. lingvist. un-t, 2003. 256 s.

[2] Peter I.G., Mkrтчyan K.V. Predstavlenie o sovesti v angliyskih poslovitsah (<http://sibac.info/1285>).

ONTOLOGICAL FOUNDATIONS OF LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

T.E. Vladimirova

Institut of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University
Krzhizhanovskogo St. 24/35, Moscow, Russia, 117218

Peoples' Friendship University
Miklukho-Maklay St., 9, Moscow, Russia, 117198

This article focuses on the disclosure of ontological foundations of linguistics and Language Teaching Methodology investigating linguistic personality, its being and world picture. The article deals with Russian and English proverbs of conscience, which is one of the landmarks of the common Christian cultural tradition.

Keywords: linguistic personality, being, world picture, existential concept “conscience”, proverb.

ЛЕТНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛАГЕРЬ – КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЯКУТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.П. Гаврильева

МОБУ «Хатасская СОШ имени П.Н. и Н.Е. Самсоновых»
УО ОА ГО «Город Якутск»
ул. Совхозная 31, с. Хатассы, г. Якутск,
Республика Саха (Якутия), Россия, 677907

Статья посвящена проблемам внеклассной работы по русскому языку в национальных школах. Предложена модель летнего языкового лагеря, как эффективного средства овладения правильной русской речью и как форма развития речевой и творческой деятельности якутских школьников.

Предназначена для учителей русского языка и литературы, студентов, методистов, слушателей системы повышения квалификации.

Ключевые слова: развитие речи, летний языковой лагерь, речевая и творческая деятельность

Расширение содержания обучения русскому языку обучающихся – 5-7 классов якутской школы через внеклассную работу с использованием деятельностного подхода стало одним из элементов структуры методической науки, наряду с ранее сложившимися областями. Внеклассная работа по русскому языку имеет свои цели и свой предмет изучения, свое содержание, свои методы обучения и научного исследования процесса овладения речевыми и мыслительными понятиями. В создавшихся условиях проблема создания языкового лагеря по сопоставительному изучению якутского и русского языков через деятельностный подход приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением методики преподавания русского языка

Анализ состояния проблемы свидетельствует о наличии интереса к ней как со стороны обучающихся, так и учителей и родителей.

При изучении предмета исследования мы исходили из следующей гипотезы. Развитие русской речи обучающихся якутской школы, как одного из факторов развития творческой мысли и правильности их речи, успешно осуществится если:

- внеклассная работа по русскому языку станет значимым компонентом в процессе изучения русской речи;
- изучение и овладение русского языка школьниками – якутами обосновываться на сопоставительное обучение родному и русскому языку через деятельностный подход;

- формы работы по выработке языковых умений будут дифференцироваться и интегрироваться на основе учета речевых возможностей обучающихся, их уровня знаний и умений, сформированных на занятиях русского языка;

- квалифицированно и профессионально организуется педагогическое руководство познавательной деятельностью учащегося.

Целью исследования являлось определение и экспериментальная проверка основных возможностей и путей повышения эффективности внеклассной работы по русскому языку через языковой лагерь как средства развития речевых умений и навыков школьника – якута.

Для достижения этой цели мы разработали модель языкового лагеря, которая помогла нам установить уровень речевых умений и навыков обучающихся 5-7 классов якутской школы, выявить трудности практического овладения учащимися-якутами русской речи, разработать систему нетрадиционных способов обучению русскому языку, направленных на развитие речи и активизации познавательной учащихся – саха.

Опытно-экспериментальной базой являлось МОБУ «Хатасская СОШ имени П.Н. и Н.Е. Самсоновых» УО ОА ГО «Город Якутск».

Лагерь посещали 15 обучающиеся 5-7 классов.

Одним из центральных вопросов организации внеклассной работы по русскому языку является определение ее содержания. Содержание внеклассной работы должно соотноситься с содержанием языкового и речевого материала, изучаемого по программе с учетом лингвистических интересов и уровня развития речевых умений и навыков учащихся. Вместе с тем, внеклассная работа не должна подменять уроки, ее задача – закреплять и углублять получаемые на уроках знания. Поэтому при организации дополнительных занятий по русскому языку основное внимание мы уделили на отбор материала и на проведение самих мероприятий. Были продуманы тематически все недели, распределен каждый день сезона. (Тема 1 недели: «Сказки + глина», тема 2 недели: «Описание интерьера своего дома + макраме, тема 3 недели: «Описание природы+ бумага», тема 4 недели: «Летние каникулы + компьютер = школьная газета»)

По теме первой недели «Сказки + глина» дети в течение недели вспомнили, что такое сказка; прочитали сказки, составили характеристику сказочных героев; придумали эскиз и вылепили фигуру из глины, комментируя свои действия на русском и якутском языках; сочинили свою сказку, создали анимационный мультфильм, подготовили презентацию и защитили свой проект, все свои успехи и неудачи записывали в дневник. Таким же образом была организована работа по другим темам. Дети что – то творчески создавали своими руками, одновременно развивая свою речь.

Были учтены индивидуальные интересы и способности каждого ученика, удовлетворены потребности как сильных, так и слабых учеников, что стимулировало познавательную и речевую активность учащихся.

То, что мы постарались разнообразить темы и виды преподнесения языкового и речевого материала, поддерживало и закрепляло интерес не только занятиям, но и обучению русскому языку в целом. У учащихся появилось желание добровольно заниматься русским языком во внеурочное время и пониманию ее пользы в практическом и творческом овладении русским языком.

Одним из основных условий пробуждения и поддержания интереса к внеклассной работе является принцип занимательности. Занимательность внеклассной работы тесно связана с формой ее проведения, выбором методов и приемов работы. Она у нас была достигнута путем широкого применения ТСО и компьютерных технологий. За сезон воспитанники лагеря научились печатать, форматировать текст, составлять слайды, рисовать, создавать анимационные мультфильмы, фотографировать, оформлять самостоятельно страницы стенгазеты.

На занятиях рассматривались вопросы, которые непосредственно не были связаны с программой по русскому языку, но интересовали учащихся и способствовали расширению их лингвистического кругозора. Эти вопросы отличались своей новизной и информативностью, например: тема 2 недели «Описание интерьера своего дома+ макраме» позволила им узнать что такое интерьер, познакомиться с его стилями; нарисовать интерьер детской комнаты и участвовать в конкурсе «Комната моей мечты»; узнать что такое макраме, познакомиться с основными узлами; сделать кашпо для цветов.

Практика преподавания русского языка в 5-6 классах свидетельствует также о широком использовании во внеклассных занятиях межпредметных связей – между русским и родным языками, русской и родной литературами, технологией и информатикой. Межпредметные связи способствуют как более прочному усвоению знаний и умений, так и активизации естественной речевой деятельности школьников, развитию их познавательного интереса и навыков творческой деятельности. Благодаря сопоставительному изучению русского и якутского языкам дети поняли, что грамматический строй языков отличаются друг друга, и что, важно учитывать особенности каждого языка при говорении. Комментируя свои действия на родном якутском и русском языках, обучающиеся пришли к выводу, что нельзя делать прямой дословный перевод. Нашли такие ошибки: тарбахпыт тӨбӨтүнэн – кончиками пальцев – (а не головами пальцев), саппыккытын тумсуанан – носком сапог (а не клювом сапог) и др.

Стимулированию речевой активности учащихся и обогащению их речи во многом способствуют посещение кино, театра, экскурсии, посещение парков отдыха, зоопарков, что мы активно и делали. После каждого мероприятия мы обсуждали события, писали небольшие сочинения или рассказы, таким образом, собирали материал для будущей стенгазеты. Выпуск стенгазеты явилось своеобразным подведением итогов сезона, где воспитанники отметили, что они научились многому, стали увереннее разговаривать на русском языке и что им все очень понравилось.

Л.Н. Толстой отмечал: «Если ученик в школе не научится ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы научившись копировать, умели бы найти самостоятельное приложение этих сведений».

Таким образом, интегрированные занятия летнего языкового лагеря способствовали развитию речевой и творческой деятельности наших детей, повысили культуру устной и письменной речи (точность, связность, логическую выразительность), сформировали потребность школьников как можно больше говорить на русском языке и совершенствовать свою речь. Чем разнообразнее виды внеклассной работы по русскому языку, тем живее интерес учащихся к ней со стороны участников, тем эффективнее ее влияние на развитие творческого потенциала.

SUMMER LANGUAGE CAMP – AS WAY TO IMPROVE THE SPEECH AND CREATOIN OF STUDENTS OF YAKUTIA

O. P. Gavrilyeva

Municipal budget educational institution
“Khatassy secondary general education school named P.N. and N.E. Samsonov”
Sovkhoznaya str., 31, Khatassy, Yakutsk,
Republic of Sakha (Yakutia), Russia, 677907

The article is dedicated to problems of teaching the Russian language in out-of-class working in national schools. The model of summer language school is offered as an effective way of teaching a correct Russian speech and as a way to improve the speaking and creating skills if Yakut students. It is intended to teachers of Russian language and literature, students, a methodologists, listeners of system of professional development.

Keywords: speech development, summer language school, speech and creative activity.

ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ В РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Л.С. Гатауллина

МБОУ гимназия № 1
ул. Нариманова, 27, Агрыз, Республика Татарстан, Россия, 422220

Татарский и русский языки, как известно, относятся к различным языковым группам как по генетической, так и по типологической характеристикам. Несмотря на это, между ними можно отметить как общие черты, так и отличительные особенности. С этой целью в статье впервые в сопоставительном аспекте подробно проанализировано имя числительное татарского и русского языков в системно-структурном плане; выявлены как аналогические сходства, так и контрастивные явления; показана значимость межъязыковой соотносительности, сопоставимости татарского и русского языков для обучения татарскому языку с опорой на русский язык. В работе применены методы лингвистического описания, методы сопоставительных и контрастивных исследований. Основные выводы и предложения могут быть использованы в последующих научных разработках, которые должны будут способствовать развитию русского и татарского языков.

Ключевые слова: Морфология, имя числительное, русский язык, татарский язык, межъязыковая соотносительность, методы лингвистического описания, методы сопоставительных и контрастивных исследований.

Сопоставительный анализ различных категорий в различных языках всегда вызывал большой интерес у множества учёных и лингвистов. В настоящее время с уверенностью можно констатировать, что последние десятилетия характеризуются повышенным вниманием лингвистов на проблемы межъязыковых отношений и явлений, среди которых можно заметить интенсификацию сравнительного изучения систем и подсистем родственных и неродственных языков, которая все прочнее утверждается как одно из центральных направлений в науке о языке.

Актуальность темы исследования заключается в том, что успешное усвоение отличительных особенностей имени числительного татарского языка невозможно без сравнения его с именем числительным в русском языке.

Цель работы – изучение имени числительного на основе сопоставительного исследования в системно-структурном аспекте.

Исходя из поставленной цели, в данной работе ставятся следующие основные **задачи**:

Во-первых, рассмотреть имя числительное как категория синтаксическая; Во-вторых, сравнить склонение числительных в русском и татарском языках;

В-третьих, изучить разделительные и приближительные числительные в татарском и русском языках.

Русский и татарский языки, как известно, по своей структуре относятся к двум типологически различным группам (первый – к группе флективных языков, второй – к агглютинативных) [1, 145]. В татарский язык вошло огромное количество русских и через русский язык много иностранных слов, связанных с общественно-политической жизнью, наукой и техникой, которые являются общими для татарского и русского языков.

Отличительными особенностями имени числительного в функции определения в русском языке являются: 1) числительные один, одна, одно и все порядковые числительные согласуются с существительными в роде, числе, падеже, например, один карандаш, первый урок; 2) числительные оба, обе – количественные, два, две, три, четыре являются управляющими категориями; 3) количественные числительные *миллион*, *миллиард*, в каком бы падеже ни стояли, только управляют, например, *миллион* рублей; 4) отличительными особенностями имени числительного-определения в татарском языке: а) имя числительное определение является примыкающей категорией, являясь определением например: *бер* карандаш, *бер* карандашны; б) при числительном-определении, выраженным количественным

числительным, имя существительное ставится в единственном числе, например: *бер* кеше, *ике* кеше; в) изменению будут подвергаться: в русском языке имя числительное, употреблённое как дополнение, и имя числительное, употреблённое как определение; в татарском языке изменяется только имя числительное в роли дополнения, т.к. имя числительное-определение в нём является примыкающей категорией; г) порядковые числительные в русском языке изменяются как имена прилагательные. В татарском языке порядковые числительные образуются от количественных при помощи аффиксов – *нче (-енче)*, *-нчы (-ынчы)*; д) в татарском языке собирательные числительные образуются от количественных при помощи аффиксов *-әү, -ау* : *бер-берәү, алты-алтау*; е) дробные числительные в русском языке: сперва ставится числитель, выраженный количественным числительным, а затем знаменатель, выраженный порядковым числительным, склоняются обе части. В татарском ставится знаменатель, выраженный количественным числительным, а числитель выраженный количественным числительным.

Изменению будут подвергаться: в русском языке – имя числительное употреблённое как дополнение, и имя числительное, употреблённое как определение; в татарском языке изменяется только имя числительное в роли дополнения, так как имя числительное – определение в нём является примыкающей категорией [3, 123].

Думается, что в русском языке для разделительных числительных особых форм не существует; в татарском языке разделительные числительные образуются от количественных при помощи аффиксов. Приблизительность количества выражается в русском языке тремя способами, а в татарском существует особая форма, которая образуется от количественных при помощи аффиксов – *лап, -ләп* [5, 212].

Изучая различия имени числительного в русском и татарских языках, можно сделать вывод, что сопоставительный метод должен быть применён при изучении вопросов науки морфологии в целом. Такое изучение даёт возможность глубже осознать не только изучения законов русского, но и законов татарского языка.

Немаловажна **практическая значимость** статьи, которая заключается в том, что основные выводы и предложения могут быть использованы в последующих научных разработках, которые должны будут способствовать развитию русского и татарского языков. Сопоставительная грамматика должна помочь и тем, кто по роду своей профессии связан с двумя языками, т.е. русским и татарским. К этой категории лиц нужно отнести переводчиков, редакторов, работников редакций, врачей; поможет учащимся при сдаче ЕГЭ по русскому и татарскому языкам.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Газизов Р.С. “Сопоставительная грамматика” – Татарское книж. изд-во, 1977 г. – 272 с.
- [2] Ганиев Ф.А. “Морфология” – Казан: Мәгариф, 2002. – 256 с.
- [3] Хисамова Ф.М. “Татар морфологиясе” К. 2006г. – Казан: Мәгариф, 2006. – 335 с.
- [4] Тумашева Д.Т. “Морфология” К. –Казан: Мәгариф, 2005 – 325 с.
- [5] Фаттахова Р.Ф. “Морфология” К. –Казан: Мәгариф, 2003. – 257 с.
- [6] Харисов Ф.Ф., Харисова Ч.М., учебник 6 класса (морфология) “Мәгариф нәшрияты” – Казан: Мәгариф, 2006. – 345 с.

LITERATURA

- [1] Gazizov R.S. “Sopostvavitelnaya grammatika” – Tatarskoe knij. izd-vo, 1977g. – 272 s.
- [2] Ganiev F.A. “Morfologiya” – Kazan: Məgarif, 2002. – 256 s.
- [3] Hisamova F.M. “Tatar morfologiyase” K. 2006g. – Kazan: Məgarif, 2006. – 335 s.

- [4] Tumasheva D.T. “Morfologiya” K. –Kazan: Məgarif, 2005 – 325 s.
[5] Fattahova R.F. “Morfologiya” K. –Kazan: Məgarif, 2003. – 257 s.
[6] Harisov F.F., Harisova CH.M., uchebnik 6 klassa (morfologiya) “Məgarif nəshriyatyi”–Kazan: Məgarif, 2006. – 345 s.

NUMERAL IN RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES

L.S. Gataullina

Gymnasium № 1,422220 Agryz RT st. Narimanov d. 27

Tatar and Russian languages are known to belong to different language groups both genetic and typological characteristics on. Despite this, it may be noted between both similarities and features. To this end, in an article for the first time in comparative aspect analyzed in detail numeral Tatar and Russian languages in the system-structural terms; identified as analogical similarity and contrastive phenomena; shows the importance of cross-language correspondences, the comparability of the Tatar and Russian languages to study Tatar language with support for Russian language. In this paper we apply methods of linguistic description, methods of comparative and contrastive studies. The main conclusions and suggestions can be used in subsequent scientific developments that will have to contribute to the development of Russian and Tatar languages.

Keywords: Morphology, numeral, Russian, Tatar, the correlation of cross-language, methods of linguistic description, methods of comparative and contrastive studies.

К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

Л.В. Гиринская, В.В. Мокашов, Н.М. Румянцева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
Улица Миклухо-Маклая, 117198, Москва. Россия

Статья посвящается проблеме обучения иностранных учащихся языку специальности и оценки их знаний по балльно-рейтинговой системе (довузовский этап обучения).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, оценка знаний учащихся, балльно-рейтинговая система оценки знаний, довузовский этап обучения.

За последние годы в России значительно расширилось количество вузов, использующих модульно-рейтинговую систему организации учебного процесса на основе зачётных единиц трудоёмкости учебных дисциплин; разработана методика расчёта зачётных единиц с учётом особенностей российской системы образования. Следует отметить, что в первой тройке российских вузов, принявших общеевропейские образовательные стандарты, сформулированные в Болонской декларации, был Российский университет дружбы народов (РУДН) (наряду с Санкт-Петербургским государственным университетом (Спб.ГУ) и Московским государственным институтом международных отношений (МГИМО)). Помимо введения двухступенчатого обучения (бакалавриата и магистратуры) согласно положениям Болонской декларации в РУДН активно вводится и единая европейская система оценок ECTS.

В 2013 году в РУДН издано и утверждено Приказом Ректора «Положение о Балльно-рейтинговой системе оценки качества освоения основных образовательных программ», разработанное в соответствии с нормативными документами об образовании в Российской Федерации, Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации», «Методическими рекомендациями к разработке рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов», а также Уставом РУДН и «Положением о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов РУДН».

«Положение о Балльно-рейтинговой системе оценки качества освоения основных образовательных программ» устанавливает шкалу оценок, основные принципы и правила её применения для оценки качества освоения/усвоения основных образовательных программ при проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов. Как указано в Положении, «Балльно-рейтинговая система РУДН является единой для всех учебных подразделений Университета, реализующих основные образовательные программы высшего профессионального образования всех уровней».

«Система оценок» согласно Положению «основана на шкале 100 баллов и является накопительной. Баллы за освоение учебных дисциплин, практик и других элементов образовательной программы накапливаются обучающимися в процессе учебных занятий, текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации в течение учебного семестра. Максимальная оценка за дисциплину (её раздел), изучаемую в течение одного семестра, составляет 100 баллов, вне зависимости от её объёма».

В Положении указывается, что «при подведении итогов семестровой промежуточной аттестации баллы, накопленные студентом (по итогам семестра и за аттестационные испытания), переводятся в традиционную оценку по четырёхбалльной шкале (неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично) и в оценку ECTS (A, B, C, D, E, FX, X). Оценки «неудовлетворительно», «FX» и «F» в зачетную книжку не проставляются». Соответствие баллов и оценок приведено в следующей таблице:

Баллы БРС	Традиционные оценки РФ	Оценки ECNS
95-100	5	A
86-94		B
69-85	4	C
61-68	3	D
51-60		E
31-50		FX
0-30	2	F
51-100	Зачет	Passed

В соответствии с «Положением о Балльно-рейтинговой системе оценки качества освоения основных образовательных программ РУДН» на кафедре русского языка №3 Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН разработаны «Учебно-календарные планы и балльно-рейтинговая система оценки знаний учащихся по научному стилю речи. Гуманитарные специальности. Профессиональный модуль. Базовый уровень».

Несомненно, что изучение языка специальности будущих студентов наряду с изучением фонетики и грамматики русского языка является одной из важнейших задач довузовского этапа обучения/ на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Соответственно, и внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний учащихся по научному стилю речи в процесс обучения РКИ также имеет/приобретает приоритетное значение.

Кафедра русского языка №3 Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН специализируется на обучении иностранных учащихся гуманитарного профиля. Созданные на кафедре «Учебно-календарные планы и балльно-рейтинговая система оценки знаний учащихся по научному стилю речи» соответствуют основным гуманитарным специальностям, по которым кафедра ведет подготовку будущих студентов. Это следующие специальности: «Филология. Лингвистика», «Журналистика», «Психология», «Политология. Международные отношения».

Учебно-календарные планы содержат понедельное распределение учебного материала по каждой специальности, а также информацию об использовании балльно-рейтинговой системы как современной формы оценки сформированности знаний и навыков учащихся. Структура учебно-календарных планов по научному стилю речи включает в себя следующие разделы: лексическая тема, грамматическая тема (аудирование, говорение, чтение, письмо), языковые знания, коммуникативно-функциональные блоки, базисные понятия, базисные методы, межпредметные понятия, контроль и соответствуют базовому уровню обучения иностранных учащихся.

Балльно-рейтинговая система построена из расчёта 100 баллов, накапливаемых учащимися за период обучения в первом семестре по определённой специальности и во время итогового контроля за первый семестр, который обязательно включает в себя *итоговую контрольную работу по языку специальности и зачёт по фонетике, состоящий из фонетической части (диктант и чтение текста) и лексико-грамматической (пересказ текста)*. По специальностям, для которых в первом семестре важно изучение истории России, а именно «Филология. Лингвистика», «Журналистика», «Психология» в итоговый контроль включена также *итоговая контрольная работа по истории*.

В период обучения баллы начисляются во время поэтапного контроля за выполненные студентами работы различного рода. По каждой специальности выполняются определённые виды работ: по специальности «Филология. Лингвистика» такие, как *пересказ учебного текста по истории, контрольная работа по истории, контроль-тест по теме языкознания*; по специальности «Журналистика» – *пересказ учебного текста по истории, контрольная работа по истории, контроль-тест по языку газеты*; по специальности «Психология» – *пересказ учебного текста по истории, контрольная работа по истории, тест по теме психологии*; по специальности «Политология. Международные отношения» – *пересказ учебного текста по политологии, контрольная работа по политологии*.

Все виды контроля проводятся в соответствии с учебным материалом, предлагаемым для изучения в учебно-календарных планах. По каждой специальности обозначены учебные пособия, по которым должно вестись обучение и в соответствие с которыми составлены учебно-календарные планы и все виды контроля. Материалы по каждой специальности разделены на две части в соответствие с двумя предлагаемыми для изучения пособиями. При этом по специальностям «Филология. Лингвистика», «Журналистика», первое пособие (по истории России) изучается с 7-ой недели, а с 10-ой недели к первому пособию добавляется второе (собственно – по языку данной специальности), и далее они изучаются уже параллельно. По специальности «Психология» изучение второго пособия начинается с 17-ой недели. По специальности «Политология. Международные отношения» первое учебное пособие изучается с 3-ей недели по 8-ую, второе – с 9-ой по 18-ю. Проверка знаний ведётся на базе разработанных на кафедре соответствующих материалах.

В оценке учебной деятельности указываются неделя реализации определённого вида контроля, материалы выносимых на контроль уроков и отведенное на контроль время. Полученные данные представлены через перевод традиционной системы оценок в форму балльно-рейтинговых показателей цифрового наполнения с последующим переходом на буквенную символику. Количество начисляемых баллов в большинстве случаев аналогично

привычной для преподавателей системе оценок, т.е. за традиционную «пятерку» начисляется 5 баллов, за «четверку» – 4, за «тройку» – 3, однако за «двойку» – 0 баллов. Так оцениваются такие виды поэтапного контроля, как *пересказ учебного текста по истории, контрольная работа по истории* (по специальностям «Филология. Лингвистика», «Журналистика», «Психология»), *контроль-тест по теме языкознания* (по специальности «Филология. Лингвистика»), *пересказ учебного текста по политологии и контрольная работа по политологии* (по специальности «Политология. Международные отношения»), что демонстрирует следующий материал:

Поэтапный контроль. Двенадцатая неделя

№№ уроков	Вид контроля	Кол-во часов	Оценка	Кол-во баллов
I. 1, 2. II. 1, 2	Контроль-тест «Языкознание как наука. Разделы языкознания. Фонетика. Звуки речи. Звук и буква»	1	5	5
			4	4
			3	3
			2	0

Подобным образом оцениваются также *пересказ учебного текста по политологии и контрольная работа по политологии* (по специальности «Политология. Международные отношения»):

Поэтапный контроль. Третья неделя

№№ уроков	Вид контроля	Кол-во часов	Оценка	Кол-во баллов
1.	Пересказ учебного текста «Государство. Элементы государства. Власть.»	1	5	5
			4	4
			3	3
			2	0

Такие виды работ, как *тест по теме* (по специальности «Психология») и *контроль-тест по языку газеты* (по специальности «Журналистика») оцениваются большим количеством баллов, за исполнение которых в качестве максимальной оценки приняты 10 баллов, равные традиционному «отлично», оценка «хорошо» – это 8 баллов, оценка «удовлетворительно» – 6 баллов, а оценка «2» приравнивается к 0 баллов:

Поэтапный контроль. Четырнадцатая неделя

№№ уроков	Вид контроля	Кол-во часов	Оценка	Кол-во баллов
1, 2	Контроль-тест по языку газеты.	2	5	10
			4	8
			3	6
			2	0

За такие важные виды работ, как *итоговая контрольная работа по истории и итоговая контрольная работа по языку специальности* также начисляется максимальное количество баллов: при существующей традиционной оценке «5» выставляется 10 баллов, при оценке «4» – 8 баллов, при оценке «3» – 6 баллов, а при оценке «2» – 0 баллов.

Итоговый контроль за первый семестр, который состоит из *итоговой контрольной работы по истории* (кроме специальности «Политология. Международные отношения»),

итоговой контрольной работы по языку специальности и зачёта по фонетике, включающего фонетическую часть (диктант и чтение текста) и лексико-грамматическую часть (пересказ текста), проводится на 19-ой неделе обучения в первом семестре:

Итоговый контроль. Девятнадцатая неделя

Вид контроля: ЗАЧЕТ		Кол-во часов	Оценка	Кол-во баллов
Фонетическая часть	1. Диктант	30 минут	5	5
			4	4
			3	3
			2	0
	2. Чтение текста	1 час 30 минут	5	5
			4	4
			3	3
			2	0
Контрольная работа по истории		2 часа	5	10
			4	8
			3	6
			2	0
Контрольная работа по языку специальности		3 часа	5	10
			4	8
			3	6
			2	0
Пересказ текста		3 часа	5	5
			4	4
			3	3
			2	0

Учебно-организационный контроль отражает отношение учащихся к учебной деятельности на основе показателей: *посещение занятий* – максимум 10 баллов за семестр и *выполнение домашних заданий* – также максимум 10 баллов за семестр:

Время контроля	Вид контролируемой работы	Кол-во часов в %	Кол-во баллов
В течение семестра	Посещение занятий (часы)	90-100%	10
		70-90%	8
		40-70%	4
		до 40%	0
В течение семестра	Выполнение домашних заданий	90-100%	10
		70-90%	8
		40-70%	4
		до 40%	0

При этом:

Студент не допускается до зачета, если у него менее 55 баллов

Студент получает автоматический зачет, если у него 90 баллов

TOWARDS THE PROBLEM OF IMPLEMENTATION OF THE POINT-RATING SYSTEM IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS A LANGUAGE OF THEIR SPECIALTY (PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING)

L.V. Girinskaya, V.V. Mokashov, N.M. Rumyantseva

People's Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problem of teaching language of specialty for foreign students and assessment of their knowledge according to the point-rating system (pre-University stage of training).

Keywords: Russian as a foreign language, language of specialty, assessment of students' knowledge, point-rating system of knowledge assessment, pre-University stage of training).

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЭТАП ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)

Л.В. Гири́нская, Н.М. Ру́мянцева, О.М. Жи́гунова, Ю.В. Ю́рова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 17198

Статья посвящена проблеме подготовке иностранных учащихся к обучению на основных факультетах вуза. Авторы рассматривают вопрос обучения студентов подготовительного факультета языку их будущей специальности.

Ключевые слова: довузовский этап, иностранные студенты, язык специальности, обучение научному стилю речи.

В современной методике преподавания иностранных языков владение языком толкуется, как умение решать задачи взаимопонимания и взаимодействия в актуальных для общества и человека сферах коммуникации на равных с носителем языка условиях, т.е. используемый иностранный язык предполагается эквивалентным по своим возможностям родному.

Представленное понимание термина полностью согласуется с пониманием иностранного языка как родного из важнейших факторов социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса, как фактора, способствующего интернационализации сфер общественной жизни, расширению и качественным изменениям межгосударственных связей.

Язык специальности рассматривается в данном случае как методически преобразованная система научной речи, включающая применительно к задачам «набор» грамматических форм и структур, общеобразовательную лексику, объединенную по «смысловым блокам», а также терминосистемы, соответствующие предметно- профессиональным полям.

Уровень владения профессиональным языком различен у представителей гуманитарного и технического направлений: объемный, насыщенный язык в первом, и суженный конструктивно-грамматический материал при широком диапазоне терминологической лексики – во втором.

Язык является исходной точкой и конечным пунктом процесса обучения, что формирует его цели, задачи изучения, этапы, критерии оценок знаний студентов и труда преподавателей. Конечная цель обучения состоит в том, что учащийся должен сформировать в себе

черты так называемой вторичной языковой личности, для которой изучаемая языковая культура в своем использовании функционально приравнивается к собственной. В этих же терминах определяется и само иноязычное образование е: как передача иноязычной культуры. По мнению ученых, в рамках любого образовательного учреждения иностранный язык – это прежде всего образовательная дисциплина. Получение образования в иноязычных условиях превращает иностранный язык в средство достижения цели, объединяя язык в средство достижения цели, объединяя язык и специальность в одно целое: язык специальности.

Профессиональный подход к обучению иностранным языкам основан сегодня на становлении интегративных связей профессионального – ориентированного сообучения с общим курсом языка. Связь между предметами учебного плана обусловлена принципом системности, последовательного расширения и углубления знаний. Процесс интеграции, в данном случае русского языка с учебными дисциплинами профессиональной направленности, предполагает постоянное сотрудничество преподавателей в реализации общей цели, объединяющей их усилия в учебном процессе на всем протяжении пребывания студента в стенах вуза.

Тематическое содержание учебного материала по языку должно соответствовать программным материалам профилирующих кафедр с сохранением предусмотренной ими последовательности их изучения.

Стратегическое значение приобретает изучение профессиональной тематики в режиме опережения ее предъявления в предметном курсе, создающем ощущение повторения через ощущение частичного знания. Повторение как обязательный элемент обучения вызывает чувство уверенности в собственных силах, а частичное знание усиливает заинтересованность в восстановлении его целостности. Разрыв во времени между двумя тестами одинаковой тематики равен времени, необходимому для активной лингвистической обработки текста профессионального предмета.

Следование тематическому принципу заинтересованных кафедр целесообразно и с позиций самой лингводидактики. Как свидетельствуют научные исследования, углубление функциональной стратификации языка все более отчетливо проявляется в признаках его новых разновидностей.

В тоже время в условиях разрастания сети информационно-информативных каналов интенсифицируется своеобразная функция языка как транспортного средства, главным в котором становится быстрота и надежность. Отечественный и зарубежный опыт преподавания иностранных языков показывает, что к позитивным чертам учебного материала следует отнести наличие собственного адресата и назначения, которые определяют не только его структуру, но и экстралингвистические характеристики, строгую дифференциацию в зависимости от развиваемых умений и дозированность подачи материала в зависимости от запаса времени. Данные исследований по синтагматике функциональных стилей констатируют следующее: оптимальным источником выявления норм моделирования учебного стиля следует считать стиль научного текста, т.е., форма и содержание оригинального научного текста служат исходно-информативным материалом для стилизации научного стиля в целях обучения. На основе необходимых эталонов, содержащихся в тексте, при помощи соответствующей системы упражнений осуществляется переход от речевых упражнений к речевой деятельности.

В развитии навыков речевой деятельности особого внимания заслуживают вопросы разграничения активного и пассивного владения языком. По причине различий в затратах времени, форма контроля и усвоения материала решение проблемы становится важным условием эффективности обучения русскому языку на любом этапе. Учебный материал для

«рецептивного знания», по мнению методистов, должны составлять тексты, содержащие интересную и понятную информацию. Максимальную помощь в усвоении материала оказывают комментарии, разъясняющие сложности грамматических конструкций, употребление лексических единиц, индивидуально-авторские особенности текста. Основной целью активной формы усвоения языка специальности является предоставление в распоряжение изучающего язык модели с образцовыми вариантами языка, воспроизведение которых обеспечит высокий уровень коммуникации в профессиональной среде. Подобным образом следует подойти к решению вопроса о соотношении вербальных и изобразительных типов информации, исходя из их участия в формировании словесно-логической памяти, т.е. сохранении и воспроизводстве услышанной или прочитанной мысли средствами языка.

Внимание к профессиональной тематике в программе учебных материалов по русскому языку со стороны изучающих стимулируется восприятием этой тематики как реального шага на пути к поставленной цели.

Огромное значение на занятиях по РКИ приобретает изучение профессиональной тематики в режиме опережения ее предъявления в предметном курсе, что создает, как отмечалось ранее, ощущение повторения через ощущение частичного знания.

Важным аспектом сотрудничества заинтересованных кафедр представляется создание совместными усилиями учебных словарей и материалов для развития навыков чтения и понимания литературы профессиональной направленности. Не менее важную роль в сотрудничестве кафедр играет создание и сохранение единого языкового режима на начальном этапе обучения, обусловленного полифункциональностью самого языка, выполняющего роль предмета изучения и средства познания и общения одновременно. Решение этой задачи полностью находится в компетенции языковой кафедры, в то время как исполнение решения обязательно для всех участников учебного процесса, поскольку обеспечивает успех программе обучения в целом.

Условием профессионально-ориентированного обучения является присутствие в нем элементов будущей профессиональной деятельности. В контексте этого утверждения важнейшей проблемой эффективности обучения становится проблема формирования потребности в использовании иностранного языка как средства общения в естественных условиях языковой среды. Для этого необходимо обеспечение обучающегося языковыми средствами, которыми пользуется носитель языка при решении аналогичной ситуативной задачи. При этом следует отметить, что освоение опыта творческой деятельности как специфического содержания обучения необходимы собственные критерии отбора и построения материала, соответствующие активным методам обучения.

Особое значение приобретает в этой связи реализации инновационных методов обучения, ориентирующих не только и не только на приобретение знаний, сколько на способы их усвоения. Подобное понимание современного учебного процесса обосновывает ведущее положение в методике преподавания проектно-созидательной системы, основу которой составляет системно-деятельностный подход, к которому методисты относят ролевые и игровые приемы. Ролевая игра определяется как форма имитационного моделирования условий предполагаемой профессиональной деятельности. Основные типы упражнений, направленные на формирование и развитие навыков ролевого общения – это условно-речевые и собственно-речевые. Проведение таких упражнений составляет основу целенаправленной активизации интеллектуальных линий речевого поведения. В процессе проведения ситуативно-ролевых видов работы происходит совершенствование навыков грамматического построения высказывания, осознание единства его формы и содержания, что, в конечном итоге, способствует улучшению структуры речи.

Не умаляя важности монолога как вида речевой деятельности во всех формах его проявления, следует сказать, что внимание современных методистов привлекает диалог как наиболее частотная форма устного профессионально – научного общения.

Одним из направлений науковедческих и социально-психологических исследований научной деятельности стало изучение характера и способов научного общения. В центре внимания специалистов оказались проблемы междисциплинарных научных связей, формальных и неформальных коммуникаций, вопросы международного сотрудничества

Современные науковедческие исследования позволяют говорить о том, что в основе самого научного творчества и творческого общения в рамках науки лежит речевое взаимодействие, т.е. диалог как форма коммуникации. Диалогизированность специального языка основана на диалогической структуре самого процесса познания: научный диалог реализует процесс коллективного научного творчества в его динамике. Жанровую специфику диалога как формы коммуникации в сфере устного профессионального общения составляет, таким образом, неделимость, единство совмещения речевой и познавательной функций. Выполняя разные функции, язык профессионального общения сам становится функцией человека в процессе его деятельности. Языковые функции общения и воздействия на человека в наибольшей мере воплощаются в речи, имеющей диалогическую форму. Устная форма сближает научную речь с разговорной, в то время как содержательный фактор научной речи сохраняет ее связь с соответствующими письменными источниками. Реализация социально-ролевой функции человека, к которой относится язык профессионального общения, требует от человека определенных знаний и умений, которые могут и должны приобретаться в процессе обучения. Закономерно, что вопросы профессионализации обучения русскому языку начинают занимать свое приоритетное место в программе учебного процесса.

Компьютерная лингводидактика, в русле которой лежат все последние педагогические инновации языкового обучения, технологические достижения дают возможность использовать компьютер для развития всех видов речевой деятельности в рамках реального сетевого общения с носителями языка в устной и письменной форме. При этом в поле зрения методистов и преподавателей не только собственно обучающие программы, но и прикладные, инструментальные, телекоммуникационные. Перед создателями новых концепций обучения РКИ стоит задача систематизации накопленного педагогического опыта, отбор наиболее значимых достижений с целью внедрения в учебный процесс. Внедрение компьютерной технологии преобразует форму и содержание обучения, имеет реальные возможности для изменения существующей модели учебного процесса в сторону расширения его возможностей за счет экономного и более эффективного использования аудиторного и вне-аудиторного времени.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М.. Русский язык на рубеже тысячелетий: активные процессы в современном русском языке // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской народной республики. Международная конференция, Москва-Далянь, 2006.

[2] Дунаева Л.А.. Преподавание русского языка как иностранного в контексте новой модели образованию // Вестник МГУ, серия 9. Филология 2/2005.

[3] Митрофанова О.Д.. Русист-преподаватель-студент в учебном треугольнике // Международное образование: итоги и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции, посвященный 50-летию юбилею ЦМО МГУ им. Ломоносова т.1 МГУ ЦМО, Москва, 2004.

LITERATURA

[1] Balyhina T.M.. Russkij jazyk na rubezhe tysjacheletij: aktivnye processy v sovremennom russkom jazyke // Sovershenstvovanie metodiki prepodavanija russkogo jazyka v vysshih uchebnyh zavedenijah Kitajskoj narodnoj respubliki. Mezhdunarodnaja konferencija, Moskva-Daljan, 2006.

[2] Dunaeva L.A.. Prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo v kontekste novoj modeli obrazovaniju // Vestnik MGU, serija 9. Filologija 2/2005.

[3] Mitrofanova O.D.. Rusist-prepodavatel'-student v uchebnom treugol'nike // Mezhdunarodnoe obrazovanie: itogi i perspektivy. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennyj 50-letnemu jubileju CMO MGU im. Lomonosova t.1 MGU CMO, Moskva, 2004.

TEACHING FOREIGN STUDENTS ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES (THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING)

L.V. Girinskaja, N.M. Rumjanceva, O.M. Zhigunova, Y.V. Jurova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problem of preparation of foreign students to study at the main faculties of the university. The authors consider the issue of studying language of the future profession for students of the preparatory faculty.

Keywords: pre-university stage, foreign students, language of specialty, training of scientific style of speech.

ДВУЯЗЫЧНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК КОМПОНЕНТ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Т.А. Голикова

Российский новый университет
ул. Радио, 22, Москва, Россия, 105005

Статья посвящена обоснованию применения двуязычного ассоциативного эксперимента в качестве компонента этноориентированной модели обучения русскому языку как иностранному. Методика обучения РКИ, напрямую учитывающая факт наличия различных ассоциативных связей у разных этносов, обогащает, формирует устойчивые ассоциативные связи на русском языке, тем самым упрощая процесс обучения РКИ.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, этноориентированная модель обучения РКИ, алтайский язык, цветообозначение.

Необходимость формирования понятия этноориентированного обучения РКИ отмечается сегодня ведущими специалистами в данной области (Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, Чжао Юйцзян и др.). В настоящее время устоявшийся в методике термин «национально-ориентированное обучение», или иначе – «лингвоориентированное» (В.Н. Вагнер и др.), означает прежде всего обучение РКИ с опорой на родной язык учащихся (или язык-посредник) и с учетом особенностей его системы. В этноориентированном обучении исследователи делают акцент на описании, сопоставлении этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранных учащихся (Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева и др.)

Как отмечает Т.М. Балыхина: «Ближайшей перспективой, на наш взгляд, становятся исследования этнопсихологических, этнокультурных особенностей представителей различных регионов в лингводидактических целях, а также формирование общего банка данных и рекомендаций, связанных с оптимизацией обучения на русском языке, а также на одном из мировых языков» [1, 36].

Сегодня остро стоит проблема исследования возможностей интеграции адаптирующих методик и процесса обучения РКИ в условиях реального учебного процесса. В российских вузах комплектуются учебные группы самой различной этнической наполняемости. В таких условиях использование методических рекомендаций, направленных на решение адаптационных проблем и проблем обучения какого-то одного этнического контингента, оказывается недостаточным и неэффективным.

Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся к русской образовательной среде, а также обучение русскому языку и на русском языке в вузах РФ осуществляется эффективно при интеграции данных процессов и с использованием этноориентированной системы лингвокультурной адаптации в практике обучения РКИ.

Как указывает Т.А. Кротова, исследуя проблему обучения арабских учащихся, «этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся, включающая в себя системообразующие факторы, принципы функционирования, условия применения, цели (тактическая, стратегическая, глобальная), компоненты (этнокультурный, педагогический, психологический и методический) и реализуемая в процессе обучения иностранных студентов русскому языку, позволяет более успешно решать проблемы адаптации арабских учащихся к неродной образовательной среде и повышает эффективность обучения в целом» [4, 21].

Подобное этноориентированное комплексное описание арабского контингента, по мнению исследователя, учащихся позволяет решать целый ряд лингвометодических задач: прогнозировать трудности данного этнического контингента; ориентировать преподавателя и формировать у него комплекс этнометодических знаний, навыков и умений, необходимых для создания эффективного и психологически комфортного педагогического взаимодействия в образовательном процессе; выбирать эффективные для конкретного контингента формы работы (интерактивные, устные или письменные и т.п.), способы организации группового и коллективного взаимодействия; определять содержание обучения, ориентированное на определенный этнический контингент с целью минимизации конкретных адаптационных трудностей; детально прорабатывать темы, наиболее ярко отражающие межкультурные различия (религиозные, гендерные, табу и т.д.) в процессе индивидуальной и самостоятельной работы; выбирать средства обучения, эффективные в работе с данным этническим контингентом учащихся, создавать с учетом этноспецифики вариативные фонетические, лексические и грамматические задания, ориентированные на сопоставление или презентацию фактов русского языка и культуры, которые представляют особую сложность для описываемого контингента иностранных учащихся; учитывать в процессе обучения этническую принадлежность студентов независимо от их количества в учебной группе.

Таким, образом, этнокультурный компонент системы позволяет сделать комплексное описание определенного этнического контингента иностранных учащихся в целях обучения РКИ, включающее в себя характеристику родного языка учащихся (лингвистическая и социальная составляющие), религии, системы воспитания (в семье и обществе), системы обучения и образования, структуры гендерных ролей в обществе, особенностей речевого и поведенческого этикета.

Подобные выводы были сделаны и в работе Чжао Юйцзян, гипотеза которой состояла в том, что процесс овладения РКИ достигает эффективности, если содержательная и методическая его коррекция осуществляется с учетом этнопсихологических, этнокультурных, учебно-познавательных особенностей иностранных (китайских) учащихся и на основе на-

ционально-ориентированных контрольно-измерительных материалов (тестов), способных выполнять как собственно оценочную, так и обучающую, мотивационно-развивающую, управленческую функции [5, 6].

Безусловно, основным средством повышения эффективности процесса овладения русским языком становится учет этнокультурной, этнопсихологической специфики обучающихся и обращение к лингвокультурологической парадигме русского языка, адаптированной к этапу обучения и уровню обученности иностранных учащихся.

В частности, этноориентированные тесты должны разрабатываться как система, оценивающая динамику осуществления средствами изучаемого (русского) языка а) перцептивных, мненических, компенсационных, регуляционных и др. действий (диагностический тест), б) динамику формирования языковых и речевых навыков и умений (тест успешности), подводящих к выполнению в) тестов определенного уровня владения РКИ (тест реальных возможностей) [5, 8].

Остановимся подробнее на роли двуязычного ассоциативного эксперимента в практике преподавания РКИ с учетом этноориентированной модели.

Ассоциативный эксперимент в настоящее время успешно используется при изучении психологического, категориального и предметного значения лексемы, а также при реконструкции ее когнитивной структуры, в межъязыковых и межкультурных исследованиях как средство выявления этноязыковой специфики. На материале ассоциативных словарей разных языков реализовано множество исследований, раскрывающих основные особенности функционирования ассоциативного значения. Распространение ассоциативных методик для комплексного изучения лексического словаря носителей тех или иных языков позволяет выявлять некоторые универсальные и специфические лингвокультурные особенности в ассоциативном поведении разноязычных информантов.

Наличие материалов ассоциативных норм – ассоциативных словарей – разных языков, полученных в ряде стран на базе типологически различающихся языков, открывает широкие возможности для межъязыковых сопоставлений, необходимых для выявления универсальных и идиоэтнических закономерностей, присущих лексическому ассоциированию носителей различных языков [3].

Рассмотрим специфику применения двуязычного ассоциативного эксперимента в качестве компонента этноориентированной модели обучения РКИ на примере цветообозначения в алтайском языковом сознании.

Известно, что значимыми цветами для тюрков, в том числе и для алтайцев, выступают черный, белый, голубой, желтый и красный.

По данным нашего ассоциативного словаря [Голикова, 2004], в современном языковом сознании алтайцев доминируют цвета красный, белый, зеленый, черный, сине-зеленый (голубой), желтый. Серый и коричневый цвета редки:

- **кызыл** ← диплом 121; от 49; жүрек 47; чечектер 43; күн 25; оду 21; уйат 15; машина, тил 8; беринери, жан, жаражы, женү, сүүгени, тенери 1; 15+343;

- **ак** ← булуттар 89; жан 65; чечектер 47; таш 36; ару 25; аттар 20; ак-чек 19; кысканбазы, суу 6; сөөк 5; очок 4; жалан, тенери 3; агаштар, куштар 2; жаражы, жүрек, жылдыстар, кей, машина, најылык, чөл, чын, школ 1; 24+341;

- **жажыл** ← агаш 96; жалан 76; ар-бүткен 42; агаштар 40; мөш 15; ак-чек, амыраш, жаражы, машина, чөл 1; 10+274;

- **кара** ← јер 71; түн 47; аттар 18; албаты, уул 16; жайым, ийт 9; агын суу 4; балдар, кырлар 3; булуттар, тенери 2; агаш, ада, ак-чек, ару, жан, жүрек, иш, карындаш, куштар, кыс, мөш, најылык, сөөк, суу, таш 1; 27+215;

- **көк** ← тенери 106; чечектер 26; диплом 17; чөл 14; булуттар 9; суу 5; јер-телекей, жылдыстар, ырыс көрөри 2; жалан, кудай, куштар, машина, от, сөөк 1; 5+189;

• **сары** ← кун 56; чечектер 50; булуттар 23; чол 17; куштар, уят 3; ак-чек, кей, тил 2; агаш, агаштар, агын суу 1; 12+161;

• **боро** ← кей 12; таш 9; ар-бүткен, булуттар, куштар, куннин аайы, чол 1; 7+26;

• **күрен** ← јер, таш 1; 2+2; **күрен јалан** ← чол; **күрен күс** ← агаш, куннин аайы, сүүш 1; 3+3.

Сравним данные алтайцев-монолингвов и русских.

Красная ← машина 4; **красная корочка** ← диплом; **красное** ← солнце 4; знание, сердце 2; дерево 1; 4+9; **красные** ← цветы 5; кони 1; 2+6; **красный** ← диплом 158; огонь 5; любимый, язык 3; костер 2; камень, совесть 1; 7+173; **красный уголок** ← знание; **красный цвет** ← культура.

Белые ← облака 166; кони 3; цветы 2; 3+171; **белые точки** ← звезды; **белые тучки** ← облака; **белые фигуры** ← облака; **белый** ← чистота 4; дом 2; дети, камень 1; 4+8; **белый цвет** ← мир.

Зеленая ← природа 2; **зеленая поляна** ← природа; **зеленьские** ← деньги; **зеленое** ← дерево 14; поле 4; 2+18; **зеленые** ← деньги 4; горы 3; деревня 2; дети, звезды 1; 5+11; **зеленые краски планеты** ← лес; **зеленый** ← кедр, лес 8; цветы 1; 3+17; **зеленый лес** ← отдых, природа 1; 2+2; **зеленый мир планеты** ← природа; **зеленый путь** ← жизнь; **зеленый цвет** ← деньги; **зеленый шар** ← народ; **зеленым-зелено** ← природа; **зелень** ← природа 21; дерево 20; лес 13; деревня 3; горы, кедр 2; Алтай, деньги, здоровье, поле 1; 10+65.

Черная «Волга» ← машина; **черная** ← земля 33; жизнь, машина, ночь, собака 1; 5+37; **черное** ← власть; **черное небо** ← звезды; **черные** ← кони 6; **черный** ← власть, камень, лес, народ, собака 1; 5+5; **черный глобус** ← земля.

Синева ← небо 15; облака 1; 2+16; **синее** ← небо 56; **синие** ← облака 3; горы 2; птицы 1; 3+6; **синие корочки с гербом** ← диплом; **синий** ← диплом 5; камень 1; 2+6.

Желтая ← степь; **желтое** ← солнце 7; дерево, поле 1; 3+9; **желтое солнце** ← солнце; **желтые** ← природа; **желтый** ← костер.

Серое ← небо; **серое прошлое** ← школа; **серость** ← диплом; **серые** ← кони 5; облака 2; птицы 1; 3+8; **серые тучи** ← облака; **серый** ← камень 7; дом 1; 2+8.

Коричневое ← дерево; **коричневый** ← дом.

Очевидна разница в содержании цветовых концептов в русском и алтайском языковом сознании. Поэтому методика обучения РКИ, напрямую учитывающая факт наличия различных ассоциативных связей у разных этносов, обогащает, формирует устойчивые ассоциативные связи на русском языке, тем самым упрощая процесс обучения РКИ. Современными нейролингвистами доказано, что формирование устойчивых ассоциативных связей наиболее эффективно как при овладении первым языком, так и последующими.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. – М.: РУДН, 2010. – 400 с.

[2] Голикова Т.А. Алтайско-русский ассоциативный словарь (Алтай-орус ассоциативный сөзлик). – М.: Изд-во ОЛСИБ, 2004. – 380 с.

[3] Голикова Т.А. Этнопсихолингвистическое исследование языкового сознания (на материале алтайско-русского ассоциативного эксперимента): Монография. – М.: ИЯ РАН, 2005. – 322 с.

[4] Кротова Т.А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 238 с.

[5] Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: диссертация ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 297 с.

LITERATURA

- [1] Balyhina T.M. Struktura i sodержanie rossijskogo filologicheskogo obrazovanija. – M.: RUDN, 2010. – 400 p.
- [2] Golikova T.A. Altajsko-russkij asociativnyj slovar' (Altaj-orus asociativnyj sözlik). – M.: Izd-vo OLSIB, 2004. – 380 s.
- [3] Golikova T.A. Jetnopsiholingvisticheskoe issledovanie jazykovogo soznanija (na materiale altajsko-russkogo asociativnogo jeksperimenta): Monografija. – M.: IJa RAN, 2005. – 322 p.
- [4] Krotova T.A. Jetnoorientirovannaja sistema lingvokulturnoj adaptacii arabskih uchashhihsja v praktike obuchenija RKI: Dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2014. – 238 p.
- [5] Chzhao Jujczjan. Lingvodidakticheskie osnovy jetnoorientirovannogo obuchenija russkomu jazyku i testirovanija: na primere kitajskih uchashhihsja: dissertacija ... kand. ped. nauk. – M., 2008. – 297 p.

BILINGUAL ASSOCIATIVE EXPERIMENT IS AS THE COMPONENT OF ETHNICALLY ORIENTED MODEL OF TEACHING RFL

T.A. Golikova

Russian New University
Radio street, 22, Moscow, Russia, 105005

The article is devoted to the justification of the use of bilingual associative experiment as the part of ethnically oriented model of teaching Russian as a foreign language. Technique of RFL's training directly takes into account the existence of different associative relationships among different ethnic groups. This technique enriches and forms stable associative links in Russian. Thus it simplifies the process of learning RFL.

Keywords: associative experiment, ethnically oriented model of teaching RFL, Altai language, color terms.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ПРИЧАСТИЯМИ)

И.В. Гордиенко, Т.В. Шустикова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 17198

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранцев системе причастий на первом сертификационном уровне общего владения русским языком. Лингвистическая компетенция понимается как основа коммуникативно-речевой компетенции при межъязыковой коммуникации.

Ключвые слова: русский язык как иностранный, межъязыковая коммуникация, компетенция, компетентностный подход, лингвистическая компетенция, функционально-семантическая характеристика.

Существенные изменения, происходящие в области целей и результатов образования в конце XX и начале XXI вв. во всем мире, связаны с задачей обеспечения наиболее адекватного вхождения человека в современный мир и социальной адаптации в нем. В результате образования у человека должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с людьми. Специалисты в области образования отмечают, что это целостная социально-профессиональная компетентность человека, его «личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества, задач всему разнообразию социальных и профес-

сиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека» (*Цитируется по тексту сообщения И.А. Зимней на заседании Бюро Президиума РАО 23 апреля 2008 года*).

Применительно к проблематике подготовки иностранных специалистов в российских вузах, и в частности – обучения русскому языку как языку, на котором осуществляется их профессиональное формирование, можно отметить, что в современной образовательной парадигме также складывается компетентностный подход.

На предвузовском этапе иностранцы обучаются владению русским языком (РКИ) в двух сферах: социокультурной и учебно-научной (учебно-предметной), ориентированной на будущую специальность учащегося. При обучении в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обеих сферах используются понятия различных видов *компетенции*: языковая (лингвистическая), речевая, коммуникативная, социокультурная, предметно-ориентированная и др.; рассматриваются их взаимоотношения и взаимодействие между собой [3].

Отдавая должное необходимости формирования социокультурной, предметной, информациональной и мн. др. компетенций (известно, что компонентный состав иноязычной коммуникативно-речевой компетентности у разных авторов различен), обратимся к рассмотрению проблем развития у иностранного учащегося именно языковой (лингвистической), речевой и дискурсивной компетенций как базовых составляющих частей коммуникативной компетенции в области общего владения языком на примере работы с системой причастий.

Тема «Причастия» является одной из главных в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык на первом сертификационном уровне, что объясняется следующими причинами. На данном этапе обучения РКИ учащиеся работают с текстами общенаучного стиля и учебными текстами по общеобразовательным предметам, профессионально ориентированными на будущую специальность учащихся. В этих текстах имеется большое количество причастий, пассивных конструкций, деепричастий, сильно распространенных сложных предложений с разными значениями (определениявремени, причины, условия и уступки, сравнения). Языковая компетенция как составляющая коммуникативно-речевой компетенции учащихся формируется в процессе усвоения указанных грамматических тем. Важно подчеркнуть также, что знание данного языкового материала и, самое главное – активное владение им в речевой практике, является основой для развития всех видов речевой деятельности (РД), как чтение, письмо и аудирование.

Лингводидактический аспект работы над темой «Причастия» включает в себя отбор языкового материала, его интерпретацию, определение последовательности его усвоения в тренировочных упражнениях и в осуществлении всех РД. В предлагаемой статье используется опыт работы над темой «Причастия», представленный в разделе учебника «Русский язык для вас», изданного 4 раза и имеющего Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию [6, с. 159–197].

Отечественная методика преподавания иностранных языков и, в частности РКИ, традиционно основывается на сознательно-практическом подходе, который реализуется в используемых современных учебниках [5]. В соответствии с психологическими особенностями обучения взрослых людей при презентации грамматического материала учащиеся должны получить его полную функционально-семантическую характеристику [4]. Прежде всего им необходимо понять, что причастие – это особая форма, в которой представлены грамматические категории разных частей речи: глагола, существительного и прилагательного. Причастие обозначает признак лица или предмета, которые выполняют какое-то действие или на которые направлено какое-то действие.

Учащимся необходимо уяснить, что причастие, как и прилагательное, выполняет функцию определения к существительному и поэтому отвечает на вопросы **какой? какая? какое? какие?** В зависимости от того, к существительному какого рода причастие относится, оно используется в форме одного из трех родов и в форме ед. или мн. числа. Как и прилагательное, причастие изменяется по падежам. Так как причастие – это глагольная форма, оно имеет формы вида и времени. Существуют активные (действительные) и пассивные (страдательные) причастия. Пересечение стольких параметров в форме причастия и делает данный языковой материал особенно трудным для иностранных учащихся.

Для того чтобы понять, что такое причастие, какую функцию оно выполняет и как оно образуется, учащимся предлагается на рассмотрение примеры с давно знакомыми переходными глаголами **читать** и **прочитать**. В соответствии с дидактическим правилом идти от хорошо знакомого к новому, при представлении всех форм активных (действительных) и пассивных (страдательных) причастий настоящего и прошедшего времени, учащимся предлагается следующий порядок объяснения. Всё начинается с постановки вопроса – уяснения признака лица (предмета). Например: Какой студент сидит за столом? За ним следует ответ:

Студент, который читает книгу, сидит за столом.

Вместо придаточного предложения который читает книгу далее используется причастие читающий:

Студент, читающий книгу, сидит за столом.

Учащийся должен уяснить и запомнить, что причастие читающий, образованное от глагола читает согласуется с существительным студент, которое оно определяет, в роде (м.р.) в числе (ед.ч.) и падеже (И.п.). В следующем предложении: Я знаю студента, читающего книгу – причастие читающего согласуется со словом студента и ставится тоже в В.п. на ряде примеров, содержащих слово студент в разных падежах, учащийся должен убедиться, что грамматические категории рода, числа и падежа, усвоенные им ранее при изучении существительных и прилагательных, различных местоимений и числительных, имеются и у новой части речи – причастия.

Для иллюстрации предлагаются примеры с существительными женского рода. Целесообразно использовать следующий вид записи, которая наглядно показывает окончание формы ж.р.

Какая студентка сидит за столом?

Студентка, которая читает книгу, сидит за столом.

Студентка, читающая книгу, сидит за столом.

Учащийся усваивает, что причастие читающая согласуется со словом студентка в роде (ж.р.), числе (ед.ч.) и падеже (И.п.) В предложении Я знаком со студенткой, читающей книгу причастие читающей стоит в Т.п., как и существительное студенткой, которое оно определяет.

Далее учащимся предлагаются примеры с данными существительными и причастиями во мн.ч. и в разных падежах.

Принципиально значимо, что студент должен усвоить, что после причастия ставится тот же падеж и предлог, что и после глагола, от которого оно образовано. Например:

кому? Д.п. о чём? П.п.

Студент, пишущий своему другу о Москве, уже давно там живёт.

Представляя таким образом последовательность знакомства с новым языковым материалом, мы следуем психологической концепции Гальперина П.Я. формирования умственных действий и понятий [1]. Последовательно создается развернутая ориентировочная основа действия с использованием нового языкового материала и ведется формирование речевых навыков и умений в соответствии с теоретическими положениями стадильности, сформулированными Г.Г. Горо\диловой [2].

По данной схеме далее идет работа над причастиями прошедшего времени, образованными от глаголов несовершенного и совершенно вида, а также над пассивными причастиями настоящего и прошедшего времени.

Как видим, при работе над причастиями имеется возможность интегрировать все темы базового уровня: грамматические категории рода, числа и падежа, глагольный вид и время [8].

В процессе работы над причастиями, чтобы закрепить понимание о функционировании данной языковой формы, необходимо постоянно предлагать студентам ставить вопрос к причастию/причастному обороту и придаточному предложению со словом который. При этом учащиеся осознают, какую функцию выполняет новая грамматическая форма – причастие. Приведенный ниже фрагмент наглядно демонстрирует, с одной стороны, усвоенный ранее материал (сложные предложения с придаточным определительным) и новую форму – причастие. Поскольку зрительная графическая наглядность способствует активизации процессов понимания и запоминания, при презентации целесообразно использовать таблицы, в которых дается грамматическая информация об использовании изучаемой формы в разных контекстах: о повествовательных и вопросительных предложениях; о синонимии предложений с причастным оборотом и придаточным определительным предложением; о необходимой лингвистической терминологии. Данная таблица служит зрительной опорой при тренировочных упражнениях на активизацию навыков использования изучаемых языковых явлений.

Придаточное определительное предложение со словом <i>который</i>	Причастный оборот
<u>Какой</u> студент сидит в библиотеке?	
В библиотеке сидит студент, <u>который читает</u> сегодняшнюю газету.	В библиотеке сидит студент, <u>читающий</u> сегодняшнюю газету
Студент, <u>который читает</u> газету = студент, <u>читающий</u> газету	

Эта работа активизирует навыки анализа грамматической структуры предложения. При этом на новом материале повторяется и активизируется вся падежная система русского языка.

Многолетний личный опыт авторов статьи подтверждает положение о том, что стойкими являются ошибки в форме слова который при трансформации активных и пассивных причастий в придаточные предложения. Вследствие этого особое значение придается постоянной работе не только по трансформации причастного оборота в придаточное предложение со словом который, но и обратной трансформации придаточного предложения со словом который в причастный оборот (т.е. автоматизируется работа по образованию форм причастия). Некоторые методисты считают, что на предвузовском этапе обучения не следует работать над образованием форм причастий, Они исключают задания на трансформацию предложений со словом который в предложения с причастными оборотами. Однако такая позиция существенно ограничивает возможности сознательного и активного использования учащимися причастий в собственной письменной речи, в частности в написании конспектов при работе с учебными текстами по специальности.

Повторим, что формирование лингвистической компетенции предполагает не только знание системы причастий в русском языке, но и использование этих знаний при осуществлении всех видов деятельности. Так, при чтении текстов общенаучного и профессионально ориентированного содержания на предвузовском этапе обучения учащиеся встречаются с данными языковыми явлениями. Например, это тексты об ученых и их научной деятельности, об известных мировых открытиях, о художниках и писателях и т.д. В письменной речи

при составлении тезисов по прочитанному материалу учащиеся должны уметь свободно использовать все виды и формы причастий. При аудировании для адекватного восприятия научной, общественно-политической речи также необходимо свободное владение этим материалом. В текстах художественной литературы причастия ёмко и ярко передают авторскую оценку и т.д. Для того, чтобы показать стилистический потенциал причастий, учащимся предлагается пример использования причастий в поэтической речи – стихотворение известного советского поэта Д. Кедрина [6, с. 190].

Мно́го ви́девший, мно́го зна́вший,
Зна́вший не́нависть и лю́бовь,
Всё имéвший, всё потеря́вший,
И опять всё наше́дший вно́вь.

Вкус узна́вший всего земно́го,
И до жи́зни жа́дный опять,
Облада́ющий всем и сно́ва
Всё боя́щийся потеря́ть.

Данный текст позволяет также работать над совершенствованием произношения: в нем имеется сложный для автоматизации материал на дифференциацию шипящих и свистящих, твердые и мягкие шипящих. Работа с этим текстом реализует принцип комплексности и аспектности при обучении русскому языку [7]. Содержание этого стихотворения, его эмоциональная насыщенность приводят к обсуждению серьезных жизненных проблем, особенно удачно это проходит в группах более взрослых учащихся (аспирантов, ординаторов).

В завершение работы для определения уровня сформированности лингвистической компетенции по теме «Причастия» (их образованию, трансформациям и использованию) проводится в разных формах: предлагается система контрольных работ в традиционной и тестовой форме..

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирований умственных действий и понятий». – М., 1965.
- [2] Городилова Г.Г. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку. М., 1969.
- [3] Есина З.И., Иванова А.С., Нахабина М.М., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному М.: РУДН, 2010.
- [4] Шустикова Т.В., Карпусь Л.А., Кулакова В.А., Смирнова С.В. Функциональная грамматика в современном универсальном учебнике русского языка для студентов-иностранцев (базовый уровень). // Материалы Научно практической конференции «Функциональная лингвистика. Итоги и перспективы». – Ялта, 2002. – С. 178-180.
- [5] Шустикова Т.В. Современный стандартный учебник русского языка как иностранного (к постановке проблемы) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. – 2005. – №1(2). – С. 47–56 (0,6 п.л.).
- [6] Шустикова Т.В., Гордиенко И.В., Атабекова А.А. и др. Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень: Учебник русского языка для иностранных учащихся. / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. – М: РУДН.. – 2005. – Изд. 4. –2013.
- [7] Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. – М.: РУДН, 2010.

[8] Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В. Грамматическая категория рода в практическом курсе русского языка как иностранного (предвузовский этап) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. – 2012. – №1. – С. 27-32.

LITERATURA

- [1] Galperin P.Ya/ Osnovnii rezultati issledovaniy umstvenniih deystviy i poniaty. – M., 1965.
- [2] Gorodilova G.G. Razvitiye navikov i umeniy govoreniya u studentov-inostrantsev na nachalnom etape obucheniya russkomu yaziku. – M., 1959.
- [3] Yesina Z.I., Ivanova A.S., Nahabina M.M., Shustikova T.V. i dr. Lingvodidacticheskaya programma po russkomu yaziku kak inostrannomu. – M., RUDN, 2010.
- [4] Shustikova T.V., Karpus L.A., Kulakova V.A., Smirnova S.V. Funktsionalnaya grammatika v sovremennom universainom uchebnike russkogo yazika dla studentov-inostrantsev (bazoviy uroven // Materialy Nauchno-prakticheskoy konferentsii «Funktsionalnaya lingvistika. Itogi i perspektivi». –Yalta, 2002. – S. 178-180.
- [5] Shustikova T.V. Sovremenniy ctandardniy uchebnik russkogo yazika kak inostrannogo (k postanovke problemi) // Vestnik RUDN/ Seriya: Voprosi obrazovaniya i spetsialnost. – 2005. №1(2)– M., RUDN, 2005.
- [6] Shustikova T.V., Gordienko I.V., Atabekova A.A. i dr. Russkiy yazik dla vas/ Uchebnik russkogo yazika dla inostrannih uchashchihsa. / Pod red. Shustikovoy T.V. i Kulakovoy/ – M., RUDN, 2005. Izd. 4. – 2013.
- [7] Shustikova T.V. Kompleksnost i aspektnost v prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo. Monografiya.–M., RUDN, 2010.
- [8] Shustikova T.V., Kulakova V.A., Smirnova S.V. Grammaticheskaya kategoriya roda v prakticheskom kurse prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo // Vestnik RUDN/ Seriya: Voprosi obrazovaniya i spetsialnost. – 2012. №1. – M., RUDN, 2012.

FORMATION OF THE FOREIGNERS' LINGUISTIC COMPETENCE (MODULE TO TRAIN SKILLS TO USE PARTICIPLES AS EXAMPLE)

I.V. Gordienko, N.V. Shustikova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article analyses the issues related to training foreigners to use participles at the first certification level of Russian language general knowledge. Linguistic competence is understood as the basis for communicative speech competence within cross-language communication.

Keywords: Russian as a foreign language, cross-language communication, competence, competence approach, linguistic competence, functional and semantic characteristics.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Н. Гостева

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена постановке проблемы формирования положительной мотивации в процессе обучения русскому языку в контексте дифференцированного обучения, обеспечивающего учёт разного уровня подготовки обучающихся.

Ключевые слова: мотив, мотивация, интерес, дифференцированный подход, интегративный подход, мотивы учебной деятельности.

Важность проблемы формирования мотивации в процессе обучения русскому языку всегда осознавалась отечественными учеными-лингводидактами, психолингвистами, методистами (Н.М. Шанский, А.Д. Дейкина, С.И. Львова, О.М. Александрова, Л.Т. Григорян, О.В. Канарская, Т.В. Напольнова и др.), предлагались разнообразные пути решения этой проблемы. Однако в настоящее время необходимы новые подходы в связи с теми существенными изменениями, которые были внесены в содержание обучения и в сам процесс организации образовательного процесса в начале XXI века в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Ориентация стандартов на актуализацию аксиологического аспекта обучения, планируемые результаты обучения (личностные, метапредметные, предметные), обновление содержания школьного курса, усиление деятельностной составляющей курса требуют интенсивного поиска современных методических подходов, аккумулирующих необходимые для преподавателя знания из области смежных с методикой наук, что позволит обеспечить современное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, результативность обучения за счет создания оптимальных условий для развития учащихся разного уровня подготовки, разных способностей. Один из ключевых подходов при проектировании дифференцированного содержания обучения, организации дифференцированного учебного процесса связан, на наш взгляд, с реализацией принципа опоры на внешнюю и внутреннюю учебные мотивации учащихся. Несомненно, роль психологии в поисках современных методов развития мотивации значительна. Доктор психологических наук М. Акимова [1], пишет о некоторых результатах современных исследований: «Психологи выяснили, что среди мотивов учебной деятельности на первом месте у большинства детей стоит социальная мотивация. То есть дети учатся для того, чтобы быть включенными в коллектив, чтобы не ощущать себя изгоями в классе. Конечно, есть дети, которые учатся потому, что им интересно или они хотят что-то лучше узнать. Существует и мотивация достижения, которая означает, что если ребенок что-то делает, то он должен обязательно добиться успеха. Как бы трудно ни было, он преодолет эти трудности. Ну и наконец, есть так называемая престижная мотивация. Ребенок учится для того, чтобы быть лучше других. Быть особо любимым и ценным учителем, чтобы его всегда ставили на первое место и приводили в качестве примера. Очень важно, чтобы хотя бы один из видов мотивации к учебе присутствовал у ребенка». Дидакты выяснили, что в начальной школе ведущая деятельность – учебная, ученик ориентирован на требования учителя, мотивация обусловлена во многом тем, как оценивает учитель действия ученика. В основной школе для учеников значимо общение со сверстниками, коммуникация становится определяющим мотивирующим фактором в обучении. Для ученика важно, чтобы

учебные достижения были оценены одноклассниками, есть потребность участвовать в различных видах коммуникации. В старшей школе социальная мотивация обусловлена во многом выбором профессии, самоопределением в жизни. Таким образом, мотивация обусловлена возрастом, содержанием учебной деятельности, приёмами и методами обучения, спецификой организации оценочной, рефлексивной деятельности. Как сформировать положительную мотивацию, какие ключи должны быть в руках учителя? На многие вопросы ещё предстоит дать ответ. Для этого сначала надо разобраться с понятиями: мотивация, мотив, интерес, мотивационная сфера личности и др. Особенности личности ученика, его познавательные способности и возможности – составляющие мотивационной сферы. В исследованиях учёных-психологов описаны, например, основных когнитивные типы учащихся, их проявление в процессе обучения, методы обучения, соответствующие этим когнитивным типам. Изучению вопроса о соотношении мотива и мотивации, роли мотивации в деятельности человека, в его познавательных процессах посвящены многочисленные исследования психологов на разных этапах развития психологии, психодидактики (Э. Толмен, К. Халл, Г. Маррей, А. Маслоу, Л. Фестингер, Д. Аткинсон, Ю. Роттер, В. Вроом, и др.). Интересный и глубокий обзор состояния вопроса дан, с нашей точки зрения, учёным-психологом Немовым Р.С. [2]. Р.С. Немов особое внимание в своём исследовании уделяет исследованиям отечественных психологов. Так, учёный пишет о том, что в отечественной психологии после революции 1917 г. предпринимались попытки ставить и решать проблемы мотивации человека. Вплоть до середины 60-х годов психологические исследования были в основном ориентированы на изучение познавательных процессов. Одной из продуманных и доведённых до определённого уровня завершенности концепций мотивации Р.С. Немов считает теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданную А.Н.Леонтьевым и продолженную в работах его учеников и последователей. Согласно концепции А.Н. Леонтьева, как трактует её Р.С. Немов, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения взаимного соответствия. Эта идея была осознана во второй половине XX столетия, и зарубежными учёными-психологами была подчеркнута существенная роль сознания человека в детерминации его поведения, роль когнитивных факторов. Несмотря на многочисленные теории, связанные с выяснением структуры мотивации, у учёных есть понимание, и об этом пишет в своём обзоре Р.С. Немов, что «только интеграция всех теорий с глубоким анализом и вычленением всего того положительного, что в них содержится, способна дать нам более или менее полную картину детерминации человеческого поведения. Однако такое сближение серьезно затрудняется из-за несогласованности исходных позиций, различий в методах исследования, терминологии и из-за недостатка твёрдо установленных фактов о мотивации человека» [2: 478]. И всё же главное, как нам кажется, психологами было установлено: побуждение к действию может возникать у человека только в действии, рождающем в конечном итоге разнообразие ситуаций успеха (Т. Ахутина), под влиянием эмоций, под воздействием знаний (когниций), которые позволяют человеку преодолевать затруднения, или знаний, которые являются для человека новыми, «ставящими в тупик», вызывающими острое ощущение новизны (теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера.). Как известно из исследований психолингвистов, мышление развивается само по себе при решении сложных мыслительных задач, и проектирование ситуаций когнитивного диссонанса может способствовать не только развитию мотивации, но и будет являться ключом при проектировании познавательной деятельности учащихся разного уровня подготовки.

Так, например, когнитивный диссонанс может возникнуть в процессе обучения при предъявлении информации, не укладывающейся в уже осознанную известную школьником теорию, систему, и тогда при специально смоделированной ситуации, позволяющей достичь ситуации успеха, ученик будет стремиться снять или уменьшить диссонанс, и такое стремление само по себе может стать сильным мотивом его поведения в процессе обучения. Учёт психологических подходов к развитию мотивационной сферы учащихся при обучении русскому языку нам представляется особенно важным в условиях организации дифференцированного обучения, когда важно научить и сильного, и слабого по уровню подготовки ученика. И часто уровень подготовки учащихся во многом обусловлен именно уровнем развития мотивации. На наш взгляд, учебный процесс, позволяющий учитывать способности, возможности учащихся разного уровня подготовки должен стать важнейшим фактором формирования устойчивого интереса школьников к предмету и процессу учения, развития потребности учащихся этот интерес удовлетворить, фактором, способствующим активизации мотивационной сферы учащихся. Для успешной реализации дифференцированного обучения необходимо учитывать закономерности развития мотивации, создавать условия для ее успешного формирования и умело управлять этим процессом.

Безусловно, процесс обучения, направленный на формирование положительной мотивации, должен развивать личность ученика (познавательные интересы, активность, самостоятельность), и главное – создавать ситуацию успеха для каждого. Очевидно, это возможно при специфическом проектировании содержания обучения, которое соотносится с личностными интересами учащихся, отражает современную информационную среду, учитывает современные средства и методы обучения, позволяющие пробуждать познавательный интерес и поддерживать его на протяжении всего периода обучения.

Какие же методические подходы в повышении мотивации учащихся в процессе обучения русскому языку можно считать наиболее перспективными? Конечно, сочетание новизны и доступности изучаемого материала, ощущение обучающимся учебных успехов, уверенность в посильности выполнения заданий, чувство комфорта и успешности в пошаговом усвоении сложнейшего школьного предмета, активное вовлечение в разнообразную речевую деятельность, «позволяющую осознать родной язык как важнейший механизм реализации познавательной деятельности, обеспечивающей формирование общенаучной картины мира» [3: 8], развитие речемыслительных способностей [4], формирование общепредметных и социокультурных умений и навыков, оказание дифференцированной педагогической помощи, опора на современное информационное пространство, спроектированное прежде всего в учебнике русского языка.

Информационные технологии также представляют новые, более широкие возможности в повышении мотивации учащихся при изучении русского языка. Как подтверждают исследования многих лингводидактов, эти технологии привлекательны для обучающихся и широкой наглядностью, интерактивностью, диалогичностью, доступностью, специфическим путём подачи учебного материала на основе гипертекста – системы ссылок, что упрощает нахождение и использование необходимой информации каждым в индивидуальном режиме. Однако создание пособий по русскому языку, которые могли бы адекватно реализовать все современные требования к проектированию процесса обучения русскому языку, – ещё не решённая задача.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акимова М. «Почему одни не могут, а другие не хотят»: <http://psy.1september.ru>
[2] Немов Р.С. Психология, книга 1, С. 462 – 483: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/08.php

[3] Львова С.И. Коммуникативно-деятельностный подход – главное достижение современной методики русского языка. Материалы международной заочной научно-практической конференции (к 85-летию В.И. Капинос). – М., 2013, С. 8.

[4] Александрова О.М. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению синтаксису русского языка в основной общеобразовательной школе//Инновационная деятельность в образовании. Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2008, С. 110-114.

LITERATURA

[1] Akimova M. «Pochemu odni ne mogut, a drugie ne khotyat»: <http://psy.1september.ru>

[2] Nemov R.S. Psikhologiya, kniga 1, S. 462 – 483: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov1/08.php

[3] Lvova S.I. Kommunikativno-deyatelnostnyy podkhod – glavnoe dostizhenie sovremennoy metodiki russkogo yazyka. Materialy mezhdunarodnoy zaочноy nauchno-prakticheskoy konferentsii (k 85-letiyu V.I. Kapinos). – М., 2013, S. 8.

[4] Aleksandrova O.M. Kognitivno-kommunikativnyy podkhod k obucheniyu sintaksisu russkogo yazyka v osnovnoy obshcheobrazovatelnoy shkole // Innovatsionnaya deyatelnost v obrazovanii. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – М., 2008, S. 110-114.

INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIATIVE TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Ju. N. Gosteva

Russian Language Department of Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the problem of the formation of positive motivation in the process of teaching Russian language in the context of differentiative teaching, which gives opportunity to consider different competence levels of students.

Key words: motive, motivation, differentiative approach, integrative approach, motives of educational activity.

МЫСЛИ О ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

О.А. Грачёва, П.А. Копылова

Кафедра русского языка №1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российского университета дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198

Лингводидактика является неотъемлемой частью учебного процесса, поскольку от корректной презентации грамматических знаний иностранным студентам зависит успешность и эффективность их обучения русскому языку. Используя достижения русистики, лингводидактика способна сама ставить и решать интересные языковые вопросы, таким образом ее развивая и восполняя пробелы в данной области знания. В статье обращается внимание на флексию как морфему, отражающую грамматическую структуру языка, содержащую

пучки граммем, а именно: на корреляцию её плана содержания и плана выражения. Анализируемые языковые факты свидетельствуют, что для выполнения определенных функций язык привлекает средства разных уровней.

Ключевые слова: фонологическая структура флексийных морфов, граммема (грамматические значения), полифункциональность и омонимия флексийных морфов, формально близкие морфемы, алломорфы одной морфемы, линейные преобразования основ, консонантные и вокалические альтернации, нулевой флексийный морф, финаль основы, дистрибуция алломорфов, семантика глагола.

Любой преподаватель, обучающий иностранцев русскому языку, помимо совершенствования своей методики, задумывается о корректной презентации иностранным студентам грамматических знаний с тем, чтобы снять многочисленные трудности, с которыми они сталкиваются при изучении особенностей русского языка, уменьшить количество делаемых ими ошибок, сформировать у них так называемое «чувство языка».

Специфика русского языка проявляется на всех его уровнях. Иностранные студенты познают новые качественные и количественные характеристики звуков, другую графику букв и новую связь графики с произношением знаков, осмысливают иное системное устройство фонем, иной способ чтения слов (слоговой), понятие ритмических моделей слов, мелодики синтагм. Удивительны иностранным студентам состав русского слова, многочисленные морфемы которого, соединенные на основе фузии, строго выполняют присущую им функцию, многограммность флексий, семантико-грамматические группы слов (части речи) с разветвленной системой словоизменяемых и словообразовательных аффиксов, имеющих многочисленные грамматические характеристики (первые, как правило, характеризуются функциональной загруженностью, когда одна форма сосредотачивает в себе пучок граммем, а последние – семантическим своеобразием, сложностью взаимодействия с другими лексическими значениями, заключенными в составе слова), своеобразный характер связи между словами в предложении, подвижная природа порядка слов, основанная на темо-ремном оформлении предложения и диктующая определенный вопросно-ответный алгоритм.

Поэтому лингводидактика является неотъемлемой частью учебного процесса.

Для того чтобы процесс обучения иностранцев русскому языку был успешным и эффективным, лингводидактике необходимо быть в курсе новшеств, которыми располагает лингвистика (русистика), получающая их в ходе процедур тщательного и углубленного анализа фактов языка и их синтеза.

Известно, что лингводидактика уже давно активно пользуется такими достижениями лингвистики, как акцентные схемы существительных и глаголов, интонационные конструкции, типичные модели словообразования и словообразовательные гнезда, синонимичные и антонимичные отношения в лексике, продуктивные и непродуктивные модели спряжения глаголов, структурные схемы предложений, темо-ремное оформление текста и т.д.

Однако лингводидактика может и должен вносить свою лепту в копилку лингвистических открытий.

Предметом нашей инновации стала фонологическая структура флексийных морфов как носителей комплексной грамматической информации и наиболее трудного объекта изучения иностранными студентами. Поскольку флексия как особый вид служебной морфемы является наиболее частотным элементом текста и по существу отражает грамматическую структуру языка, постольку иностранцам, овладевающим русским языком, будут полезны фонологические и морфонологические знания для распознавания означаемого и означаемого флексийных морфов.

Важными особенностями флексийных морфов являются следующие:

- неприятие ими стечений согласных и гласных;
- малая протяженность помогает данному виду морфемы более оперативно выполнять свою функцию;

- наличие универсальных вокально-консонантных моделей V, VC, VCV;
- вокальная доминация над консонантной;
- маркированность согласных.

Таким образом, можно вывести следующую закономерность: чем больше фонем входит в состав флексийных морфов, тем более однозначно их фонологический облик выражает грамматические значения (граммемы).

Если однофонемные и в меньшей степени двуфонемные формы характеризуются большим набором граммем, что влечет за собой наличие омонимии и полифункциональности морфов, то трехфонемные структуры однозначно соотносятся с неким комплексом граммем и не вступают в отношения омонимии и полифункциональности.

В целях упрочения знаний у иностранных студентов им следует донести мысль о системности, логичности устройства флексийных морфов как выразителей абстрактной информации, взаимообусловленности их плана выражения и плана содержания.

Поэтому флексийные морфы прилагательных и существительных следует предъявлять иностранным студентам совместно – VCV-VCV, VCV-V, VC-VC, VC-V, ибо они коррелируют друг с другом как в содержательном плане, будучи средством выражения одних и тех же грамматических значений, так и в формальном плане.

Чрезвычайно важным для иностранных студентов оказывается и знание разных условий выбора флексийных морфов и алломорфов, как то:

- 1) фонологическая структура конечной части основы;
- 2) характер ударения;
- 3) характер предшествующей морфофонемы;
- 4) грамматическое значение основы;
- 5) лексическое значение основы.

Флексийные морфы прилагательных выполняют роль надежного средства выражения и узнавания грамматического содержания (пучка граммем) наряду с соотносимыми с ними флексийными морфами существительных. Целостность блока «прилагательное + существительное» в высказывании влечет за собой необходимость его комплексного изучения и преподавания.

Флексия способна вызывать фонологически необусловленную мену конечных согласных и предконечных гласных фонем основы. Подобные формальные модификации играют роль дополнительного грамматического средства, подготавливающего к экспонированию ту морфологическую информацию, которая будет уточнена и окончательно оформлена флексиями. Иностранному студенту чрезвычайно помогает знание структурных правил предсказуемости линейных преобразований основ, а также консонантных и вокалических альтернатив.

На сегодняшний день, казалось бы, успешно завершена описательная картина русистики и ее составляющих. Эта наука, констатируя какую-либо языковую реалию, как правило (по-видимому, в силу своей установки), останавливается на достигнутом и не пытается постичь причин подобного поведения языковых единиц, их грамматических категорий, семантических отношений, сочетаемостных свойств. Однако человек, который начинает изучать русский язык как иностранный, подобно ребёнку, познающему окружающий мир, постоянно задаётся вопросом «почему?». Поэтому дать ответ на данный вопрос обязана лингводидактика, развивая таким образом русистику и восполняя пробелы в данной области знания. Для этого ей следует одновременно принимать во внимание функционирование языковой системы в целом и данного языкового явления в его синтагматико-парадигматических взаимоотношениях с дискретными и суперсегментными языковыми единицами на уровне шкалы и в семантической плоскости. Результаты такого исследования интенсифицируют процесс овладения русским языком иностранцами.

Так, в поле зрения лингводидактики попадает проблема различения рода существительных с нулевой флексией, мягкими конечными согласными и шипящими основ. К сожалению, русистика в своей классификации существительных по склонениям опирается на знания рода а priori.

Если для носителя русского языка как родного определение рода в таких словах не представляет трудностей, то иностранцу нужен надежный механизм их распознавания с тем, чтобы выбрать нужный набор словоформ, которые существенно разнятся.

У иностранных студентов нет опыта согласования подобных слов с другими частями речи, а заучивание их рода для них трудоёмко. Если в процессах восприятия – чтения и аудирования – им на помощь приходит грамматический контекст, то в процессах порождения – говорения и письма – они оказываются беспомощными. Таким образом, нужды методического характера стимулировали лингвистическое изучение данного вопроса.

Нулевой флексийный морф, будучи чрезвычайно нагруженным с точки зрения функции, по-видимому, нуждается в помощи со стороны конечных согласных фонем основы.

Действительно, анализ слов с нулевым флексийным морфом показал, что определенные мягкие согласные фонемы связываются с м.р., тогда как другие мягкие согласные фонемы связываются с ж.р. Это подтверждает тезис о необходимости изучения грамматических явлений с учётом фонологических фактов, функционально нагруженных грамматикой в силу, возможно, фузионного и синтетического характера русского языка.

Еще одним вопросом, которым лингводидактика может озадачить лингвистику, является вопрос о выборе алломорфов **-ый, -ий, -ой**.

Анализ морфонологического окружения флексийных вариантов **-ый, -ий** и маркированного **-ой**, в современном русском языке позволил установить, что механизм их дистрибуции определен условиями разноуровневого характера, а именно: фонологическими, акцентологическими, словообразовательными, структурными, лексико-грамматическими, лексическими, семантическими, синтаксическими.

Будучи системой, развиваясь по определенным законам, задействуя все уровни в целях успешного функционирования, язык подчас «даёт сбой» в своей работе, являя на синхронном уровне исключения, вызванные разными причинами, докопаться до которых – задача лингвиста и лингводидактика. Последний должен лингвистически обоснованно объяснить иностранным студентам, болезненно воспринимающим исключения, почему язык вынужден прибегать к той или иной форме.

Одним из таких отступлений от правил является наличие у непереходных глаголов несовершенного вида типа руководить, требующего после себя Т. п. (кем/чем?), а не В. п. без предлога (кого/что?), неожиданного страдательного причастия настоящего времени руководимый. В данном случае семантика глагола корректирует залоговые отношения. Грамматика – строгая дама, и если в ней встречается нечто непредсказуемое, то ответ следует искать на других уровнях языка.

Таким образом, языковые факты, анализируемые выше, свидетельствуют о том, что язык – живой организм, каждая часть которого, выполняя свою функцию, для ее достижения вправе привлекать языковые средства других уровней.

Будучи востребованной, находясь на стыке наук, лингводидактика способна сама ставить и решать чрезвычайно интересные языковые вопросы. Последние будоражат ум преподавателя-лингводидактика, помогающего своим ученикам своими открытиями свободно ориентироваться в Русской Грамматике.

THOUGHTS ABOUT LINGUODIDACTICS

A.O. Grachev, P.A. Kopylova

The Department of Russian language No.1
The Department of Russian language and General educational disciplines
People's friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Linguadidactics is an integral part of educational process as success and efficiency of training to Russian depends on correct presentation of grammatical knowledge to foreign students. Using Russian philology achievements, linguadidactics is capable to put and solve itself interesting language questions, thus developing it and meeting lacks in this field knowledge. In article the attention to an inflection as a morpheme reflecting grammatical structure of language, containing bunches of grammemes is paid, namely: on correlation of its plan of the maintenance and the expression plan. The analyzed language facts testify that for performance of certain functions language involves means of different levels.

Keywords: the phonologic structure of inflection morphs, grammemes (grammatical values), a polyfunctionality and a homonymy of inflection morphs, formally close morphemes, allomorphs of one morpheme, linear transformations of bases, consonantal and vocalic alternations, a zero inflection morph, the final of bases, a distribution of allomorphs, semantics of a verb.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ – ПУТЬ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Г.В. Гривусевич

Государственное автономное учреждение Калининградской области
дополнительного профессионального образования «Институт развития образования»
ул. Томская, д.19, г. Калининград, Россия, 236016

В статье освещаются изменения в системе российского образования, связанные с внедрением стандартов второго поколения общего образования. В контексте современных социальных изменений рассматриваются задачи, стоящие перед учителем для достижения планируемых результатов образования, а также необходимость развития профессионализма учителя, работающего в полиэтнических классах, в контексте требований ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС, качество образования, планируемые результаты, профессионализм учителя, полиэтничный класс.

Модернизация системы российского образования – сложный и многогранный процесс, в котором отразились основные требования современности. Наиболее значимым требованием сегодня является повышение качества образования. Государственный и социальный заказ выявили необходимость обновления парадигмы обучения, что нашло отражение в поэтапном введении государственных стандартов общего образования второго поколения – федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Одной из особенностей ФГОС является ориентация образовательного процесса на достижение в освоении основной образовательной программы планируемых результатов, на основании которых складывается оценка качества обучения, – предметных, метапредметных и личностных. При этом под личностными результатами понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. Предметные результаты определяются степенью усвоения обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета.

И, наконец, метапредметные результаты понимаются как способность обучающегося к различным способам деятельности, освоенным на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применимым как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальной жизни [3, 7].

Для достижения планируемых результатов в документах, регламентирующих поэтапное внедрение ФГОС, ведущим подходом к организации образовательной деятельности назван системно-деятельностный, обеспечивающий формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию участников образовательного процесса, построенного с учётом их индивидуальных особенностей и ориентированного на совместную активную учебно-познавательную деятельность [4, 7]. Исходя из этого, сегодня основным результатом школьного образования является не информированность, а подготовленность выпускников к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности. И здесь следует отметить, что эффективность учебного процесса и развитие личности ребёнка будет напрямую зависеть от компетентности учителя, профессиональная подготовка которого сегодня пополняется такими умениями, формами и методами обучения, которые ещё вчера выходили за рамки учебных занятий. Следовательно, если цели ФГОС направлены на повышение качества образования, то решение данной задачи напрямую коррелирует с уровнем профессионализма педагогов.

Помимо этого, реализацию поставленных задач осложняет ещё один фактор, связанный с миграцией населения в российском обществе. Так, например, в общеобразовательных организациях Калининградской области наблюдается увеличение классов с полиэтническим составом учащихся, у большинства из которых в сознании сосуществуют системы двух языков, в результате чего закономерности русского языка ученики воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто приводит к интерферентным ошибкам. И сегодня можно выявить некоторые тенденции, характерные для этого процесса.

Так, существует мнение, что дети мигрантов должны учиться в отдельных классах, где с ними занимались бы специалисты, владеющие методикой преподавания русского языка как второго языка. Однако осуществить эту идею на практике практически невозможно, поскольку количество таких специалистов в регионе очень ограничено. В результате ситуация складывается следующим образом: школьный учитель имеет стандартное филологическое образование, предусматривающее преподавание русского языка в качестве родного. Он обучает всех детей в полиэтническом классе по учебникам для общеобразовательных школ с русским родным языком обучения, поскольку зачастую отсутствует специализированное дидактическое пособие, ориентированное на учеников, для которых русский язык неродной. В связи с этим возникает сложная проблема «учитель – учебник – ученик», которая является индикатором социальной и психологической адаптации ученика к новой культуре, новым привычкам, традициям и обычаям, новым ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе.

Решить подобные проблемы учителю поможет знакомство с основами методики обучения русскому языку как неродному, иностранному, представляющей собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка. А.А. Леонтьев, российский психолог и лингвист, писал: «Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [1, 10]. Знание основных направлений в методике обучения русскому языку как неродному, иностранному позволит учителю грамотно организовать образовательный процесс в полиэтническом классе.

Так, постоянное внимание учителя к тому, насколько ученик-инофон владеет русским языком, поможет избежать различных проблем в понимании, коммуникации, адекватной реакции на происходящие в обществе процессы, поскольку «в системе школьного образования русский язык является не только предметом изучения, но и средством обучения, определяющим успешность в овладении всеми школьниками предметами и качество образования в целом» [4, 12]. С другой стороны, освоение методики обучения русскому языку как неродному будет способствовать повышению уровня профессионализма учителя, его профессионального развития (саморазвития), что созвучно задачам ФГОС.

Известно, что педагогическое мастерство учителя складывается из многих взаимосвязанных составляющих, и исключение одного из них напрямую влияет на результат. Так, в классе с полиэтническим составом успешность обучения будет зависеть от степени владения учителем современными образовательными технологиями и методами, воздействующими одновременно на зрительную, логическую, эмоциональную память ребёнка и позволяющими более полно использовать разные каналы получения и закрепления учебной информации, что в итоге способствует повышению качества обучения. Среди них игровые, проблемно-коммуникативные, информационно-коммуникационные технологии, а также методы алгоритмизации предметного содержания, блочно-модульного и дистанционного обучения, групповой и парной работы и другие. Главное здесь – включение в учебно-воспитательный процесс обучающегося-инофона, создание условий для естественного общения, организатором и участником которого является учитель, а ученик выполняет роль субъекта общения, который должен постоянно действовать.

Немаловажное значение имеет и внеклассная, внеурочная работа, которой придаётся большое значение в контексте внедрения ФГОС. Многолетняя практика преподавания русского языка показывает, что полноценное освоение программного материала и совершенное владение русским языком как средством общения возможно лишь при условии, если обучающимся будет предоставлена возможность говорить, слушать, читать и писать на русском языке, по крайней мере, 5-6 часов в день. Учебным планом и школьными программами это предусмотреть невозможно. Следовательно, решать эти задачи необходимо не только на уроке, но и в процессе внеклассной работы с учащимися через такие формы, как внеурочные модули, классные часы, конференции, диспуты, викторины, конкурсы на лучшего чтеца или лучшее сочинение, выпуск литературных газет, вечера художественной самодеятельности, олимпиады, имеющие большой воспитательный эффект и способствующие решению задач по овладению учащимися русским языком. Благодаря этой работе, которая проводится целенаправленно и систематически развивается интерес к изучению русского языка.

Значит, учитель, обучающий инофонов, билингвов, должен осознать свои профессиональные дефициты, чтобы спроектировать собственную программу личностно-профессионального самосовершенствования, учитывающую цели становления профессиональной компетентности учителя, организационно-методическую основу образовательного процесса, мониторинг индикаторов роста профессиональной компетентности, индивидуальный образовательный маршрут в повышении квалификации и т.д.

Таким образом, «учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке» [2, 34]. Этому утверждению профессора, академика В.А. Слостёнина созвучны цели ФГОС, направленные не только на личностное и интеллектуальное развитие ученика, но и на профессиональное развитие его учителя, который уже не сможет ориентироваться только на традиционные подходы в школе, перешедшей на рельсы новых стандартов. Подобная позиция особенно актуальна для учителей, работающих в полиэтнических классах, где профессиональное самосовершенствование педагога более чем значимо и необходимо, поскольку правильно организованная работа по приобщению учащихся-инофонов к изучению русского языка и,

в конечном итоге, к обучению на русском языке поможет реализовать задачи, поставленные ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- [2] Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512 с.
- [3] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
- [4] Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 59 с.

LITERATURA

- [1] Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 214 p.
- [2] Slastenin V.A., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyanov E.N. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. uchebnykh zavedenii [Pedagogy]. Moscow: Shkola Press, 1997. 512 p.
- [3] Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard]. M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 48 p.
- [4] Kozlov V.V., Kondakov A.M. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya [The fundamental core of general education content]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 59 p.

MASTERING TEACHING METHODS IN POLYETHNIC CLASSES – THE WAY TO IMPLEMENT THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

G.V. Grivusevich

State autonomous institution Kaliningrad region further vocational education “Institute for Educational Development”
Tomskaya str., 19, Kaliningrad, Russia, 236016

The article highlights the changes in the system of education in Russia, associated with the introduction of the second generation of standards of general education. In the context of contemporary social change addresses the challenges facing the teacher to achieve the expected learning outcomes and the need for professional development of teachers working in polyethnic classes in the context of the requirements of the Federal state educational standards.

Keywords: Federal state educational standards, the quality of education, the expected results, the professionalism of teachers, polyethnic class.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова

РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина
Ленинский проспект, 65, Москва, Россия, 119991

В статье представляется новое пособие “Мир вокруг нас”, направленное на обучение чтению и пониманию научно-популярных текстов российских газет и журналов. Дается описание системы заданий и упражнений, нацеленных на формирование языковой и страноведческой компетенций. Авторы приводят примеры и объясняют целесообразность представленной системы работы по данному пособию. Пособие адресовано учащимся, достигшим уровня владения русским языком В-1, В-2.

Ключевые слова: Научно-популярный текст, языковая и страноведческая компетенции, компрессия текста, план, аннотация.

В настоящее время в российских вузах обучается большое количество иностранных студентов, достигших А-2, В-1 уровней владения русским языком и желающих продолжить обучение. В данном случае наиболее актуальными являются задачи расширения лексического запаса, дальнейшее формирование лексико-грамматических и текстологических навыков на основе научно-популярных текстов, умений получать социально значимую информацию. Важнейшей задачей является развитие культурологической компетенции, углубленное знакомство с российской действительностью. В связи с этим на кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина возникла необходимость создания учебно-методического пособия “Мир вокруг нас”, направленного на решение этих проблем.

Текстовую основу пособия составляют аутентичные материалы российской прессы 2011 – 2013 г.г., статьи, интервью, репортажи, опубликованные в таких изданиях, как «Российская газета», «Коммерсант», «Ведомости», «Деловой Петербург», и в Интернет-ресурсах.

Тематика текстов разнообразна, но, в первую очередь, она связана с проблемами развития общества, охраны окружающей среды, использования природных ресурсов, последних достижений в области науки и техники. Эти проблемные вопросы всегда актуальны, именно поэтому они интересны иностранцам. Также в пособие включены тексты, дающие представление о реализации долгосрочных национальных проектов, о развитии культуры и спорта и т.д., что помогает студентам – иностранцам приобщиться к культуре России и осознать особенности российского менталитета.

Каждый урок включает в себя предтекстовые задания, текст статьи, интервью или репортажа и послетекстовые задания.

Предтекстовые задания направлены на знакомство с новой лексикой, причем в большинстве случаев дается толкование слов на русском языке, объяснение значения сложных и сложносокращенных слов, определение значения с опорой на словообразовательное гнездо, что снимает необходимость обращаться к словарю. Также расшифровываются аббревиатуры, дается толкование фразеологизмов, уточняется значение устойчивых выражений. В процессе выполнения лексических заданий актуализируются знания по словообразованию: определение глаголов, образующих существительные со значением процесса; выделение значимых частей слова; образование аббревиатур; поиск производящих основ сложносокращенных слов, деепричастий, причастий. Таким образом, снимаются все лексические трудности, формируется языковая интуиция, необходимая для чтения аутентичных текстов.

Перед прочтением статьи студентам-иностранцам предлагается проблемный вопрос, мотивирующий учащегося на понимание текста и вычленение главной информации.

Основная функция послетекстовых заданий – это осуществление контроля понимания текста и реализация выхода в коммуникативно-речевую деятельность. Центральной целевой установкой данного пособия является расширение лексического запаса студентов-иностранцев, приобщение их к современной страноведческой информации через изучение газетных и журнальных статей, осознание ими особенностей публицистического научно-популярного стиля (использование книжной, разговорной лексики, слов в прямом и переносном значении, афоризмов, пословиц, стандартных выражений, клише наряду с научной терминологией). Именно это и определило отбор послетекстовых заданий, которые направлены на формирование языковой компетенции и выявление значения языковой единицы по определению, синонимическому ряду, контексту.

Поскольку данное пособие ориентировано на студентов, овладевших русским языком на уровне А-2, В-1, актуализация грамматического материала сведена к минимуму, ограничена заданием, предполагающим употребление слова в нужной форме.

Особую группу составляют задания, способствующие развитию коммуникативной компетенции. Определение соответствия утверждения информации, содержащейся в статье, выявляет не только понимание учащимися данной информации, но и предполагает выход на коммуникативный уровень, предоставляя студенту возможность аргументировать свой ответ.

В пособии предлагаются задания не только репродуктивного характера, требующие от студентов-иностранцев воспроизведения изучаемого материала. Среди умений оперировать содержанием текста одним из важнейших является компрессия – создание краткого варианта текста без потери основной информации. Навыки компрессии текста необходимы иностранным учащимся при выполнении таких заданий, как составление плана, краткий пересказ, при поисковом и просмотровом чтении, а также при реферировании, аннотировании и тезировании. Основной работой по сокращению текста является изучение разнообразных средств компрессии. В разных функциональных стилях языка по-своему представлены грамматические категории, следовательно, используются и различные средства компрессии.

Работа по развитию навыков компрессии начинается со слов и словосочетаний.

К синтаксическому уровню компрессии относится сжатие текста путем трансформации предложений: несколько простых в одно сложное или одного сложного в несколько простых и пр. При выполнении заданий такого рода у учащихся должен действовать механизм эквивалентных замен, для выработки которого необходим комплекс упражнений по передаче различных смысловых единиц различными путями с использованием традиционных средств: причастных и деепричастных оборотов, обособленных определений, однородных членов предложения.

Пслетекстовые задания, которые включают в себя ответы на вопросы к первой части статьи и постановку вопросов к оставшимся частям, составление назывного или тезисного плана с использованием ответов на поставленные вопросы, написание аннотации данной статьи – все это и формирует навыки компрессии. Особенно продуктивно написание аннотации, так как предполагает создание нового текста на основе исходного, воспроизводящего основное содержание.

Пособие включены приложения. В Приложении 1 дается краткая справка о том, что такое аннотация, из каких частей она состоит, какие устойчивые сочетания можно использовать при написании аннотации.

В Приложении 2 в виде таблиц представлены образцы планов различных типов, а также даны краткие инструкции по составлению назывного и тезисного планов.

Учебное пособие «Мир вокруг нас» востребовано не только в российских вузах, но с успехом может быть использовано и в работе с изучающими русский язык за рубежом. Несмотря на то что преобладающей является профессиональная ориентация студентов, иностранные студенты-бакалавры 2, 3 курсов, а также магистранты технического универси-

тета заинтересованы в приобщении к различным сферам жизни современного российского общества. Данное пособие расширяет кругозор учащихся, выводит их за рамки узкой специализации, очерчивает широкий круг проблем действительности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баско Н. В. Изучаем русский, узнаем Россию. – М.: Флинта: Наука, 2006.
- [2] Богомолов А. Н. Новости из России: Русский язык в средствах массовой информации. – М.: Рус. яз. Курсы, 2004.
- [3] Дерягина С. И. и др. В газетах пишут... – М.: Рус. яз. Курсы, 2005.
- [4] Золотова Г. А. Русский язык: От системы к тексту. – М.: Дрофа, 2002.

LITERATURA

- [1] Basko N.V. Izuchaem russskiy, uznayem Rossiyu. – M.: Flinta : Nauka, 2006.
- [2] Bogomolov A.N. Novosty iz Rossiyi Russkiy yazik v sredstvax massovoy informasii. – M.: Rus. yaz. Kursi, 2004.
- [3] Deryagina S.I. I dr. V gazetax pishut... – M.: Rus. yaz. Kursi, 2005.
- [4] Zolotova G.A. Russkiy yazik: Ot sistemi k tekstu. – M.: Drofa, 2002.

POPULAR SCIENCE TEXTS AS A BASIS FOR FORMING LINGUISTIC AND COUNTRY – SPECIFIC COMPETENCES

E.Y. Guseva, E.A. Dvorkina, Y.D. Polyakova

Russian State University of petrol and gas
Leninskiy prospect, 65, Moscow, Russia, 119991

The article dwells upon a new textbook “The World around US” aimed at teaching to read and understand popular science texts from Russian magazines and newspapers. A description of a system of tasks and exercises aimed at forming linguistic and country-specific competences is provided. The authors give examples and explain the expedience of the presented system of work with the textbook. The textbook is recommended for use with students with B-1/B-2 level of Russian as a foreign language.

Keywords: Popular science text, linguistic and country-specific competences, text compression.

ЭТАПЫ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ОТ ОТДЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ К ТЕКСТУ

Т.А. Долинина

ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
Академическая, 16, Екатеринбург, Россия, 620137

В статье рассказывается об обучении пониманию смысла как отдельного высказывания, так и публицистического текста в целом. Для этого предлагается осознать функциональную значимость подлежащего и сказуемого, абзацев, причинно-следственных связей между абзацами. Автор обращается к основным, общепринятым риторическим законам создания и понимания текста, доказывает, что обучение смысла отдельного высказывания развивает речемыслительные умения, необходимые в любой ситуации общения.

Ключевые слова: информация, текст, речемыслительные умения, высказывание, функция языковой единицы, смысловые связи.

Современная политика школьного образования ориентирована на достижение обучающимися не только предметных, но и метапредметных результатов. Поэтому особенно

значима работа по совершенствованию видов речевой деятельности, обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения.

Успешность работы по развитию умения понимать информацию определяет успешность обучения школьников и в условиях многоязычия.

Однако именно с навыком понимания информации и связаны основные трудности в обучении школьников речемыслительным умениям:

- учащиеся плохо умеют находить, преобразовывать, использовать и воспроизводить информацию, полученную как в устной, так и в письменной форме;
- с трудом воспринимают большую по объему информацию;
- ученики привыкли общаться при помощи отдельных слов, коротких предложений, поэтому не дочитывают текст до конца, делают вывод по первым фразам, остальное домысливают сами;
- не умеют выделять существенное и несущественное в полученной информации, поэтому стараются не понимать, а запоминать;
- не умеют структурировать информацию, видеть логические связи микротем.

Речемыслительные умения могут успешно формироваться при использовании довольно традиционных учебных упражнений: написание изложения, сочинения, чтение и пересказ параграфа учебника, восприятие объяснения учителя, устный ответ, понимание заданий и др.

Дадим иллюстрации к сказанному на примере занятий по русскому языку. Эффективной деятельностью по развитию умений воспринимать информацию может оказаться работа по формированию навыков написания сочинения на экзамене в 9 и 11 классах. Особенно она важна при обучении школьников, для которых русский язык не является родным.

Работа по написанию сочинения-рассуждения на лингвистическую тему на экзамене в 9 классе требует сформированности навыка внимательного чтения задания. Школьники должны понимать смысл предложенного их вниманию высказывания. Для того чтобы правильно организовать их деятельность, необходимо знание существующих проблем. Можно назвать некоторые из них:

1. Учащимся бывает трудно понять предложенную их вниманию цитату, они обычно просто ее повторяют.

2. Часто учащиеся понимают только тему высказывания. Они осознают, о чем их просят рассказать, о каком языковом явлении. Но автор высказывания говорит об определенных функциях названного языкового явления, о том, что это языковое явление обычно делает. Этой информации в предлагаемой им цитате школьники не видят. Они не обращают внимания на сказуемое, а именно с ним и предстоит работать, доказывая справедливость названной функции.

В основе работы над пониманием смысла высказывания достаточно простой алгоритм деятельности.

Учащиеся должны знать, что главная информация предложения, а данное им высказывание – это предложение, содержится в подлежащем и сказуемом. Подлежащее – это то, о чем (о каком языковом явлении) им предлагается писать в сочинении. Сказуемое – это то, что это языковое явление, по мнению автора высказывания, делает.

Обучающиеся умеют выделять подлежащее и сказуемое, но часто не понимают, зачем необходимо это умение. Мы предлагаем научить понимать функции главных членов предложения.

Деятельность можно организовать через ответы на вопросы. Ответ на вопрос «О чем?» позволяет понять тему высказывания, понять, о каких языковых явлениях необходимо говорить. Часто подобная информация заключается в составе подлежащего.

Понять, что об этом языковом явлении необходимо рассказывать, помогает ответ на вопрос: «Что конкретно об этом языковом явлении говорится в высказывании? Что эта языковая единица обычно делает?» Можно просто обратить внимание школьников на сказуемое в высказывании, так как оно называет функции языкового явления.

Рассмотрим пример такой работы. Можно использовать слова С.И. Львовой: «Пунктуационные знаки имеют своё определённое назначение в письменной речи. Как и каждая нота, пунктуационный знак имеет своё определённое место в системе письма, имеет свой неповторимый «характер».

Сначала учащиеся должны понять, о чем им предстоит писать. Затем устанавливают, что говорится о знаках препинания, что они всегда, по мнению С.И. Львовой, делают (их функции). Предстоит работа с составом сказуемого.

Поняв смысл высказывания, ученик должен доказать, используя примеры из текста, что каждый знак препинания выполняет свое назначение, функцию и стоит на своем месте.

Подобную работу можно проводить не только при подготовке к написанию сочинения и не только в 9 классе. Работа над пониманием смысла предложения помогает правильно читать и слушать предлагаемые на уроке задания. Например, ученикам необходимо написать сочинение по теме «Можно ли назвать Базарова трагическим героем?». Приступая к работе, обучающиеся выясняют, о ком, о каком литературном герое им предстоит писать. Часто на этом анализ задания завершается, школьники просто рассказывают все, что знают о Базарове. Мы предлагаем особое внимание обратить на состав сказуемого, выделить ключевые слова, помогающие понять, что именно предстоит доказывать в сочинении. Подобный акцент заставляет вспомнить категорию трагического и затем анализировать, что в характере, взглядах, отношении к жизни, в судьбе героя делает его трагической личностью.

Работа над сочинением по русскому языку в 11 классе выявляет уровень коммуникативной компетентности, которая выражается в умении понимать содержание прочитанного текста, правильно определять его проблему, комментировать ее, определять позицию автора.

Формулируя проблему, поднимаемую в тексте, обучающиеся, как и в 9 классе, должны сначала ответить на вопрос: «О чем говорит автор текста?» Затем они должны ответить на вопрос: «Что по этой теме он говорит?» Ответы на эти вопросы помогают понять, какую мысль доказывает автор.

В публицистических текстах автор доказывает с помощью доводов, что проблема существует. Важно увидеть эти доводы. Каждая микротема текста – довод, который показывает проблему либо с новой стороны, либо уточняет какие-то ее аспекты. Поэтому необходимо внимательно читать каждый абзац и отмечать, какая новая информация предьявляется автором. Опять пригодятся вопросы: «О чем говорит автор?», «Что именно он говорит по этой теме?» Добавим еще вопрос: «Что новое появляется в информации каждой микротемы?»

Для осмысления информации важно также понять, какие смысловые связи существуют между абзацами (микротемами).

Работа над пониманием смысла высказывания, абзацев текста в их взаимосвязи способствует развитию навыка восприятия информации, развитию речемыслительных умений, обеспечивающих эффективное обучение и взаимодействие с окружающими людьми в условиях многоязычия.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе / под ред. Е.А. Быстровой. – М.: ДРОФА, 2004. – С. 40-66.

[2] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. М.: Наука. 1981. – 281 с.

[3] Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.И. Сергеева. – М.: Просвещение. 1994. – 253 с.

[4] Долинина Т. А. Пишем сочинение на лингвистическую тему. Подготовка обучающихся к итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе (ОГЭ), часть С: учебное пособие для / Т.А. Долинина; ГБОУ ДПО СО «Ин-т развития образования. – Екатеринбург: ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2013. – 97 с.

[5] Долинина Т.А. Учимся писать сочинение. ЕГЭ по русскому языку. 10-11 класс: метод. пособие для учителей / Т.А. Долинина; ГБОУ ДПО СО «Ин-т развития образования. – Екатеринбург: ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2011. – 100 с.

LITERATURA

[1] Bystrova E.A. Celi obuchenija russkomu jazyku, ili kakuju kompetenciju my formiruem na urokah // Obuchenie russkomu jazyku v shkole / pod red. E.A. Bystrovoj. – М.: ДРОФА, 2004. – S. 40-66.

[2] Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovanija / I.R. Gal'perin. М.: Nauka. 1981. – 281 s.

[3] Dolinina T.A. Sochinenie na lingvisticheskiju temu v 9 klasse kak uchebnoe uprazhnenie, vyjavljajushhee uroven' funkcional'noj jazykovoj kompetentnosti uchitelja i učenika: metod. rekomendacii k dopolnitel'noj professional'noj programme «Metodicheskie voprosy podgotovki k OGJe» / T. A. Dolinina; Gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Sverdlovskoj oblasti «Institut razvitija obrazovanija». – Ekaterinburg: GAOU DPO SO «IRO», 2014. – 55 s.

[4] Dolinina T.A. Uchimsja pisat' sochinenie. EGJe po russkomu jazyku. 10-11 klass: metod. posobie dlja uchashhihsja / T.A. Dolinina. – Izd. 2-e, ispr. i dop. – Kungur, 2013 – s.152

[5] Kapinos V.I. Razvitie rechi: teorija i praktika obuchenija / V.I. Kapinos, N.I. Sergeeva. – М.: Prosveshhenie. 1994. – 253 s.

STAGES OF UNDERSTANDING THE TEXT INFORMATION FROM A SINGLE UTTERANCE TO TEXT

T.A. Dolinina

GAOU DPO SO «Institut razvitija obrazovanija»
Akademicheskaja, 16, Ekaterinburg, Russia, 620137

It is said in the article about training of understanding of the meaning either a separate statement or a publicistic text on the whole. It is offered to realize a functional meaning of a subject and a predicate, a paragraph, causal effect between paragraphs. The author refers to the main common rhetorical laws of creation and understanding of a text, proves that training of the sense of the separate statement develops intellectual skills that are necessary in any situation of communication.

Keywords: information, text, speech skills, saying the function of a linguistic unit, semantic links.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ОБЩЕСТВЕННЫХ НОРМ НА МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

А.В. Замилова, М.Г. Чабаненко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»,
ул. Красная, д. 6, г. Кемерово, Россия, 650043

Статья посвящена актуальной проблеме возможности определения степени осмысления текста, глубины рассуждения на заданную тему, уровня знания русского языка как иностранного исходя из количественной и качественной характеристики метаязыковых рефлексивов в интерпретирующих текстах.

Ключевые слова: метаязыковая рефлексия, языковая личность, интерпретационная способность.

Проблема определения интерпретационной способности языковой личности, выбора стратегий и тактик при понимании текста, различного толкования событийности диктует необходимость нового осмысления лингво-методических проблем обучения иностранных студентов русскому языку. Современная волна интереса к носителю языка обуславливает новые возможности осмысления роли метаязыковой рефлексии в раскрытии способности толкования текста на русском языке иностранцами.

Цель исследования – выявление и описание метаязыковых рефлексивов, определяющих особенности интерпретации речевого произведения языковой личностью.

В современной лингвистике сформировалось два подхода к определению понятия метаязыковая рефлексия, или рефлексив. При узком подходе под рефлексивом понимают «метаязыковой комментарий по поводу употребления актуальной лексической единицы» [2, 76]. При таком подходе в качестве объекта метаязыковой рефлексии выступает только лексическая единица, или слово. Широкий подход к определению рассматриваемого понятия представлен в работах Т. Ю. Кузнецовой, М. Р. Шумариной и др. Так, под метаязыковой рефлексией Т. Ю. Кузнецовой понимается «деятельность метаязыкового сознания говорящего, проявляющаяся в различных формах, а именно в оценочных высказываниях и суждениях, вербализованных и невербализованных представлениях о языке, а также при продуцировании текстов и при их восприятии в виде различного рода толкований» [3, 10]. При широком подходе в качестве объекта метаязыковой рефлексии помимо слова может выступать текст (как первичный, так и вторичный), факт языка или речи, при этом сама рефлексия может репрезентироваться как в отдельных словах, так и в оценочных высказываниях, комментариях, реакциях, предложениях, фрагментах текста.

Метаязыковая рефлексия, являясь составляющей текста, представляет собой результат деятельности метаязыкового сознания, носителем которого является языковая личность.

В статье, вслед за А. Н. Ростовской, под метаязыковым сознанием понимается «область рационально-логического, рефлексивизирующего языкового сознания, направленная на отражение языка как элемента действительного мира» [4, 45].

Материалом исследования послужили полученные в ходе лингвистического эксперимента интерпретирующие тексты, написанные иностранными гражданами. В качестве исходного, стимульного, был выбран литературно-исторический текст Владимира Лакшина «Камень Гоголя», представленный в субтесте «Чтение».

В ходе эксперимента испытуемым были предложены следующие задания и вопросы:

1. Какова, на Ваш взгляд, основная тема / идея / проблематика данного текста?
2. Почему автор озаглавил текст именно так?
3. Как бы Вы озаглавили текст? Почему?

4. Как Вы понимаете смысл фразы М. А. Булгакова: «...Укрой меня своей чугунной шинелью!».

5. Изложите свое отношение к данному тексту.

Выбор вышеобозначенных вопросов неслучаен: они являются стимулами для интерпретационной деятельности испытуемых, цель которых – показать понимание текста, выразить отношение к проблематике произведения, исходя из собственного жизненного опыта и представления о мире.

Таким образом мы создали коммуникативно-прагматические условия, при которых происходит развертывание и вербализация метаязыкового компонента в процессе интерпретирующей деятельности студентов.

Употребление языковой личностью метарефлексивов мотивировано стремлением выразить свое отношение к прочитанному, пояснить то или иное событие, описанное в исходном тексте, сам текст, лексические единицы, используя при этом соответствующие слова-маркеры, синтаксические конструкции. Анализ исследуемого материала позволил выделить способы ввода метаязыковых рефлексивов и средства их выражения.

Проведенный анализ дает основание говорить о таких способах введения рефлексивов в текст, как лексический и синтаксический.

На лексическом уровне существуют слова-маркеры, позволяющие определить переход с уровня пересказа первичного текста на уровень метаязыковой рефлексии. К таким языковым средствам относятся:

1) глаголы речемыслительной деятельности (*полагаю, думаю, предполагаю и т.д.*). Например: «Долго на могиле не было ни камня, ничего, только прямоугольник. Я **думаю**, раньше люди жили не так, как сейчас: ни у кого не было денег, чтобы отложить на то, чтобы поставить камень на свои могилы»; «Я **понимаю** смысл фразы Булгакова как просьбу о защите, укрытии»; «Основная тема, я **думаю**, как судьба связала Булгакова с Гоголем даже после их смерти»; «Смысл фразы Булгакова «...Укрой меня своей чугунной шинелью!», я **понимаю** как защиту, укрытие от всяких бед. Я **думаю**, что это и имел в виду автор» и т.д.

2) оценочные слова (прилагательные, глаголы, наречия): «Этот текст мне **очень понравился**, так как в нем много **интересного и хорошего**»; «Это **интересно**, немного **сверхъестественно**, но мне **понравилось**»; «Мне текст **понравился**, я ничего бы не изменил. Лакшин написал все **идеально** и озаглавил текст **как следует**»; «Мое отношение к тексту **очень хорошее**. Текст **интересный и удивительный**. В нем рассказывается о судьбах **величайших** писателей XIX века»; «Автор озаглавил текст **правильно**, потому что после их смерти их объединил камень Гоголя»; «Этот текст **чуть-чуть трудный**, но **очень интересный**. Лакшин **хорошо** написал, мне **нравится**».

На синтаксическом уровне в анализируемых текстах используются рефлексивные конструкции и вводные словосочетания, которые выполняют комментирующую и модально-оценочную функции:

1) рефлексивные конструкции: «Я **думаю**, что раньше люди жили не так как сегодня, потому что ни у кого не было денег, чтобы отложить на камень на свою могилу, они и не хотели быть богатыми. Я **знаю**, в США есть кладбище, на котором хоронят только богатых людей, это кладбище называется Арлингтон. Здесь похоронен даже первый президент США. Почему я написал этот пример, потому что нам не надо жить так».

2) вводные слова, словосочетания и предложения: «**По моему личному мнению**, Булгаков всегда уважал Гоголя»; «**На мой взгляд**, автор озаглавил текст именно так, потому что Булгаков хорошо относился к Гоголю, а Гоголь «уступил» свой крестный камень Булгакову» и т.д.

По степени представленности метаязыкового компонента можно выделить следующие группы интерпретирующих текстов:

1. Интерпретирующие тексты, имеющие высокую степень компрессии исходного текста и минимальную степень репрезентации метаязыковых рефлексивов, то есть большую часть текста занимает пересказ. Языковые маркеры данного типа текста: «в этом тексте», «в тексте сказано», «как говорилось в тексте» и т.д.

«В этом тексте я узнал о судьбах двух величайших писателей XIX века. Как они уважали друг друга и дружили (фактическая ошибка). Даже после их смерти судьба объединила их»; «Основная тема, я думаю (рефлексив), – судьба. Судьба связала Булгакова с Гоголем даже после их смерти. Булгаков уважал Гоголя и относился к нему как к своему учителю. Булгаков как бы воскликнул «Укрой меня своей чугунной шинелью!», и это осуществилось после его смерти. Их похоронили под одной плитой (фактическая ошибка), как говорилось в тексте, это камень Голгофа».

В таких текстах лингвоперсоналогические особенности не ярко выражены. Тип языковой личности можно охарактеризовать как в максимальной степени склонный к компрессии исходного текста и минимально использующий метаязыковые рефлексивы.

2. Интерпретирующие тексты, в которых в равной степени содержатся как компрессия исходного текста, так и метаязыковая рефлексия, представленная в комментирующей / интерпретирующей части текста. При таком построении интерпретирующего текста компрессия исходного текста выражена в виде одного-двух предложений, являющихся, по мнению испытуемых, ключевыми, передающими основной смысл текста. Вторая, комментирующая / интерпретирующая часть текста, как правило, представляет собой более или менее развернутое мнение испытуемого, его оценку представленной в исходном тексте информации. Например: «Смысл фразы Булгакова «...Укрой меня своей чугунной шинелью!» я понимаю как защиту, укрытие от всяких бед. Я думаю, что это и имел в виду автор».

В текстах подобного вида персоналогические особенности автора, его интерпретационные способности проявляются намного ярче, чем в текстах, относящихся к первой группе.

Логика исследования предполагает наличие третьего вида интерпретирующего текста, в котором метаязыковые рефлексивы являются преобладающими над исходными компонентами, то есть индивидуально-авторские особенности являются ключевыми, наиболее важными в толковании текста. Языковая личность может «использовать такие речевые средства, которые при сжатии дают максимум информации» [1, 93]. Однако материал исследования не позволяет выделить этот вид вторичных текстов в связи с особенностями информантов – иностранных граждан.

Таким образом, анализ языкового материала позволил выделить следующие типы интерпретационных способностей.

1. Тип интерпретационной способности, в основе которого лежит оценка какого-либо текстового факта.

2. Тип интерпретационной способности, основанный на причинно-следственных связях, языковыми маркерами которых являются такие слова, как *так как*, *следовательно*, *поэтому* и т.д.: «На мой взгляд, основной темой являются отношения писателей и могила Булгакова. **Так как** после смерти Булгаков на могиле долго не было ни креста, ни камня»; «Я бы озаглавил текст именно так, **потому что** речь идет о могиле, о камне и о судьбе людей»; «**Потому что** судьба связала его с ним по смерти, **поэтому** автор озаглавил текст "Камень Гоголя"»; «Автор хотел рассказать нам о главной теме этого текста, о судьбах Гоголя и Булгакова, об их дружбе и трагической кончине двух писателей XIX века, которых соединяет один камень Голгофа, **поэтому** поэт озаглавил текст именно так».

3. Смешанный тип: «Автор озаглавил текст **правильно, потому что** после их смерти их объединил камень Гоголя. **Поэтому** он и назвал текст "Камень Гоголя"».

Анализ языкового материала, полученного в результате эксперимента, позволяет сделать вывод о качественной и количественной зависимости метарефлексивов во вторич-

ных текстах от степени осмысления исходного текста и общего уровня знания русского языка как иностранного. Преобладание и развернутость метарефлексивов в интерпретирующем тексте свидетельствуют о хорошей способности иностранных граждан понимать текст, отвечать на вопросы и выполнять задания, высказывать и аргументировать свое мнение.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М. Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания: научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык». – М., 2012. – 120 с.

[2] Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – Екатеринбург, 2005. – 384 с.

[3] Кузнецова Т.Ю. Стратегии семантизации слов носителями русского языка (экспериментальное исследование вариативности толкований). Автореферат. – Кемерово, 2012. – 28 с.

[4] Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации языкового сознания. – Томск, 2000. – 194 с.

LITERATURA

[1] Balyhina T.M. Izbrannye stat'i po teorii i praktike obucheniya russkogo yazuky i vospitaniya: naychno-prakticheskie materialy dlja ychastnikov meroprijatii Rossotrudnichestva v ramkax FTSP «Russkii yazyk». – M., 2012. – 120 p.

[2] Vepreva I.T. Yazykovaya refleksiya v postsovetskiju epochu. – Ekaterinbyrg, 2005. – 384 p.

[3] Kuznetsova T. JU. Strategii semantizatsii slov nositel'jami russkogo yazyka (eksrerimental'noe issledovanie variativnosti tolkovanij). Avtoreferat. – Kemerovo, 2012. – 28 p.

[4] Rostova A.N. Metatekst kak forma eksplikatsii yazykovogo soznaniya. – Tomsk, 2000. – 194 p.

META-LANGUAGE REFLECTIONS AS THE MEANS OF REFLECTION OF THE LANGUAGE PERSONALITY INTERPRETATIONAL ABILITY

A.V. Zamilova, M.G. Chabanenko

Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kemerovo State University"
Red str., 6, Kemerovo, Russia, 650043

The article is devoted to the problem of possibility to define the degree of text understanding, depth of reasoning on this subject, level of knowledge of the Russian language as the foreign language proceeding from quantitative and qualitative characteristics of meta-language reflexives in interpreting texts.

Key words: meta-language reflection, language personality, interpretational ability.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КЛАССЕ

А.И. Зимина

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 14 «Центр образования»,
ул. Советская, д. 79, г. Сызрань, Самарская область, 446001

В данной статье представлен опыт работы в многоязычном классе, в соответствии с принципами коммуникативной направленности обучения, соотнесенности с родным языком учащихся, культуроведческим подходом. Показаны приемы работы по расширению словарного запаса детей, обогащению языковой практики. В данной статье представлены современные формы работы (групповая, дифференцированная, дистанционная (урок в виртуальном классе), позволяющие создать среду успешности ребенка-инофона.

Ключевые слова: многоязычный класс, инофоны, коммуникативная направленность, родной язык, культуроведческий подход.

В последнее время в общеобразовательных учреждениях увеличилось число многоязычных классов. Многие дети в таких классах слабо владеют русским языком (им приходится изучать его как родной), а требования к уровню подготовленности учащихся одинаковые. Ситуация осложняется и тем, что русский язык является средством обучения другим предметам. В результате ребенок, плохо знающий русский язык, просто обречен на неуспешность.

В школе учатся дети, которые говорят на двух языках: родном и русском (билингвы). Как показывает практика, такие учащиеся общительны, не испытывают особых трудностей в овладении языком. Вторая группа детей – это дети, которые совсем недавно эмигрировали и владеют языком на бытовом уровне (инофоны). Из-за языкового барьера им трудно дается и обучение, и общение со сверстниками. Такие дети, как правило, общаются в разновозрастных неформальных группах с учащимися своей национальности, разговаривая с ними на родном языке.

Для меня как для учителя-словесника одна из главных задач в обучении инофонов – это речевое развитие с целью подготовки к итоговой аттестации и социализации в российском обществе.

Работая в многоязычном классе, я руководствуюсь следующими принципами:

- коммуникативная направленность обучения,
- соотнесенность с родным языком учащихся;
- культуроведческий подход.

В многоязычных классах ребенок в первую очередь должен овладеть связной речью. Поэтому *коммуникативная направленность* обучения реализуется в различных ситуативных упражнениях, умении работать с информацией, высказывать свои мысли на определенную тему и др. Поэтому приоритетными направлениями в работе становится аудирование, говорение, чтение и письмо. Актуальной становится работа, помогающая расширить словарный запас детей. Трудности усвоения системы значений слов связаны с многозначностью, переносным значением, омонимией. Успешная формула преподнесения знаний состоит в необходимости контекста для идентификации значений [1]. Помогают привлечение жизненных фактов, средств наглядности, обращение к этимологии слова. Для создания коммуникативной среды помогает привлечение мигрантов к внеурочной деятельности по предмету (литературные вечера, спектакли, конкурсы). Дети любят «Уроки толерантности», на которых они узнают об особенностях речевого этикета русского языка (например, к старшим нужно обращаться на Вы, а не на ты), о том, как здороваются люди разных стран, об их традициях и обрядах. Такие мероприятия помогают создать среду успешности ребенка, так как общение происходит в неофициальной обстановке, позволяют обогатить языковую практику.

Соотнесенность с родным языком учащихся реализуется в наблюдении за их речью и выявлении в процессе наблюдения типичных ошибок. Дети- мигранты воспринимают закономерности русского языка через призму родного, переносят явления родного языка в русскую речь. Отсюда возможны ошибки, которые учитель должен помочь ребенку предупредить. Наибольшие сложности у изучающих русский возникают в письменной речи. Так, в армянском языке отсутствует категория рода, поэтому учащимся трудно дается орфограмма «Мягкий знак на конце существительных после шипящих». Система падежных окончаний – сложнейший для усвоения грамматический комплекс (нужно определить , род, склонение, падеж). Успешность преподавания состоит в выявлении закономерности, затем правильной формулировке правила и только потом предполагает углубление в теорию. Приемы работы в «многоязычном» классе различны: работа под руководством учителя, работа по речевому образцу, самостоятельное выполнение заданий. Запомнить правила помогают карточки-алгоритмы и рифмованные правила («Если есть *ст* и *щ*, мы напишем букву а», «В глаголах и наречиях знак пишется всегда, а в кратких прилагательных его нет никогда» и др).

Культуроведческий подход предполагает подчеркнутое внимание к национально-культурной специфике всех норм русского языка. На уроках учащимся предлагаются упражнения, содержащие этнокультуроведческую лексику и фразеологию, отражающую быт, и традиции русского народа. Лексика, содержащая национально-культурный компонент в своём значении помогает ребенку соотнести русский язык с родным (деревня – аул) [2]. Историко-культурологический комментарий помогает понять смысл пословиц, фразеологизмов, для знакомства с которыми уместно обращение к истокам. Учащиеся работают над происхождением и значением фразеологических оборотов, составляя иллюстрированный сборник фразеологизмов. Проводимые мной «Кулинарные уроки» дают возможность учащимся, используя *сравнительно-сопоставительный метод*, познакомиться с написанием «кулинарных» словарных слов (морковь, капуста, картофель); составить рецепт национального блюда (узбекский плов – русские щи), составить национальное меню, используя слова на определенную орфограмму (например, при изучении орфограммы «Одна и две буквы н в прилагательных и причастиях»: жареный, маринованный и др.) Использую также работу с «кулинарными» пословицами и поговорками («На чужой каравай рот не разевай», «Хлеб – всему голова»).

Контролировать уровень достижений каждого ученика помогает *дифференцированный подход*. Использование индивидуального образовательного маршрута помогает учесть возможности учащихся. Обязательным для мигрантов является посещение индивидуально-групповых занятий и консультаций.

Групповая работа и работа в парах помогает учащимся исправлять ошибки друг друга и оказать помощь в правильном произношении слов.

Одним из эффективных поддерживающих средств в обучении языку является *использование Internet-технологий*, позволяющих создать новую информационно-образовательную среду, которая способствует вовлечению всех участников образовательного процесса в активное взаимодействие. Большие возможности для организации самостоятельной деятельности учащихся предоставляет *урок в виртуальном классе*. Я провожу уроки в виртуальной комнате на площадке «Mirapolis». Урок проводится online в режиме реального времени. Продуманное составление языковой программы позволяет предъявить ученикам трудные элементы обучения орфографии ярко и образно (картинки, презентации, схемы, таблицы, работа в чате и на виртуальной доске цветом), что способствует эффективному усвоению материала. Так как виртуальный урок представляет возможность записи, мною подготовлен банк видео-объяснений отдельных тем. Учащиеся имеют возможность обратиться к объяснению учителя или просмотреть его онлайн, если тема не совсем усвоена.

При обучении учащихся важно помнить, что результат будет при *сотрудничестве с родителями*, которые заинтересованы в результате. Поэтому я предлагаю родителям анкету, где содержатся вопросы о том, а каком языке говорят в семье, каков уровень образования родителей, какие телевизионные программы в семье смотрят, читают ли газеты, книги и др.? Анкетирование позволяет понять особенности языкового окружения ребенка, составить рекомендации для родителей.

И. Шевелев говорил: «У каждой нации, велика она или мала, есть свой неповторимый кристалл, который надо суметь высветить». Поэтому при работе в многоязычном классе необходимо не только обучать языку и приобщать к культуре русского народа, но и воспитывать толерантность, уважение к чужой культуре, языку, истории и не допускать недооценки национального статуса [3].

ЛИТЕРАТУРА

[1] Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе. – М.: Русское слово, 2008.

[2] Синёва О.В. Лексическая работа в полиэтнокультурном классе – М.: Русский язык в школе, 2009, №5.

[3] Сабаткоев Р.Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся. – М.: Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки, 2010, № 5.

LITERATURA

[1] Mikheev TB Russian language courses in a multiethnic school. – Moscow, Russian word 2008.

[2] Sinev OV Lexical work polietnokulturnom class – Moscow, Russian language at school, in 2009, №5.

[3] Sabatkoev RB Training and education at Russian lessons in classes with multi-ethnic students. M., Bulletin of Moscow State Humanitarian University. MA Sholokhov. Philology, 2010, № 5.

THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN A MULTICULTURAL CLASSROOM

A.I. Zimina

State budgetary educational institution of secondary school No. 14, "education Centre"
Soviet str., D. 79, Syzran, Samara region, 446001

This article describes the experience of teaching in a multicultural classroom, in accordance with the principles of communicative orientation, the correlation with the native language of students. Showing techniques that expand the vocabulary of children, enrich language practice.

Keywords: multilingual class inofony, communicative orientation, native language.

ПРИНЦИП УЧЕТА НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ В ПЕДАГОГИКЕ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Г.П. Иванова

Кафедра психологии и педагогики
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается сущностно-содержательная характеристика принципа учета национально-регионального своеобразия в педагогике. Раскрываются содержание национально-психологических особенностей, влияющие на процесс обучения и воспитания. Выделены принципы, обуславливающие национальное содержание воспитательного процесса.

Ключевые слова: национальное своеобразие, национально-психологические особенности, региональность, национальное воспитание, региональный социум, региональное своеобразие.

Рассматривая данную проблему необходимо подчеркнуть, что национальное своеобразие обуславливают такие отличительные особенности, как национально-психологические люди конкретной нации. Эта проблема нашла отражение в трудах А.А. Деркача, Н. Джандильдина, В.Г. Крысько, К.К. Малинаускаса, Ю.А. Рудь, Э.А. Саракуев, С.Ц. Чимитовой.

В научной литературе национально-психологические особенности рассматриваются как психология нации, психический склад нации, национальный характер, которые проявляются в форме национальной специфики протекания психических процессов и состояний, взаимодействия, взаимоотношений и общения представителей той или иной этнической общности

К ним относятся: мотивационно-фоновые, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые, коммуникативно-поведенческие. Мотивационно-фоновые – характеризуют своеобразие побудительных сил в деятельности представителей конкретной этнической общности, указывают на то, что определяет специфику ее мотивации и поведения. Интеллектуально-познавательные – выражают своеобразие восприятия и мышления представителей конкретной национальной общности, проявляющееся в присутствии у них специфического сочетания познавательных и интеллектуальных качеств, отличных от аналогичных у представителей других этнических групп и дающих возможность по-особому воспринимать окружающую действительность, оценивать ее, строить и корректировать планы деятельности, реализовывать способы достижения ее результатов. Эмоционально-волевые – отражают своеобразие функционирования у народа того или иного государства четко выраженных эмоциональных и волевых качеств, от которых во многом зависит результативность деятельности. Коммуникативно-поведенческие – показывают специфику информационного и межличностного взаимодействия, общения и взаимоотношений представителей той или иной этнической общности, свидетельствуют о реальном отличии подобных характеристик у других народов, поскольку у каждого из них существуют свои установившиеся нормы взаимоотношений и обмена необходимыми сведениями, своеобразные формы организации и руководства людьми, традиции и привычки поведения.

В основе проявления национально-психологических особенностей лежит национальная установка. В научной литературе (А.А. Деркач, В.Г. Крысько, Э.А. Саракуев) она рассматривается как определенное состояние внутренней готовности (настроенности) индивида и групп людей как представителей конкретной этнической общности на специфическое для нее проявление чувств, интеллектуально-познавательной и волевой активности, динамику и характер взаимодействия, общения и взаимоотношений, соответствующих сложившимся национальным традициям и опыту.

Специфика национально-психологических особенностей заключается в своеобразном сочетании психологических черт, являющихся следствием исторического развития национальных традиций, приписывающих определенные формы реакций и поведения, закрепившиеся в ходе социализации.

Научные исследования философов, этнографов, психологов и педагогов доказывают, что каждый народ имеет свои собственные исторически сложившиеся формы и методы национального воспитания, которые ориентированы на развитие определенных национально-психологических качеств.

Воспитание по своей сути национально своеобразно, т.к. оно ориентировано у каждого народа на развитие тех психологических качеств, которые испокон веков ему присущи. Являясь глубоко национальным по своей сущности, содержанию и характеру, воспитание отражает многогранные традиции, национальную психологию данного народа.

Национально-психологические особенности опосредуют содержание воспитательного процесса, которое, по мнению В.Г. Крысько, С.Ц. Чимитовой, осуществляться с соблюдением следующих принципов:

- этнопсихологического детерминизма воспитательных воздействий, предполагающего, что воспитание обязано всегда ориентироваться на такие педагогические мероприятия, которые были понятны его объекту, соответствовали бы его исторически сложившимся традициям, привычкам и которые учитывали влияния на этот процесс его национально-психологических особенностей, сложившихся под воздействием специфики социально-политического, экономического и культурного развития;

- единства национального сознания и национально-своеобразной педагогической деятельности, предусматривающего, что активность может быть достаточно эффективной только в том случае, если она учитывает те нравственные ценности и ту специфику мировосприятия воспитанника, которые сложились под влиянием национального самосознания представителей его этнической общности, сформировавшихся в ходе исторического развития;

- воспитания в условиях специфической жизни и труда в соответствии с национальным идеалом, диктующего осуществление всего комплекса воспитательных мероприятий в условиях национально-специфической жизни и труда в соответствии с законами и своеобразием последних;

- индивидуального и дифференцированного подхода в воспитании представителей каждой нации, предусматривающего учет не только общенациональных особенностей личности объектов воспитания, но и их сугубо индивидуальных характеристик;

- развития адаптационных возможностей к воспитательным воздействиям, предполагающего, с одной стороны, наличие определенных трудностей в восприятии педагогических воздействий воспитателя, особенно тогда, когда он является представителем другой национальности, и с другой – оставляющего перспективы для приспособления к ним, так как сам воспитатель, и его воспитанники могут со временем усовершенствовать свое взаимодействие и общение

Рассматривая проблему регионального своеобразия, важно выделить положение о том, что оно детерминировано национальными, экономическими, экологическими, культурными особенностями региона.

Характеризуя регион как социум, необходимо подчеркнуть, что именно он создает условия для обеспечения и развития образовательных структур всех ступеней образования. Система регионального социума представляет собой единство интеллектуальных, экономических, социальных, национально-культурных общностей, определяющих специфику региона.

Его особенности влияют на формирование своеобразного психического склада человека, становление народных воспитательных традиций, которые выступают средством

сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта и духовных ценностей, способом реализации устойчивых общественных отношений и поддерживаются силой общественного мнения, массовых привычек и убеждений.

В современной научной литературе существует несколько характеристик понятия «региональность». Одна из них получает свое содержание через соотношение с понятием «регион», другая – связана с этнографическими особенностями территории, культурно-историческими традициями. Она способствует реализации всех 3 подходов в образовании: информационно-аксиологического, организационно-деятельностно-технологического, индивидуально-личностного.

В научной литературе (В.П. Корнюшкин, В.М. Петровичев) рассматривают региональное образование с одной стороны как ступень к освоению общероссийских, общечеловеческих, глобальных ценностей, а с другой – как условие вхождения в современное общество, как условие развития общностей человека, его права на самореализацию, самобытность.

В педагогической литературе термин «принцип региональности» стал употребляться сравнительно недавно в трудах Б.М. Андриевского, В.Н. Амплиева, В.А. Журавлева, А.А. Макареня, А.С. Максимова, Е.В. Ткаченко. Он в большей степени относится к тому содержанию образования, которое вкладывается сейчас в понятие национально-регионального компонента содержания образования, отражающего национальное и региональное своеобразие культуры, обуславливающие особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации

Исходя из сущностных характеристик ключевых понятий, принцип учета национально-регионального своеобразия в педагогике предполагает:

- 1) изучение учителем национально-психологических особенностей учащихся; нравов, обычаев, традиции народов, населяющих данный регион;
- 2) особое построение воспитательной деятельности, определяющей своеобразие форм и способов воспитательных воздействий;
- 3) изучение системы межличностных отношений, морально-психологической атмосферы в многонациональном коллективе;
- 4) реализацию индивидуального и дифференцированного подхода;
- 5) формирование культуры межнационального общения.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Воспитание современных школьников: национально-региональный аспект / под ред. Ивановой Г.П, Иващенко А.В. – М.: Социум, 2002.

[2] Иванова Г.П. Освоение нравственных ценностей в личностном и профессиональном становлении молодежи // Акмеология. № 1-2 (специальный выпуск). – М., 2014. – С. 87-88.

[3] Крысько В.Г. Этническая психология. – М., 2008.

LITERATURA

[1] Vospitanie sovremennyh shkol'nikov: nacional'no-regional'nyj aspekt / pod red. Ivanovoj G.P, Ivashchenko A.V. – М.: Socium, 2002.

[2] Ivanova G.P. Osvoenie npravstvennyh cennostej v lichnostnom i professional'nom stanovlenii molodezhi // Akmeologiya. №1-2 (special'nyj vypusk). – М., 2014. – S. 87-88.

[3] Krysk'o V.G. Etnicheskaya psihologiya. – М., 2008.

THE PRINCIPLE OF RESPECTING NATIONAL AND REGIONAL DIVERSITY IN EDUCATION: THE NATURE AND CONTENT OF

G.P. Ivanova

Psychology and pedagogy
Philology faculty
People's friendship University of Russian
Miklukho-Maklay str, 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with essentially-substantial characteristic of the principle of the national and regional identity in pedagogy. Disclosed the content of the national psychological characteristics that influence the process of learning and education. Highlighted the principles of causing national content of the educational process.

Keywords: national identity, national psychological characteristics, regionality, national education, regional society, regional identity.

«ПРОГРАММА ДЛЯ СТУДЕНТА» КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

A.C. Иванова, Н.П. Пушкова, Н.И. Соболева

Кафедра русского языка №1
Кафедра русского языка №4
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10. корп. 3. Москва, Россия, 117198

В статье представлено описание программы для студентов-иностранцев первого сертификационного уровня, ее структуры, особенностей презентации лингвистического материала с учетом особенностей уровня, а также возможности использования программы для самостоятельной работы студента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, программа-справочник, формирование лингвистической и речевой компетенции, самостоятельная работа учащихся.

Одним из ведущих требований методической концепции обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является сознательное овладение и усвоение иностранными студентами русского языка, так как оно отвечает психологическим законам обучения РКИ взрослых учащихся. Программа для студентов (Программа-справочник для студентов) реализует системное представление языкового и речевого материала, что способствует процессу усвоения знаний в системе, развитию умений обобщения, формированию перспективы и чувства ответственности у обучаемых. Общеизвестно, что преимущество системного подхода заключается в создании благоприятных условий для формирования не характерных для родного языка обучаемых грамматических понятий.

Программа – справочник представляет одно из пособий комплекса, адресованного иностранным учащимся, начинающим изучать русский язык и стремящимся овладеть русским языком в объеме первого сертификационного уровня. Особенность программы состоит в том, что она адресована студенту как субъекту обучения, поэтому авторы программы стремились представить материал, подлежащий обучению, в наиболее доступной для студента форме изложения и представления материала.

Как один из видов учебных пособий, программа позволяет преподавателю реализовать гибкую модель обучения РКИ с учетом индивидуальных особенностей иностранных учащихся, их предметной компетенции, объективных условий, складывающихся в зависи-

мости от сроков заезда. Презентация учебного материала в полном объеме для начинающих изучать русский язык способствует созданию установки для самостоятельного знакомства и изучения языкового и речевого материала, неоднократного возвращения к уже усвоенному материалу и произвольному запоминанию.

Большую роль в процессах понимания, запоминания и формирования лингвистической компетенции, а именно, знания языковых форм и их значений, а также правил их сочетания друг с другом играет системно-мыслительная деятельность обучаемых в сочетании с когнитивной деятельностью, осуществление которой предполагает выполнение различных познавательных действий и операций: анализ значений языковых единиц и их форм, синтез речевых произведений из значений составляющих его языковых единиц, индукция и дедукция. Необходимо дать возможность иностранным учащимся использовать свои когнитивные стратегии, которые играют важную роль при формировании коммуникативной компетенции. В связи с этим учебный материал представлен в программе в виде таблиц и комментариев к ним, который составлен в доступной для самостоятельного усвоения форме. Обычно таблица состоит из трех частей: значение презентируемой формы, способы её образования и употребление в речи. Абстрактно-графическое представление позволяет анализировать правила образования словоформ, словосочетаний, речевых высказываний. Их можно также рассматривать как средство, способствующее произвольному и произвольному запоминанию правил образования форм и значений, составляющих ту или иную категорию. Таблицы позволили обобщить те явления, которые имеют ярко выраженные грамматические маркеры, а также провести обобщения на функционально-семантической основе. Комментарии дают возможность отразить своеобразие функционирования или иных категорий в речи.

Стандартная презентация грамматического и речевого материала позволяет осуществить формирование грамматической и речевой компетенции от значения к форме выражения и от формы к употреблению, в зависимости от уровня обученности иностранных учащихся и их коммуникативных потребностей. Кроме того, данная организация учебного материала дает возможность иностранным учащимся понять и осознать назначение грамматических форм, которыми они овладевают для реализации определенных коммуникативных задач, а преподавателю осуществить опережающее введение грамматического и речевого материала. Учитывая цели и задачи обучения иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки, авторы программы сгруппировали учебный материал, подлежащий усвоению, в две части. Первая часть включает речевой и грамматический материал, обеспечивающий потребности при общении с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах общения. Вторая часть содержит учебный материал, позволяющий им решать различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения.

Авторы программы пытались дать описание грамматического материала, предназначенного для активного и пассивного усвоения, поэтому содержание языковой компетенции включает описание фонетического минимума: знакомство с русскими звуками, особенностями их произношения, интонацией и т.д.; затем представлена морфология русского языка: имя существительное, род и число, падежная система имен существительных, значение и употребление падежей, местоимение, прилагательное (полные и краткие, согласование полных и кратких прилагательных, их падежная система, степени сравнения), глагол, (виды глагола, времена глагола, основа глагола, I и II спряжение, модели изменений форм глагола, императив, глагольное употребление, переходные и непереходные глаголы и пр.). Аналогичным образом представлены другие части речи. Кроме того, в программе содержится материал сопоставительного и обобщенного характера, типа: соотношение употребления приставок и предлогов, союзов и предлогов, зависимость употребления предложно-падежных конструкций от категории одушевленности и неодушевленности и т.д.

Описание синтаксической системы содержит структурные схемы простых и сложных предложений, способы выражения предиката и субъекта: объектных, атрибутивных временных, пространственных, причинно-следственных, целевых, уступительных отношений и т.д. После последовательного представления грамматической системы русского языка иностранным учащимся предлагается ознакомиться с набором интенций для решения коммуникативных задач как выразить приветствие, поздороваться и попрощаться; как ставиться, как познакомиться кого-либо, как переспросить, попроси повторить; как запросить и сообщить информацию; как выразить намерение, желание, просьбу и предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ, сомнение, неуверенность; как выразить своё отношение и т.д.

Вторая часть программы содержит описание модульных грамм с учетом избранной иностранными учащимися специальности: естественно-технический, медико-биологический, исторический, филологический, журналистский, юридический, экономический профили обучения. Материал, представленный в этой части программы, отражает экспериментально проверенный речевой материал, коммуникативные смыслы, которые являются определяющими материалами для данных профилей научного стиля речи.

Поскольку в программе реализуется принцип презентации активной и пассивной грамматики, то происходит расширение объема значений, что способствует непроизвольному запоминанию речевых и грамматических структур. Это обстоятельство является важным и необходимым для изучения научного стиля речи, а также общеобразовательных дисциплин на русском языке. Опыт работы по использованию программы-справочника на занятиях с иностранными учащимися свидетельствует о том, что можно сократить сроки введения грамматического и речевого материала, так как он представлен в таблицах, сэкономить учебное время и увеличить его для проведения тренировочных работ по формированию грамматических навыков и речевых умений в различных видах речевой деятельности, повысить мотивацию и сформировать навыки самоконтроля. имеет большое практическое значение, так как она является основой для создания учебников и учебных пособий нового поколения.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Соболева Н.И., Иванова А.С., Пушкова Н.П. и др. Программа-справочник для студентов, изучающих русский язык как иностранный (с комментарием на китайском языке). М.: РУДН, 2012.

[2] Соболева Н.И., А.С. Иванова, Н.П.Пушкова и др. Программа-справочник для студентов, изучающих русский язык как иностранный (с комментарием на английском языке). М.: РУДН, 2013.

[3] Иванова А.С. Соболева Н.И. Реализация коммуникативно-прагматической модели обучения в учебнике для иностранных учащихся. Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». М.: РУДН, 2010. № 1. С. 19-23.

LITERATURA

[1] Soboleva N.I., Ivanova A.S., Pushkova N.P. i dr. Programma-spravochnik dla studentov, izuchayushih russskiy yazik kak inostranniy (s kommentriyem na kitayskom yazike). M.: RUDN, 2012.

[2] Soboleva N.I., Ivanova A.S., Pushkova N.P. i dr. Programma-spravochnik dla studentov, izuchayushih russskiy yazik kak inostranniy (s kommentriyem na angliyskom yazike). M.: RUDN, 2013.

[3] Ivanova A.S., Soboleva N.I. realizatziya pragmaticheskoy modeli obucheniya v uchebnike dla inostrannih uchasihsiya. Vestnik RUDN. Seriya "Voprosi obrazovaniya: yaziki I speztialnost". M.: RUDN. 2010. №1. S. 19-23.

“PROGRAMM FOR STUDENTS” AS A COMPONENT FOR FORMATION OF STUDENT INDIVIDUAL WORK IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.S. Ivanova, N.P. Pushkova, N.I. Soboleva

Department of Russian language №1
Department of Russian language №4
Faculty of Russian language and general educational disciplines,
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay St., 10. building 3. Moscow, Russia, 117198

The article presents the description of the program for foreign students of the first certification level, its structure, presentation of linguistic material with a specific level, as well as the possibility of using the program for independent student work.

Keywords Russian as a foreign language program Handbook, the formation of linguistic and speech competence, independent work of students.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.Л. Карпенко

Московский Государственный Гуманитарный Университет им. М.А. Шолохова
Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Центр образования № 2051
Проспект Защитников Москвы, 9 к.2, Москва. Россия, 111674

В статье подробно рассматриваются социальные установки и общественные нормы общепринятые в современном обществе. Также описываются результаты исследования подростков и детей юношеского возраста на предмет особенностей гендерной идентичности. Выделяются механизмы, способные влиять на гендерную идентичность детей подросткового и юношеского возраста.

Ключевые слова: идентификация, гендер, подросток, установки, общество, фемининность, маскулинность.

Система норм зависит от уровня социально-экономического, политического, духовного развития общества, а также от производственных и общественных отношений. В любом обществе социальные нормы имеют различные функции: ориентационную, регулирующую, санкционирующую, воспитательную, информационную и др. Исходя из общепринятых норм в каждом конкретном обществе, люди выстраивают и оценивают свою общественную и личную жизнь, направляют и регулируют свое поведение. Именно в регулировании сознания и поведения заключается суть социальных норм. Господствующая идеология, задает вектор в регулировании социальных норм, тем самым формирует систему ценностей, потребностей, интересов каждого конкретного человека и общества в целом. Социальная норма – это структура требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, класс) к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений. Выделяют следующие основные группы социальных норм: духовно-нравственные, морально-этические, правовые, политические, организационно-профессиональные.

Рождаясь, маленький ребенок сначала впитывает те социальные нормы, которых придерживаются его члены семьи, усваивает установки, которые прививают ему родители. Но в дальнейшем, с развитием ребенка и расширением его социальных контактов, прежние социальные нормы дополняются новым, очень важным для него опытом. Уже в подростко-

вом и младшем юношеском возрасте, взрослый ребенок имеет не один и не два, а достаточно большое количество сфер контактов, в которых нормы и установки могут различаться. К примеру, благоприятный внутрисемейный климат, высокие идеалы родителей не всегда могут совпадать с идеалами и той группы сверстников, в которую попадает данный ребенок, выходя на улицу. Все это способно сформировать у ребенка свое, независимое от родительского, представление о жизни.

Исследуя гендерную идентичность в данной работе, хотелось бы обратиться к самому понятию «гендер».

На сегодняшний день, под словом гендер понимают – социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии.

При этом гендерная идентичность – одна из подструктур социальной идентичности личности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к группе людей, выделяемых на основе общих половых признаков. Гендерная идентичность чаще всего принимается как осознание и переживание индивидом принадлежности к определенному полу, как правило, мужскому или женскому [4].

Формирование гендерной идентичности, общепринятой в современном обществе также зависит от тех моделей поведения, которое принято в данном обществе. Но это не всегда так. Часто причиной определенного гендерного восприятия ребенка может являться и ряд других факторов. К таким факторам можно отнести: особенности семьи ребенка (полная, не полная семья, уровень дохода родителей, уровень личностного развития родителей, направленность на ребенка или ее отсутствие и. т.д.); близкие друзья, компания, в которую входит ребенок; индивидуальные, личностные качества ребенка; кумир, на которого пытается или хотел бы равняться ребенок; место проживания семьи ребенка.

По мнению авторов F. Parsons, L. Weizman, мужская модель поведения в современном обществе выступает менее отчетливо: повсеместная феминизация воспитания в семье и при обучении в школе не представляет им наглядных конструктивных моделей, при одновременном наличии у них более сильной мотивации постигнуть эту роль, так как она обществом оценивается более высоко. Однако, у девочек, хотя они имеют более доступную модель, в отличие от мальчиков, отмечается не столь сильная мотивация ей подражать [6, 239; 7, 1-105].

Ожидание от подростков и юношей мужских проявлений в поведении и невозможность их усвоения, которое связано с отсутствием мужского примера в семье, общением с женщиной воспитателем в детском саду, женщиной учителем в школе, по мнению многих исследователей, способно привести к слабо выраженным проявлениям маскулинности в поведении и поступках у мальчиков.

Современные общественные установки и общепринятые нормы диктуют сложные правила игры. От мужчины требуют высокой работоспособности, которая в перспективе приведет к успешному карьерному росту и, как следствие, высокой заработной плате. Все это связано с активным культивированием в обществе успешного мужчины. Как правило, успешный мужчина имеет больше шансов завоевать понравившуюся ему женщину, создать и прокормить семью. В современных условиях борьбы за успешную работу, современные юноши испытывают сильнейшее психологическое напряжение, связанное с тем, что у них нет времени на становление, на возможность взрастить в себе мужчину.

Все это приводит к тенденции, которую мы наблюдаем повсеместно, связанную с тем, что мужчины в возрасте 20-40 лет не имеют постоянного места работы. С развитием технических возможностей и доступности локальной сети Интернет в пределах собственного дома, мужчины пытаются искать любые возможности заработать деньги, не выходя из дома. Регистрируется большое количество Интернет проектов, фирм, которые часто распадаются, не выдерживая огромной конкуренции. Все это приводит к тому, что у мужчины не

закрепляется навык постоянства в работе. Молодой человек начинает искать любые возможности уйти от работы, где одним из условий будет ежедневное присутствие на фирме, предприятии, подчинение правилам организации, выполнение необходимых рабочих моментов.

Все это приводит своего рода к инфантильной позиции современных мужчин, которая выражается в отсутствии брать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни, строить серьезные отношения с противоположным полом, к не готовности заводить детей. Эта позиция четко закрепляется в современном обществе и, к сожалению, ни кем не контролируется.

Современные девушки, понимая все возможности и перспективы в собственном личностном и профессиональном развитии, также не стремятся к созданию семьи. Амбиции и желание быть успешной наравне с мужчиной, формирует у девушки маскулинные черты характера. Все это способствует тому, что возраст вступающих в брак женщин увеличивается. А желание быть востребованной приводит к нежеланию становиться матерью и принять на себя традиционные функции по ведению домашнего хозяйства. Все это приводит к феминизации современного общества и усиливает тенденцию к развитию матриархата.

Для исследования влияния социальных установок и общественных норм на формирование гендерной идентичности подростков была подобрана батарея методик, в основе которой был применен Полоролевой опросник (С. Бем), позволивший определить тип самоидентификации подростков. Для исследования влияния ближайшего окружения на ребенка была использована методика «Семейная скульптура», являющаяся разновидностью методики «Рисунок семьи» А.Л. Венгер. Модифицированный метод «20 позиций» (М.Куна) был выбран для исследования социальных установок ребенка, его внутренней позиции и самоидентификации.

Также, одним из методов исследования была индивидуальная беседа с ребенком, в основе которой стоял опрос, позволяющий увидеть наличие или отсутствие у ребенка кумира, а также положительные или отрицательные характеристика кумира. Для нашего исследования было важно получить характеристику на ребенка со стороны психолога школы, колледжа, непосредственно работающего с ним последние годы.

Базой исследования являлась: ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 623, а также, Московский социально педагогический колледж.

Исследования были проведены в период октября 2010 –май 2012 г. Испытуемыми выступили ученики 8-10 классов общеобразовательной школы, а также студенты первых курсов колледжа. Всего в исследовании участвовало 165 детей подросткового и юношеского возраста.

Результаты исследования гендерной идентичности детей, в котором участвовали мальчики и девочки в возрасте 14-15 и 16-18 лет, показали у 42 % мальчиков и у 25% девушек в подросткового возраста наблюдается андрогинный тип гендерной идентичности. Также большое количество девушек и юношей имеют гендерную идентичность не соответствующую собственному полу. При этом сознательно идентифицируют эти ребята себя также с противоположным полом. Большое количество ребят с нарушенной гендерной идентичностью (75% мальчиков и 71% девочек) воспитываются в не полных семьях, неблагополучных, или имеют недостаточный контакт с близкими родственниками.

В сводной таблице показаны результаты исследования гендерной идентичности ребенка (Полоролевого опросника С. Бем), результаты исследования особенностей семьи ребенка (по методике «Семейная скульптура»), результаты исследования внутренней позиции ребят, их самовосприятие (по методике «20 позиций М. Куна»), а также индивидуальной беседы с ребенком, выявляющей наличие или отсутствие у них объекта для подражания, характеристику объекта подражания (положительную или отрицательную).

В результате качественного анализа данных, хотелось бы обратить внимание на те результаты, данные которых имеют высокий процент совпадений. 55% мальчиков и юношей из общей выборки имеют маскулинный тип самоидентификации, ребята воспитываются в благополучных семьях и имеют положительные социальные установки и внутреннюю позицию, из них лишь 14% ровняются на положительных кумиров в своей жизни. Лишь 40% мальчиков с фемининным типом гендерной идентичности воспитываются в неблагополучных семьях, при этом имеют положительную социальную установки и внутреннюю позицию, и лишь один ребенок хочет ровняться на положительного персонажа в своей жизни. С андрогинным типом гендерной идентичности мы наблюдаем 43% мальчиков.

Таким образом, мы видим, что благополучная семейная атмосфера, способна в большей мере влиять на тип самоидентификации мальчика (юноши), а также оказывать благоприятное влияние на его социальные установки. Важно обратить внимание и на то, что мальчики с фемининным типом самоидентификации чаще готовы ровняться на отрицательные персонажи или вообще не имеют таковых.

Особое внимание хотелось обратить тому факту, что 47% мальчиков и юношей с явно выраженным маскулинным типом самоидентификации имеют убеждения националистического характера (это отчетливо видно в результатах методики «20 позиций М. Куна). 60% мальчиков, имеющих убеждения националистического характера воспитываются в благополучных семьях, а также, все эти ребята, без исключения, ровняются на отрицательного героя.

У девочек мы наблюдаем схожую картину: 56% девочек из выборки с фемининным типом самоидентификации, воспитываются в полных, благополучных семьях и имеют положительные социальные установки. При этом лишь 8% девочек и девушек из неблагополучных семей (с фемининным типом гендерной идентичности и положительными внутренними установками), воспитываются в неблагополучных семьях. У оставшаяся же части девушек из выборки с фемининным типом гендерной идентичности, наблюдается хороший контакт с родителем своего и противоположного пола, благополучная семья, девочки имеют положительные социальные установки.

57% девушек и девочек с андрогинным типом гендерной идентичности воспитываются в неблагополучных семьях.

4% девочек, которые ровняются в своей жизни на персонажей имеющих отрицательные личностными качествами, обладают маскулинный тип самоидентификации.

Результатом данного исследования стало выявление взаимосвязи между благоприятной семейной ситуацией, наличием контакта с родителями у ребенка и самоидентификацией ребенка, соответствующей его полу. Дети же, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, чаще имеют андрогинный тип самоидентификации или не соответствующий своему полу тип самоидентификации. Важно и обратить внимание на прямую взаимосвязь влияния отрицательного кумира у мальчиков (националистическая направленность в поведении) на их ярко выраженную маскулинность и отсутствие контакта с родителями, возможно неблагополучную семью мальчиков. Также как и у мальчиков, у девочек, подражающим отрицательным кумирам (героям), мы наблюдаем маскулинные проявления и отсутствие контроля со стороны родителей, неблагополучие семьи, в которых воспитываются данные девочки.

Таким образом, задачей современного общества должно стать возрождение культуры семьи. На наш взгляд, необходимо создать государственные программы, контролирующей орган, способный оказать помощь детям, воспитывающимся в неблагополучных семьях. Не давать возможность детям, увлекаться тем, что способно влиять негативно на их мировоззрение.

Задачей семьи, на всех этапах развития ребенка, должен стать систематичный контроль собственного ребенка и внимание к его особенностям, интересам, потребностям и проблемам.

Задачей психологов, работающих с современными подростками, должны стать формирование положительного отношения детей к собственному полу, желание принять себя и понять особенности поведения человека исходя из его гендерной принадлежности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. – СПб., 2008.
- [2] Кернберг О. Отношения любви: Норма и патология. – М., 2009.
- [3] Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
- [4] Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
- [5] Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М., 2000.
- [6] Parsons F. Famili structure and the socialization of the child// Parsons F., Baler R. (end) Famili socialilization and interaction process. Newyork, 1955.
- [7] Weizman L. Sex role socialilization: A focus on women. Palo Alto, Cal., 1979. vol.12.

LITERATURA

- [1] Bern Sh. Gendernaya psichologiya. Zakony muzhskogo I zhenskogo povedeniya. – SPb., 2008.
- [2] Kernberg O. Otnosheniya lyubvi: Norma I patologiya. – M., 2009.
- [3] Kon I.S. Psichologiya yunosheskogo vozrasta. M., 1979.
- [4] Rais F. Psichologiya podrostkovogo I yunosheskogo vozrasta. SPb., 2000.
- [5] Tselujko V.M. Psichologiya neblagopoluchnoj sem'i. M., 2004.
- [6] Parsons F. Famili structure and the socialization of the child// Parsons F., Baler R. (end) Famili socialilization and interaction process. New-york, 1955.
- [7] Weizman L. Sex role socialilization: A focus on women. Palo Alto, Cal., 1979. vol.12.

ПРИЛОЖЕНИЕ

В сводной таблице показаны результаты исследования гендерной идентичности ребенка (Полоролевого опросника С. Бем), результаты исследования особенностей семьи ребенка (по методике «Семейная скульптура»), результаты исследования внутренней позиции ребят, их самовосприятие (по методике «20 позиций М. Куна»), а также индивидуальной беседы с ребенком, выявляющей наличие или отсутствие у них объекта для подражания, характеристику объекта подражания (положительную или отрицательную).

Интерпретация результатов

Половозрастного опросника С. Бем:

Для мальчиков: 0 – фемининный тип гендерной идентичности; 1 – андрогинный тип гендерной идентичности; 2 – мускулинный тип гендерной идентичности.

Для девочек: 0 – мускулинный тип гендерной идентичности; 1 – андрогинный тип гендерной идентичности; 2 – фемининный тип гендерной идентичности.

Интерпретация результатов по методике «Семейная скульптура»:

Где 0 – **отсутствие идентификации с родителями**, плохой контакт с родителями /неполная, неблагополучная семья;

1 – Ребенок идентифицирует себя с родителями собственного пола, но контакт с родителями у ребенка как таковой отсутствует, семья может являться неполной, неблагополучной;

2 – Ребенок **не идентифицирует** себя с родителями, но контакт с родителями хороший /семья благополучная;

3 – Ребенок идентифицирует себя с родителями собственного пола, контакт с родителями хороший, семья благополучная.

Методика «20 позиций М. Куна»

0 баллов – охвачены ни все сферы жизни ребенка; гендерная идентичность не прослеживается; наблюдаются признаки дезадаптивного состояния;

1 балл – не охвачены все сферы жизни ребенка или не прослеживается наличие гендерной идентичности в предложениях; признаков дезадаптивного состояния нет;

2 балла – в представленных предложениях охвачены все сферы жизни ребенка; прослеживается наличие гендерной идентичности; признаков дезадаптивного состояния нет.

Беседа с ребенком

Беседа с ребенком проводилась по следующему принципу. Ребенку задавалось несколько вопросов. Первый вопрос: 1. Есть ли у тебя кумир? 2. Если есть, то кто он? Как ты считаешь, он является положительным персонажем (героем, человеком) или нет?

0 баллов – получает ребенок, который не имеет кумира и ни на кого не равняется в своей жизни;

-1 балл – получают дети, равняющиеся на отрицательного персонажа в своей жизни;

1 балл – получают дети, равняющиеся на положительного персонажа в своей жизни.

Баллы по результатам двух методов не суммируются, так как методика «20 позиций» М. Куна не исследует влияние внешних факторов как таковых, она дает возможность проследить само восприятие ребенка, его социальную позицию в обществе.

Мальчики

№	Фамилия	Класс / Колледж	С. Бем	Семейная скульптура	«20 позиций» М. Куна	Беседа с ребенком
1	Зименов Н.	9 Кл	2	0	2	0
2	Зотов А.	9 Кл	2	2	1	1
3	Маркин Д.	9 Кл	0	0	2	-1
4	Илюхин Н.	9 Кл	1	3	1	0
5	Щеглов С.	9 Кл	2	0	2	0
6	Петросян Д.	9 Кл	1	3	1	0
7	Тимононов Д.	9 Кл	0	3	2	1
8	Бухлаев Н.	9 Кл	2	0	1	-1
9	Дюрягин В.	9 Кл	1	2	0	0
10	Харламов И.	9 Кл	2	2	2	0
11	Гуськов В.	9 Кл	0	2	1	0
12	Гавришин С.	9 Кл	0	3	2	-1
13	Семенцов П.	9 Кл	1	0	2	0
14	Тихонов А.	9 Кл	1	2	2	1
15	Станов М.	9 Кл	1	0	2	0
16	Юдин А.	9 Кл	1	0	1	0
17	Бабаков Д.	9 Кл	2	1	1	-1
18	Петрушин С.	9 Кл	1	2	0	-1
19	Верещагин Л.	9 Кл	1	2	2	0
20	Борисов М.	9 Кл	2	0	2	1
21	Громов П.	9 Кл	1	0	1	0
22	Балякин И.	9 Кл	0	0	2	0
23	Вязов Н.	9 Кл	2	3	2	0
24	Буянов А.	9 Кл	1	2	2	1
25	Налетов А.	9 Кл	2	0	1	0
26	Эльмуратов А.	9 Кл	1	0	2	0
27	Собакин С.	9 Кл	1	0	1	1
28	Будаев А.	9 Кл	2	3	1	0

№	Фамилия	Класс / Колледж	С. Бем	Семейная скульптура	«20 позиций» М. Куна	Беседа с ребенком
29	Мельников М.	9 Кл	2	2	2	1
30	Самохин Р.	9 Кл	1	3	1	0
31	Аксенов А.	9 Кл	2	0	1	-1
32	Куликов В.	9 Кл	2	1	0	0
33	Шилько А.	9 Кл	0	1	2	0
34	Лукачев П.	11 Кл	2	3	2	0
35	Гребенников П.	11 Кл	1	2	2	1
36	Илларионов Р.	11 Кл	2	1	2	1
37	Нарнов А.	11 Кл	2	3	2	0
38	Максимов А.	11 Кл	2	3	1	0
39	Смирнов Е.	11 Кл	2	3	2	0
40	Левушкин Д.	11 Кл	1	3	0	-1
41	Лысенков В.	11 Кл	1	2	1	0
42	Гусев И.	11 Кл	1	3	1	-1
43	Дементьев С.	11 Кл	2	2	1	-1
44	Гаджикулиев Т.	11 Кл	2	3	2	0
45	Ефимов И.	11 Кл	0	2	0	0
46	Мельник В.	11 Кл	2	3	0	0
47	Сотников Н.	11 Кл	1	2	1	1
48	Ситдинов Д.	МСПК	0	0	2	1
49	Конопий И.	МСПК	1	2	0	0
50	Коновалов А.	МСПК	1	2	1	0
51	Козлов Р.	МСПК	1	0	0	1
52	Кузнецов М.	МСПК	1	2	2	0
53	Глоголев Г.	МСПК	0	2	2	0
54	Семенов А.	МСПК	0	0	1	0
55	Никитинский В.	МСПК	1	0	0	-1
56	Пятницкий М.	МСПК	1	0	0	0
57	Софьин И.	МСПК	1	0	0	0
58	Акиндинов С.	МСПК	1	0	2	0
59	Тюренок С.	МСПК	2	3	2	-1
60	Богусевич Н.	МСПК	1	0	0	1

Девочки

№	Фамилия	Класс / Колледж	С. Бем	Семейная скульптура	«20 позиций» М. Куна	Беседа с ребенком
1	Суворова Л.	9 Кл	0	2	2	0
2	Усеинова А.	9 Кл	2	3	2	1
3	Садохова К.	9 Кл	2	3	2	1
4	Горелова Н.	9 Кл	1	3	1	0
5	Швец А.	9 Кл	1	1	1	0
6	Варданян М.	9 Кл	0	2	2	-1
7	Тимченко Л.	9 Кл	1	2	1	1
8	Курмакаева А.	9 Кл	1	0	2	1
9	Хамзина Л.	9 Кл	0	2	2	0
10	Сазонова Н.	9 Кл	2	2	2	0
11	Игнатьева Н.	9 Кл	2	3	2	1

№	Фамилия	Класс / Колледж	С. Бем	Семейная скульптура	«20 позиций» М. Куна	Беседа с ребенком
12	Ахметжанова М.	9 Кл	2	2	2	1
13	Капустина Л.	9 Кл	2	3	2	0
14	Акимова И.	9 Кл	0	2	2	-1
15	Бардась Ю.	9 Кл	1	2	2	0
16	Сметанникова Л.	9 Кл	1	0	2	0
17	Шорникова Д.	9 Кл	0	2	0	-1
18	Погосян Р.	9 Кл	1	3	2	1
19	Волкова С.	9 Кл	1	0	1	0
20	Агонисян А.	9 Кл	2	2	1	0
21	Жарикова Д.	9 Кл	2	2	1	1
22	Елгазина Р.	9 Кл	2	0	1	0
23	Груба К.	9 Кл	2	2	2	1
24	Гребенникова Т.	11 Кл	2	3	2	0
25	Фомина Н.	11 Кл	2	3	2	1
26	Стулова Л.	11 Кл	1	0	2	0
27	Протасова П.	11 Кл	0	2	1	-1
28	Сапронова М.	11 Кл	1	3	1	1
29	Камышина К.	11 Кл	0	0	2	1
30	Продорова Н.	11 Кл	1	0	2	0
31	Буслаева К.	11 Кл	0	0	1	0
32	Комарова Н.	11 Кл	0	0	0	-1
33	Ширкова Д.	11 Кл	2	1	2	0
34	Бугрова Д.	11 Кл	1	1	2	0
35	Оганесян Л.	11 Кл	0	3	2	1
36	Костюнькова О.	МСПК	2	2	2	0
37	Нахимовская П.	МСПК	2	1	0	0
38	Дмитриева П.	МСПК	1	0	2	1
39	Соколова А.	МСПК	1	0	2	0
40	Чепелева А.	МСПК	2	1	2	0
41	Глазкова С.	МСПК	2	1	2	0
42	Елисеева М.	МСПК	2	1	2	1
43	Мартынова О.	МСПК	2	3	2	0
44	Сараева Ю.	МСПК	2	3	0	0
45	Лопухина Е.	МСПК	2	1	0	-1
46	Бредгауэр А.	МСПК	2	1	2	0
47	Олексина Д.	МСПК	2	3	2	1
48	Лукичева Т.	МСПК	2	1	2	0
49	Ретивова А.	МСПК	2	3	0	0
50	Семенюк Н.	МСПК	2	3	0	0
51	Алексеяцева А.	МСПК	1	0	0	1
52	Акопян В.	МСПК	2	1	2	1
53	Никитина В.	МСПК	2	1	2	0
54	Зайценберг Т.	МСПК	2	3	0	-1
55	Евиева А.	МСПК	2	1	2	1
56	Бочкова Л.	МСПК	0	3	2	0
57	Хамидуллина В.	МСПК	0	2	2	1
58	Минакова Д.	МСПК	1	0	2	0
59	Москвина К.	МСПК	0	2	1	0
60	Манерова К.	МСПК	0	2	2	1

№	Фамилия	Класс / Колледж	С. Бем	Семейная скульптура	«20 позиций» М. Куна	Беседа с ребенком
61	Находнова Н.	МСПК	2	3	2	0
62	Богырова А.	МСПК	1	3	2	0
63	Боб М.	МСПК	2	1	1	0
64	Сидельникова А.	МСПК	2	3	2	1
65	Игнатъева Л.	МСПК	2	1	1	-1
66	Лебедева А.	МСПК	1	3	0	0
67	Рожкова А.	МСПК	2	3	2	1
68	Меркушева Е.	МСПК	2	3	2	0
69	Павловская Э.	МСПК	1	3	1	0
70	Судоренко К.	МСПК	2	3	2	1
71	Бурвеева А.	МСПК	0	2	1	0
72	Аллакулова Л.	МСПК	2	3	1	1
73	Рябова Е.	МСПК	2	3	2	0
74	Тихоненкова И.	МСПК	2	1	1	0
75	Комарова Е.	МСПК	2	1	1	0
76	Корнюхина А.	МСПК	2	1	2	0
77	Боева А.	МСПК	2	1	0	1
78	Ефремова Е.	МСПК	1	3	2	0
79	Артюхова Ю.	МСПК	1	0	2	1
80	Бондаренко К.	МСПК	0	2	2	0
81	Михайлина М.	МСПК	1	0	2	0
82	Кибальчик И.	МСПК	1	3	2	1
83	Ганзинская А.	МСПК	2	0	2	0
84	Вишневская К.	МСПК	2	3	2	0
85	Перевязкина И.	МСПК	2	3	2	1
86	Ершова А.	МСПК	2	3	2	-1
87	Рябченкова Р.	МСПК	1	0	1	0
88	Береснева Л.	МСПК	2	0	2	1
89	Доронина В.	МСПК	1	3	0	0
90	Чужакова А.	МСПК	2	3	2	1
91	Кузнецова О.	МСПК	2	1	2	0
92	Петренко Д.	МСПК	1	3	2	0
93	Куприхина А.	МСПК	2	1	1	-1
94	Пимоненко А.	МСПК	0	0	1	-1
95	Зверева Т.	МСПК	2	3	1	0
96	Ахалая Н.	МСПК	1	0	2	0
97	Устюжанина В.	МСПК	0	1	0	0
98	Адоньева Н.	МСПК	0	2	0	1
99	Ларицкая Ю.	МСПК	0	1	0	0
100	Фетингер А.	МСПК	1	0	0	0
101	Дуткэ Д.	МСПК	2	0	2	0
102	Колбенева Ю.	МСПК	1	1	2	1
103	Смирнова О.	МСПК	1	3	0	0
104	Иванова Ю.	МСПК	2	3	2	1
105	Мухина К.	МСПК	2	3	0	-1

THE INFLUENCE OF SOCIAL ATTITUDES AND NORMS ON THE FORMATION OF GENDER IDENTITY TODAY'S TEENAGERS

A.L. Karpenko

State budget educational institution of the city of Moscow Centre for Education 2051
9/2 Zashchitnikov Moskvyy str, Moscow, Russia, 111674

Social norms and principles accepted in a modern society investigated in this article. Author also researches gender identity of grown ups and kids with particular attention on mechanism which define gender identity of kids and youth of different ages.

Keywords: Identification, gender, teenager, setting, society, femininity, masculinity.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В НАУЧНО-УЧЕБНОЙ СФЕРЕ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ-СТОМАТОЛОГОВ

Ю.В. Карпова, В.В. Никитина, С.В. Смирнова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10 к.3, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются возможные пути освоения иностранными ординаторами стоматологической терминологии для профессионального общения

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, стоматологическая терминология.

Одной из главных целей обучения иностранных учащихся является формирование базы для осуществления учебно-познавательной деятельности на неродном языке. Данная деятельность является видом коммуникации, которая возможна лишь при условии языковой и речевой компетентности учащегося и его общенаучной профессионально ориентированной компетентности.

Гармоничное соединение принципов комплексности и аспектности в процессе обучения РКИ на факультете является реальной основой качественной языковой подготовки, необходимой для получения специального образования ординаторами-иностранцами на медицинском факультете.

Система подготовки иностранных специалистов для зарубежных стран на предвузовском уровне существует в РУДН более 40 лет. За этот период на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин накопился большой научный, методический и воспитательный опыт по организации процесса обучения иностранных граждан.

В связи с развитием методики преподавания русского языка как иностранного с позиций коммуникативно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки складывается компетентностный подход к обучению иностранным языкам, и комплексная работа по формированию единства коммуникативно-речевой и предметной компетентности учащегося становится необходимой.

Коммуникативно-речевая компетенция иностранного учащегося создается на базе лингвистической компетенции. Основой лингвистической компетенции служит речевая деятельность в устной и письменной формах. Во время формирования лингвистической компетенции идёт комплексная работа над особенностями лексико-грамматической системы научного стиля речи (НСР).

Кафедрой русского языка №2 был создан учебный комплекс для обучения иностранных студентов медико-биологического профиля, состоящий из пособий «Русский язык – будущему специалисту. Вводный лингво-предметный курс», «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень», «Словарь» и «Рабочая тетрадь».

В связи с существованием модульной системы обучения иностранных учащихся пособие «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Стоматологический профиль» может рассматриваться как часть модуля по обучению НСР.

Наряду с другими целями обучения речевому общению в профессиональной сфере авторы пособия ставят перед собой задачу объяснить иностранным учащимся, что система стоматологической терминологии находится в тесной связи со структурой современного русского языка.

Специализация словообразовательных средств способствует выражению в структуре и форме терминов классификации понятий. Каждое понятие получает именование за счёт словообразовательной классификации термина. Место каждого термина в системе указано аффиксом, за которым в стоматологической терминологии закреплено строго определенное значение. Например, *пародонтия – собирательный термин, обозначающий все заболевания пародонта; пародонтит – обозначает процесс воспалительного характера; пародонтома – процесс опухолевого характера.*

В целях обучения языку специальности также необходимо прогнозировать структурный тип термина по его месту в микросистеме в блоке специальности. Отношения в блоке могут противопоставляться по различным признакам, например: *по происхождению – местное и системное (общее) заболевание, по клиническому течению – острое и хроническое, по генетическому признаку – передающиеся и не передающиеся по наследству.* Лексически это противопоставление выражено наличием в структуре терминов-прилагательных, приобретающих в терминологическом поле своеобразное свойство антонимичности, в результате чего возникают термины-антонимы: *местная гипоплазия – системная гипоплазия; острая травма зубов – хроническая травма зубов.*

Специфика содержания каждого блока находит выражение в выборе однословного или многословного термина, в создании собственно стоматологических терминов или в использовании общемедицинских. Термин-словосочетание, как правило, создаётся на базе однословного термина, выражающего исходное понятие. Он мотивирован исходно формально и на содержательном уровне. Продуктивность такого рода образований заложена в эксплицитности выражения элементов терминируемого понятия, в возможности проследить взаимосвязь отдельных признаков понятия, а также определить место данного понятия в их гиперо-гипонимической зависимости. На каждом новом уровне классификационной схемы по законам гипонимической иерархии термин приобретает дополнительный элемент, выраженный прилагательным, который уточняет значение понятия: *пульпит – острый пульпит – острый хронический пульпит или периодонтит верхушечный периодонтит – острый верхушечный периодонтит.*

Стоматологические термины, объединённые формально-семантическими гипонимическими отношениями могут состоять как из свободных, так и несвободных словосочетаний. Свободные терминологические словосочетания, являясь контекстуальными образованиями, имеют произвольный состав и впоследствии закрепляются в языке. Между компонентами таких словосочетаний не существует строго обязательной связи, каждый из них может вступать в двусторонние отношения и давать множество сочетаний *гипоплазия эмали, эндемический флюороз, эктродевальная дисплазия, эрозивный флюороз.* Несвободные словосочетания отличаются большей устойчивостью. В составе данных словосочетаний может одно слово не являться термином, а представлять заимствованное из общелитератур-

ного языка для нужд стоматологической терминологии: *местная гипоплазия, острая травма, твёрдая ткань, мраморная болезнь.*

При работе над стоматологической терминологией врачи-ординаторы не просто заучивают новые термины на иностранном языке, но и учатся осознавать существующие между ними языковые связи и оперировать данными понятиями при слушании и говорении, чтении и письме. Во время учебного процесса учащиеся постоянно должны сталкиваться с большим количеством выбора и чередования.

Тематико-понятийная организация позволяет мотивировать речевую деятельность, активизирует использование специальных понятий ординаторами-иностранцами в общении с научным руководителем и пациентами.

TO THE QUESTION ABOUT TEACHING SPEECH COMMUNICATION IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPHERE OF FOREIGN RESIDENTS-DENTISTS

Y. Karpov, V. Nikitin, S.V. Smirnov

Russian University of friendship of peoples
Miklukho-Maklay, str. 10 K, Moscow, Russia, 117198

The article discusses possible ways of development of foreign residents dental terminology for professional communication.

Keywords: linguistic competence, dental terminology.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

З.Х. Кипкеева

Республиканское Государственное бюджетное учреждение
«Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования»
ул. Фабричная, 139, г. Черкесск, Россия, 369000

Статья посвящена вопросам поиска современных подходов к обучению русскому языку нерусских учащихся. Рассматривается психолого-педагогическое обоснование приоритетности коммуниктивно-деятельностного подхода к проблеме. Представлены некоторые классификации различных подходов, разработанные ведущими специалистами.

Ключевые слова: язык, речь, методика, подход, коммуникативный, деятельностный, национальный, многонациональный, классификация.

Общепризнанно, что методика преподавания русского языка в национальной школе – особая наука со своими целями и задачами, со своим предметом изучения со своими методами. Цели, которые преследует обучение русскому языку нерусских учащихся, делятся на: практические (овладение определенным объемом языкового материала, формирование соответствующей речевой компетенции, ознакомление с культурой народа изучаемого языка); общеобразовательные (воспитание у ребенка интереса и уважения к культуре, традициям, обычаям и нравам людей, говорящих на другом языке, разумного и обоснованного поведения в ситуации взаимодействия языков и культур, общее развитие навыков социальной коммуникации); общеразвивающие (обогащение содержания жизни ребенка, насыщение коммуникативной среды, расширение кругозора, развитие рефлексии).

Задачи обучения связаны с реализацией поставленных целей. Это: привитие элементарных навыков устной речи на русском языке, приобретение лингвистических знаний (в области фонетики, лексики, идиоматики, а также системного, частично морфологического и синтаксического строения русской речи), развитие металингвистических способностей учащихся (осознания языковых явлений и умения рассуждать о них), приобщение к культуре русского народа, овладение первичной коммуникацией на втором языке (формирование элементарных навыков общения, умения адекватно вести себя в коммуникативной ситуации и достигать коммуникативных целей), подготовка к дальнейшему более осознанному изучению языка.

Успешность обучения нерусских учащихся русскому языку во многом зависит от правильного выбора метода обучения. Под методом мы понимаем ту или иную точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать, и соответствующий подход, реализующий избранную модель процесса обучения. В методике преподавания языков существует несколько классификаций подходов к обучению языку. Так, М.В. Ляховицкий [5,159] называет четыре общих подхода, определяемых им с позиции психологии овладения языком:

1) бихевиористский – овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы;

2) индуктивно-сознательный – овладение языком в результате наблюдения над речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи;

3) познавательный (когнитивный) – сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний;

4) интегрированный – органическое соединение в ходе занятий сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями.

М.Н. Вятютнев [2, 186] выделял и использовал шесть подходов для классификации современных методов обучения: грамматический, прямой, бихевиористский, чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный. Нетрудно заметить, основанием для выделения подходов различных классификаций являются либо объект обучения (язык, речь, речевая деятельность), либо способ обучения (сознательный, прямой, деятельностный).

Известно, что в обучении русскому языку, как и любому другому, выделяются два особо важных и взаимозависимых аспекта. Первый из них относится к обучению грамматике и орфографии, второй – к развитию речи учащихся. Именно второй аспект – практическая направленность в овладении русским языком ставит перед методистами и учителями национальных школ определенные требования: найти наиболее эффективные пути обучения, призванные помочь нерусским учащимся овладеть русским языком, спонтанной речью.

В то же время, наилучшие результаты в обучении достигаются тогда, когда отлажено взаимодействие двух этих аспектов. Современный процесс обучения русскому языку в национальной школе свидетельствует о необходимости внесения изменений не только в структуру и содержание данного курса, но также изменить подход к организации процесса обучения.

Существующая практика обучения русскому языку в школах с многонациональным составом построена по линейному принципу, то есть представляет собой системное описание языковых уровней (фонетика, морфология, синтаксис и т.д.), что отражено в структуре программ и учебников. Такой подход имеет слабые стороны, поскольку не всегда учитывает коммуникативную направленность в обучении русскому языку, что является главным требованием и показателем знания языка. Это определяет необходимость поиска эффективных путей обучения, ориентированного на усиленное внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка.

Для успешной коммуникации недостаточно знания языковой системы. В современных условиях развития образования необходим учет характеристик объекта обучения (язык, речь) и способа обучения (деятельностный). При этом необходимо учитывать как личностно-деятельностный подход, при котором личность сама формируется в деятельности и общении с другими людьми, определяя тем самым характер деятельности и общения, так и использование коммуникативно-деятельностного подхода, направленного на общение на изучаемом языке в различных сферах и ситуациях. Объединение этих двух подходов рассматривается в современной лингводидактике как общедидактическая основа обучения языкам в разных условиях преподавания.

Основы коммуникативно-деятельностного подхода были заложены в трудах психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней и др. Коммуникативно-деятельностный подход прежде всего означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, что, в свою очередь, предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности. Объектом обучения, с позиции нового подхода, должна быть речевая деятельность во всех её видах (слушание, чтение, говорение, письмо).

Коммуникативная направленность обучения языку характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, а точнее, культура речевого общения. Коммуникативно-деятельностный подход отвечает главным требованиям современного процесса обучения языку: коммуникативное поведение учителя и учащихся на уроке, использование упражнений, воссоздающих ситуации общения, одновременное усвоение грамматической формы и её функции в речи, учет индивидуальных особенностей учащегося.

В практике обучения русскому языку нерусских учащихся показателями реализации принципа коммуникативности могут служить параметры, определенные Е.И. Пассовым [6, 223]:

- а) мотивированность как функционально-речевая обусловленность любого речевого поступка и деятельности ученика в целом;
- б) целенаправленность как наличие речевой стратегии и тактики и ориентированности на конечную цель;
- в) личностный смысл деятельности учащегося по овладению иноязычной культурой;
- г) речемыслительная активность как постоянная вовлеченность в процесс общения, заключающаяся в непосредственном (т. е. вербальном) либо опосредованном (т. е. мыслительном) решении речемыслительных задач общения;
- д) индивидуальность отношения ко всему, что составляет образовательный процесс;
- е) ситуативность как соотнесенность речевой деятельности с ситуацией;
- ж) образовательная ценность учебного материала;
- з) проблемность как способ организации, введения и интерпретации материала;
- и) контактность трех видов: эмоциональная, смысловая, личностная;
- к) взаимодействие участников образовательного процесса (координация, взаимопомощь и т. п.);
- л) связь речевой деятельности с различными формами деятельности – учебно-познавательной, трудовой, бытовой и т. п.;
- м) функциональность как признание ведущей роли функции, а не формы речевых единиц;
- н) новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса;
- о) эвристичность как антипод произвольному заучиванию и воспроизведению заученного.

Компонентами нового характера деятельности учителя и учащихся на уроке должны стать особым образом организованное обучающее общение, актуализация и активизация возможностей личности и коллектива, взаимосвязь коммуникативных заданий и коммуникативных задач. Заинтересованность в обновлении процесса обучения, высокие профессиональные качества позволят учителю достичь желаемых результатов в обучении русскому языку нерусских учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка // Русский язык в школе. – 1996. – № 1.
- [2] Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1984. – 186 с.
- [3] Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000.
- [4] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005.
- [5] Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филологических факультетов вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
- [6] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- [7] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2002.

LITERATURA

- [1] Byistrova E.A. Kommunikativnaya metodika v prepodavanii russkogo yazyika // Russkiy yazyik v shkole. – 1996. – # 1.
- [2] Vyatyutnev M. N. Teoriya uchebnika russkogo yazyika kak inostrannogo. – M.: Russkiy yazyik, 1984. – 186 s.
- [3] Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya. – M.: Logos, 2000.
- [4] Leontev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost. – M.: Smyisl, Akademiya, 2005.
- [5] Lyahovitskiy M. V. Metodika prepodavaniya inostrannyih yazyikov: uchebnoe posobie dlya filologicheskikh fakultetov vuzov. – M.: Vyisshaya shkola, 1981. – 159 s.
- [6] Passov E.I. Kommunikativniy metod obucheniya inoyazyichnomu govoreniyu. – M.: Prosveschenie, 1991. – 223 s.
- [7] Rubinshteyn S.L. Osnovy obschey psihologii. – SPb., 2002.

A MODERN APPROACH TO THE TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN SCHOOL IN TERMS OF MULTILINGUALISM

Z.H. Kipkeeva

Republican State institution "Karachaevo-Circassian national Institute for training of educators"
Fabrichnaya str., 139, Cherkessk, Russia, 369000

The article is devoted to the search of new approaches to the teaching of the Russian language in non-Russian students. Examines the psychological and pedagogical rationale for the priority of communicative and active approach to the problem. Presents some classify the different campaigns, developed by leading experts.

Keywords: language, speech, methodology, approach, communicative, active, national, multinational, classification.

ПОЭЗИЯ КАК УЧИТЕЛЬ КРАСНОРЕЧИЯ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В.В. Киссюк

Московский государственный строительный университет
Ярославское шоссе, д. 26, Москва, Россия, 129337

В статье творчество рассматривается как основа обучения. Анализируются возможности поэзии для создания творческих заданий по культуре речи, стилистике и риторике. Также приводятся примеры упражнений по художественному переводу для студентов, получающих дополнительное образование по специальности “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”.

Ключевые слова: развитие речи; основа обучения; творчество; поэтический текст; творческие задания; связный текст; художественный перевод.

Выпускник высшей школы XXI века должен быть человеком творческим, умеющим системно мыслить, создавать нечто своеобразное, новое и неповторимое. Может ли изучение языка способствовать формированию подобного специалиста? Безусловно, ведь изучение такой сложной и стройной системы, какой является язык, обеспечивает развитие и логического, и образного мышления студентов. Главным принципом, основой обучения культуре речи, стилистике и риторике должно стать творчество, то есть срежиссированная преподавателем целенаправленная творческая речемыслительная деятельность учащихся как основа получения знаний и развития навыков и умений. Ведь человек–творец по определению; осознанно или нет–творчество приносит ему радость, и в этом случае результат обучения запрограммирован на успех.

Оптимальной формой учебной работы со студентами-нефилологами, на наш взгляд, является лекционно-практическое занятие, причем выполнению тренировочных заданий отводится 75-85% учебного времени. Повышение качества образования мы связываем в первую очередь с приоритетом творческих практических заданий, имеющих развивающий характер. Главное место в курсе культуры речи занимает раздел «Лексическая стилистика», т.к. язык – это прежде всего волшебный мир слов. Научить студентов целесообразно и эффективно использовать богатые лексические ресурсы русского языка и таким образом осуществить «погружение» в язык – цель практических творческих заданий по этому разделу. При этом необходимо *взаимосвязанно* решать две задачи культуры речи: как говорить правильно и как говорить хорошо (искусно).

Прекрасные возможности для создания творческих заданий по культуре речи и стилистике предоставляет поэзия, т.к. поэтическая речь, как никакая другая, должна быть точной и выразительной. Вспомним слова мудрого Вольтера: “Стихи повсюду были первыми детьми гения и первыми учителями красноречия”. Задача преподавателя – эффективно использовать методический потенциал поэтического текста. Так, полезными и увлекательными являются задания, предлагающие студентам вставить в тексты стихотворений известных русских и зарубежных поэтов существительные (прилагательные, наречия, глаголы) – синонимы и антонимы; слова определенной стилистической окраски; эпитеты, сравнения и т.д., так как подобные упражнения заставляют учащихся искать наиболее точные, выразительные и уместные в определенном контексте слова. Затем варианты студентов сравниваются с оригиналом и подробно анализируются. Приведем примеры.

<p>Пример 1. Задание. Вставьте в текст стихотворения Ф.И. Тютчева “Предопределение” существительные-синонимы и антонимы к слову “съединенье” и деепричастия-контекстуальные синонимы к слову “любя”.</p> <p>Любовь, любовь – гласит преданье – ... души с душой родной – Их съединенье, ... , И роковое их ... , И ... роковой. И чем одно из них нежнее В ... неравной двух сердец, Тем неизбежней и вернее, Любя, ... , грустно ... , Оно изнает наконец.</p>	<p>Пример 2. Задание. Вставьте в текст сонета Франческо Петрарки глаголы нужной стилистической окраски (перевод Евг. Солоновича)</p> <p>О вашей красоте в стихах ... И ... не смею на прощенье, И, полагаясь на воображенье, Упущенное ... хочу.</p> <p>Но это мне, увы, не по плечу, Тут не ... все мое уменье, И ... , что бессильно, вдохновенье, И я его напрасно</p> <p>Не раз ... я отваги, Но звуки из груди не Кто я такой, чтоб ... в такую высь?</p> <p>Не раз перо я ... к бумаге, Но и рука, и разум мой ... На первом слове. И опять</p>
---	--

Пример 3. **Задание.** Вставьте эпитеты в тексты следующих хокку Басё (перевод Веры Марковой). Сравните ваши варианты с оригиналом (в роли эпитетов могут использоваться прилагательные и наречия).

1. ... закрыла рот
Раковина морская.
... зной

2. ... ворон -
И он прекрасен на ... снегу
В ... утро.

Подчеркнем, что целью заключительных заданий по каждой теме раздела “Лексическая стилистика” является создание студентами связных высказываний (т.к. текст – высшая коммуникативная единица) с использованием определенных лексических средств. Такие задания могут быть очень разнообразными: составление рассказа в форме дневниковой записи с употреблением синонимов и паронимов; рассказа по картинке с использованием фразеологизмов, в том числе латинских; сравнительной характеристики двух объектов (субъектов) с использованием антонимов; рассказа, все слова которого начинаются с одной буквы (звука); описания-загадки; современной сказки; фельетона на институтские темы и т.д.

Нередко по собственной инициативе студенты выполняют то или иное задание в стихотворной форме, что дисциплинирует и оттачивает речь.

Пример 4. **Задание.** Составьте рассказ на свободную тему, употребив не менее шести пар паронимов (по инициативе студента задание выполнено в стихотворной форме).

<p>Афера Хитрый инженер Вася разработал Обмана искусный вариант: Представил проект генерального плана, За что и получил денежный грант.</p>	<p><i>Эффективный</i> способ обмана Приносил огромные доходы ему, Он <i>эффектно</i> опустошал у людей карманы И даже перестал доверять себе самому. Этот <i>бесчеловечный</i> поступок его</p>
--	---

<p>Началась раскрутка его рекламная, Был создан <i>искусственный</i> интерес, И в этом деле задачей главной Стало отмывание денежных средств. <i>Жилищная</i> компания всюду трудилась, На бумаге построив <i>жилой</i> дом не один. У Васи уже от денег карманы ломились, А он продолжал пускать в глаза пыль и дым.</p>	<p>По отношению к <i>человеческому</i> роду В памяти людей не оставит о нем ничего, Не простят ему <i>проступок</i> толпы обмануто- го народа. Ему объявили <i>кровную</i> месть, И что делать ему, Вася сам не знал. Он решил оставить все как есть – Так наступил его жизни <i>кровавый</i> финал.</p>
<p>P.S. В основе данного произведения нет ни одного <i>реального</i> факта, поэтому его нельзя считать <i>реалистическим</i> (студент В. Сухарев).</p>	

Стихи могут помочь и при изучении грамматики.

Пример 5. **Задание.** Выберите определенные факты культуры речи – грамматические формы и правила, которые необходимо запомнить (например, формы существительных в именительном и родительном падеже множественного числа; глаголы-исключения, относящиеся ко второму спряжению; слова, оканчивающиеся на *-мя*, и слово «дитя», принадлежащие к существительным среднего рода и т.д.). Попробуйте сочинить стихи, в которых рифма и ритм являются мнемоническим средством.

Помните: «Тупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция без грамматики» (М.В. Ломоносов).

Студенты МГСУ могут получить дополнительное образование по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Отметим, что учащимся полезно потренироваться переводить не только техническую, но и научно – популярную и художественную литературу.

Пример 6. **Задание.** а) Попробуйте сделать художественный перевод стихотворения Г.Гейне с помощью подстрочника. Затем сравните ваш вариант с переводом студентки МГСУ О. Батаринной.

<p>Sie haben mich gequälet, Geärgert blau und blass, Die einen mit ihrer Liebe, Die andern mit ihrem Hass. Sie haben das Brot mir vergiftet, Sie gossen mir Gift ins Glas, Die einen mit ihrer Liebe, Die andern mit ihrem Hass. Doch sie, die mich am meisten Gequälet, geärgert, betrübt, Die hat mich nie gehasset, Und hat mich nie geliebt.</p>	<p><u>Подстрочный перевод</u> Они меня измучили, Они сердили меня, и я стал бледным до синевы, Одни – своей любовью, Другие – своей ненавистью. Они хлеб мне отравили, Они налили мне яда в бокал, Одни – своей любовью, Другие – своей ненавистью. Но она, кто меня больше всех Мучила, сердила и огорчала, Она никогда меня не ненавидела И никогда меня не любила.</p>	<p><u>Художественный перевод</u> Как мучительно и странно Быть средь бала одиноким, Ежечасно, беспристрастно Видеть общества пороки. Ненависти яд – в бокале, В хлебе – грязную любовь, Растворясь в дурном запале, Побелела в венах кровь. И в толпе безликих жизней Чувств моих ты не щадила И гримасою капризной Больше всех меня сердила. Ты любить меня не стала, Безразличия полна. Ты все время предавала Нашу жизнь, моя жена.</p>
---	--	--

б) Попробуйте сделать сначала подстрочный, а затем художественный перевод фрагмента поэмы Байрона “Лара”. Затем сравните ваш вариант с переводом студентки МГСУ Н. Мешиковой.

She told nor whence, nor why she left behind Her all for one who seem'd but little kind. Why did she love him? Curious fool! – be still – Is human love the growth of human will?	Оставив в прошлом все, молчала, почему, Не слишком нежному, всё отдала ему. Ответ глупцу: “За что он был любим?” – “Любовь рождается без видимых причин”.
--	--

Приведенные в данной статье задания, а также многие другие представлены в учебном пособии “Говорить правильно, говорить красиво”, которое выйдет из печати в МГСУ в 2014 году. Пособие адресовано российским студентам – нефилологам, а также студентам из ближнего (а в отдельных случаях – и дальнего) зарубежья, хорошо владеющим русским языком.

POETRY AS A TEACHER OF ELOQUENCE (METHODICAL ASPECT)

V.V. Kissjuk

Moscow State University of Civil Engineering
Yaroslavskoye shosse str., 26, Moscow, Russia, 129337

The author of the article considers that creation is a basis of education. The possibilities of poetry are analyzed as a resource for creative tasks in culture of speech, stylistics and rhetoric. The literary translation training exercises for students of technical universities who get an additional education “Translator in the Sphere of professional Communication” are also given in the article.

Keywords: the developing of speaking skills, the basis of education, creation, poetical text, creative task, coherent text, literary translation.

О ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

А.Г. Коваленко

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В условиях общего снижения интереса к изучению художественной литературы и чтению наблюдается тенденция «отрыва» литературы от русского языка, снижение «удельного веса» литературы. Одним из путей оптимизации филологического и гуманитарного образования является создание учебника по русской литературе для иностранных учащихся, в котором учитываются особенности как предмета, так и учащихся.

Ключевые слова: Русский язык, русская литература, учебник, адаптация, репрезентативность, системность.

Без литературы не может быть полноценного изучения русского языка. Эта мысль вряд ли можно и нужно оспаривать, она является аксиомой в методике преподавания русского языка на всех уровнях и в различных аспектах этой отрасли филологии. Однако современное состояние науки и практической русистики заставляет в очередной раз поднимать этот вопрос. С сожалением приходится констатировать, что русский язык все более

отрывается от литературного образования. Это связано, прежде всего, с падением интереса к художественной литературе, к уменьшению ее удельного веса в школьном и вузовском образовании, что отражается в сокращении объема часов, выделяемых для изучения литературы, понижении общего уровня владения литературным материалом школьниками, студентами, и даже преподавателями. В свою очередь это ведет к «прагматизации» преподавания русского языка, к «выветриванию» из него литературы как важной культурной составляющей образовательного процесса.

В лучшем случае произведения литературы используются лишь подсобный материал для составления заданий и упражнений, в худшем – язык изучается как средство утилитарной коммуникации, литературы становится «лишней», «избыточной» в силу «сложности». В образовании филологов литературы все больше занимает второстепенное положение, гуманитарии знакомятся с ней вскользь и поверхностно, нефилологи вообще не знают ничего, кроме некоторых имен русских классиков, ограничившись именами Пушкина и Толстого.

Не касаясь подробно различных трудностей, отметим, что одной из наиболее значимых является проблема учебника по русской литературе для иностранцев. До сих пор не существует ни одного учебника, или учебного пособия по русской литературе, которое удовлетворяло всем необходимым методическим требованиям. Проблема учебника является одной из наиболее актуальных для современного преподавания литературы иностранцам.

Учебников по литературе вообще нет, ушли в прошлое те времена, когда в РУДН регулярно издавались учебные пособия для студентов-иностранцев разного уровня подготовки, несколько таких учебников выходили в 70-80-е годы в центральных издательствах.

С нашей точки зрения учебник должен отвечать следующим требованиям. Несколько основополагающих принципов создания такого рода учебника. Он должен быть, прежде всего, системным. Каким бы он ни был по объему и по составу, весь изложенный в нем материал должен отражать целостную, не фрагментарную картину развития русской литературы. В особенности эта мысль представляется актуальной для русской литературы XX века.

Он должен быть сориентированным на характер аудитории для филологов, гуманитариев и нефилологов. Дифференциация связана с уровнем подготовки студентов.

В учебнике должны быть представлены все или наиболее значимые, вершинные произведения русской литературы. Системность не должны входить в противоречие со степенью доступности материала, представленные в учебнике тексты должны соответствовать тому уровню владения языком, который имеется у учащихся на данном этапе. Для того, чтобы это осуществить необходимо тщательный отбор и обработка предлагаемых текстов.

Произведения должны быть разделены на два разряда: для активного и для пассивного усвоения. Преподаватель должен четко знать, какие произведения студент должен знать хотя бы по названиям. Нельзя не знать, что у Булгакова есть романы «Мастер и Маргарита», у Платонова – «Котлован», у Распутина – «Прощание с Матерой», а у Солженицына – «Архипелаг Гулаг». Но это совсем не означает, что студент-гуманитарий должен их немедленно прочитать. Однако у названных писателей есть другие произведения, который более доступны для чтения и усвоения в неязыковой среде. У Булгакова – «Собачье сердце», у Солженицына – «Матренин двор», а у Распутина «Уроки французского».

Принцип доступности в немалой степени связан с проблемой адаптации текстов. Для преподавания литературы проблема адаптированного текста представляет один наиболее существенных методических вопросов. Нельзя тешить себя иллюзией, что студенту нужно давать сразу оригинальный текст. Этим можно только вселить в него неуверенность в возможности чтения русских текстов.

Вместе с тем адаптированный текст должен отвечать определенным методическим требованиям:

– он должен быть доступным для чтения;

- сохранять всю художественную специфику оригинального текста;
- обладать языковым и литературоведческим комментарием;
- текст должен быть репрезентативным с точки зрения художественной специфики;
- должен быть достаточно характерным и «знаковым» для его автора.

С нашей точки зрения учебник должен иметь комплексный характер: вместить в себя и художественные тексты и литературоведческую часть, куда входят краткая биография писателя и анализ его произведений. Он должен заменить и хрестоматию с наиболее характерными произведениями.

Приведем список текстов (поэтических), которые могли бы стать содержанием такого учебника по серебряному веку: А. Блок «Ночь, улица, фонарь аптека», Б. Пастернак «Зимняя ночь», И. Анненский «Среди миров». М. Цветаева «Как жаль, что вы больны не мной...». С. Есенин «До свиданья, друг мой, до свиданья...», К. Бальмонт «Я в этот мир пришел, чтоб видеть солнце...».

Что касается прозы серебряного века, то наиболее репрезентативными в художественном и методическом плане можно считать тексты И. Бунина «Легкое дыхание», «Солнечный удар», Л. Андреева «Молчание». «Большой шлем», М. Шолохова «Родинка». Список можно продолжить. Создание программы, включающей такие тексты, является одной из ключевых для учебника русской литературы.

Достаточно гибким и разнообразным должен быть методический аппарат. Он должен не только включать идейно-художественные комментарии, переводы незнакомых слов, но он должен включать разнообразные типы заданий.

Стабильный учебник видится нам, прежде всего, как пропедевтический курс, включающий основные разделы русской литературы. Материал в нем расположен по главам-персоналиям и снабжен системой заданий и иллюстрациями. В нем должно быть разумно соединены биография писателей с анализом творчества. Материал должен быть минимизирован, а тексты соединять простоту изложения с научной проблематикой.

В свете современных требований к образовательному процессу важную роль начинают приобретать электронные учебно-методические комплексы по русской литературе, позволяющие реализовать принцип интерактивности. С сожалением нужно отметить, что на сегодняшний день таких УМК для студентов-иностранцев не существует. Такие комплексы должны включать несколько различных блоков – лекционные тексты, адаптированные или оригинальные отрывки из знаковых произведений, глоссарий, методические рекомендации, интерактивные ссылки, иллюстративный материал,

RUSSIAN LITERATURE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.G. Kovalenko

People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

At the present situation, when interest to the fiction literature and reading is getting lower the tendency of «separation» literature from language it taking place in the study process. One of the ways to optimize humanitarian studies is a creation of a Russian literature textbook based on specific characteristics of subject and auditorium.

Key words: Russian language. Russian Literature, Textbook, Adaptation, representation, system.

**ВОКРУГ ВЕЛИКИХ ИМЕН
(ИЗ ОПЫТА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО
ОТДЕЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ С ЖИЗНЬЮ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ
В.И. ДАЛЯ И В.В. ВИНОГРАДОВА)**

И.М. Кольшклина

Липецкий государственный педагогический университет
ул. Ленина, 42, Липецк, Россия, 398020

Статья посвящена практике ознакомления иностранных студентов гуманитарного профиля подготовительного отделения с биографиями выдающихся языковедов. При этом уделяется особое внимание конспектированию и использованию презентаций, созданных в программе Microsoft PowerPoint при подготовке будущих филологов.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, подготовительное отделение для иностранных учащихся, выдающиеся лингвисты, конспектирование, использование программы Microsoft PowerPoint.

Предвузовская подготовка иностранных студентов имеет свои особенности. Как отмечает исследователь А.И. Сурыгин, предвузовская подготовка – это «обучение на неродном языке студентов, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия» [1: с. 30]. Поиск оптимальных средств, способных повысить языковую компетенцию студентов-иностранцев, является одной из приоритетных проблем в совершенствовании методики обучения иностранцев русскому языку. Преподаватели не перестают экспериментировать, искать новые формы работы, способы подачи знаний, ведь каждый урок русского языка для иностранных учащихся – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации. От качества его организации зависит успешность формирования общеучебных и коммуникативных умений.

Так, на наш взгляд, для студентов гуманитарных специальностей очень важным является процесс «оживления» лингвистики. В связи с этим при изучении лексикографии мы обязательно знакомим иностранных студентов с творческой биографией создателя «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимиром Ивановичем Далем.

Данный урок предваряется страноведческими и культурологическими комментариями преподавателя о Луганске, Морском Кадетском корпусе, Дерптском университете, Оренбурге, Нижнем Новгороде, Ломоносовской премии. Далее студентам предлагается прослушать лекцию об известном ученом-филологе В.И. Дале и сделать ее конспект [2].

Одним из наиболее важных общеучебных умений является конспектирование. Под конспектированием понимается процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста; процесс, результатом которого является запись, позволяющая ее автору (конспектирующему студенту) немедленно или через некоторый срок с необходимой полнотой восстановить полученную информацию.

При подготовке иностранных студентов-филологов на подготовительном факультете обучение конспектированию происходит в несколько этапов. Особое место занимает отработка навыков скоростной записи текста. Для того чтобы студенты научились быстро и правильно записывать научные термины (а впоследствии и использовать условные сокращения) мы практически на начальном этапе обучения иностранных студентов проводим словарные и фразовые диктанты, запись сообщений, построенных на лексике языка специальности.

Кроме того, учащиеся выполняют упражнения на выделение смысловых частей текста и их озаглавление, составление плана (сначала вопросного, а затем номинативного). Сту-

дентам предлагается найти опорные слова во фразе, абзаце, пересказать текст по составленному плану.

Постепенно мы формируем у будущих филологов навыки выделения главной информации. Таким образом, к моменту написания конспекта лекции о русском лексикографе практически все студенты успешно справляются с данным видом работы.

После конспектирования студенты из предложенных им планов лекции выбирают тот, который соответствует последовательности расположения материала лекции, и отвечают на вопросы преподавателя.

На данном уроке мы закрепляем изученный материал с помощью презентации, созданной в программе Microsoft PowerPoint. Преимущества MS PowerPoint заключаются в

- сочетании разнообразной текстовой и аудио-, видеонаглядности;
- управлении вниманием с помощью эффектов анимации, звука и гиперссылок;
- усилении мотивации и эффективности восприятия на основе использования различных каналов информации;

Слайды, иллюстрирующие биографию В.И. Даля, проецируются на большой экран, преподаватель комментирует изображение, задает вопросы, проводит обсуждение нового материала. Презентация позволяет наглядно продемонстрировать студентам культурологический и страноведческий материал, связанный с именем лексикографа: дом, в котором он родился, учебные заведения, в которых учился, памятники, посвященные ученому, музеи и многое другое.

На заключительном этапе урока мы предлагаем студентам рассказать о жизни и деятельности В.И. Даля.

Более того, в конце учебного года мы проводим урок-знакомство с жизнью и творческой биографией великого языковеда Виктора Владимировича Виноградова. Данный урок строится по такому же принципу, как и урок по изучению жизни и деятельности В.И. Даля. Культурологический и страноведческий комментарий связан с реалиями XX века: г. Зарайск Рязанской губернии, Петроград, НКВД, Вятка, Институт русского языка АН СССР, журнал «Вопросы языкознания», Сталинская премия, Советский комитет славистов, Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы и др. На этом уроке мы отрабатываем навыки конспектирования, пересказа, но при этом упор делаем на лингвистические работы ученого: *О художественной прозе* (М., 1930), *Язык Пушкина* (М., 1935), *Стиль Пушкина* (М., 1941), *Русский язык. Грамматическое учение о слове* (М., 1947), *Из истории изучения русского синтаксиса*, (М., 1958), *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика* (М., 1963). На данном этапе обучения студенты владеют достаточным уровнем языковой подготовки, для того чтобы в качестве домашнего задания сделать доклад об ученом, писателе или философе, сыгравшем важную роль в развитии их родного языка. При этом наиболее «сильные» студенты используют программу Microsoft PowerPoint для создания презентаций о выдающихся языковедах своей страны.

Итак, материалы лингвострановедческого характера всегда играли важную роль в процессе преподавания русского языка для иностранных учащихся. Как показывает опыт, урок-знакомство с творческими биографиями выдающихся лингвистических деятелей вызывает особую творческую активность студентов.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях. – С-Петербург, 2000.

[2] Шкурат Л.С. Язык в учебно-профессиональной сфере (на материале текстов по лингвистике). Учебное пособие для иностранных студентов подготовительного отделения (гуманитарный профиль). – Липецк, 2012.

LITERATURA

[1] Surigin A.I. Didakticheskie osnovi podgotovki inostrannix studentov v visshix ycheb-nix zavedeniakh. – S-Peterburg, 2000.

[2] Shkyrat L.S. Yazik v ychebno-professionalnoj sfere (na materiale tekstov po linguis-tice). Ychebnoe posobie dla inostrannix studentov podgotovitel'nogo otdelenia (gymanitarnij pro-fil). – Lipetsk, 2012.

ABOUT GREAT NAMES (FROM THE PRACTICE OF FAMILIARIZATION OF PRELIMINARY COURSE FOREIGN STUDENTS OF THE HUMANITIES WITH BIOGRAPHY AND WORK OF V.I. DAL' AND V.V. VINOGRADOV)

I.M. Kolyshkina

Lipetsk State Teachers' Training University
Lenina str., 42, Lipetsk, Russia, 398020

The article is devoted to the practice of familiarization of preliminary course foreign students of the humanities with biography of outstanding linguists. At the same time particular attention is paid to taking lecture notes and using presentations based on Microsoft PowerPoint program for training future specialists (philologists).

Keywords: teaching Russian as a foreign language; preliminary course for foreign students; outstanding linguists; taking lecture notes; use of Microsoft PowerPoint program.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЧАСТИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Л.А. Косарева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются методически целесообразные подходы к изучению причастий в иностранной аудитории, а также предлагаются варианты тестовых заданий.

Ключевые слова: активные конструкции, пассивные конструкции, активные эквиваленты пассивных конструкций, дидактический блок.

Изучение активных и пассивных конструкций в иностранной аудитории, на наш взгляд, должно предшествовать изучению полных причастий. Понимание функции кратких причастий служить предикатом в пассивных конструкциях совершенного вида способствует умению выделить в предложении его главные члены: подлежащее и сказуемое. Нет смысла опережать это умение и сосредоточивать внимание учащихся на определительной функции полных причастий.

Подлежащее чаще всего выражается существительным или местоимением в именительном падеже. Формальным показателем этого падежа служат окончания: родовые – для единственного числа и унифицированные – для множественного. Знание формы именительного падежа ускоряет процесс нахождения подлежащего среди составляющих предложение слов.

Активные и пассивные конструкции различают по тому, что обозначается подлежащим. Если подлежащее при данном сказуемом обозначает действующее лицо, вся конст-

рукция считается активной. В пассивной конструкции подлежащее обозначает предмет или лицо, на которые переходит действие, то есть сами они указанное сказуемым действие не выполняют. Слово, обозначающее реальное действующее лицо, возможно, присутствует в предложении, но оно играет роль дополнения и стоит в творительном падеже без предлога. Если подлежащее, выражаемое существительным и местоимением, знакомо учащимся с самого начала, то для выражения сказуемого в пассивных конструкциях используются специальные формы глагола, становящиеся объектом изучения в более позднее время. В активных и пассивных конструкциях сказуемое обычно выражается глаголами несовершенного и совершенного вида. Но в пассивных конструкциях к глаголам несовершенного вида добавляется постфикс -ся/-сь, который формально придает им пассивное значение. Значение пассивности этот постфикс сообщает только тем глаголам, в лексическом значении которых предусматривается возможность перехода действия с одного лица на другое (сравните: читаться- встречаться). В пассивных конструкциях совершенного вида сказуемое выражается краткой формой страдательного причастия и соответствующей формой глагола быть в прошедшем и будущем времени. В наиболее популярном варианте пассивной конструкции отсутствует дополнение в творительном падеже, то есть не указывается лицо, которое производит действие (Статья опубликована в газете «Аргументы и факты»). Такой вариант наиболее труден для понимания иностранцами, так как в его активном эквиваленте для глагола нужно выбрать форму третьего лица множественного числа, соответствующую местоимению они.

Понимание и употребление пассивных конструкций основано на умении определять в предложении слово, обозначающее реальное действующее лицо независимо от формы, которую оно имеет. Это может быть именительный или творительный падеж. Кроме того, необходимо распознавать независимо от его формы сам глагол как лексическую единицу.

Соответственно сказанному, иностранцам вначале следует предлагать упражнения на осознание значения пассивности у глаголов несовершенного вида с постфиксом -ся. Учащиеся должны опознать в каждом из предложенных - примеров активную или пассивную конструкцию.

1. Виктор серьезно тренируется и станет хорошим спортсменом
2. Хорошо, если исполнение заданий проверяется руководителем.
3. Произведения искусства собирались для Эрмитажа многие годы.

Следующим шагом должна быть проверка умений учащихся точно понимать информацию, передаваемую пассивными конструкциями через отождествление их с активными эквивалентами. Вот примеры такого задания: Дифференцируйте данные предложения по типу грамматической конструкции. Выберите нужный вариант:

1. Важный договор будет подписан президентом в ближайшее время:
 - а) президент будет писать;
 - б) президент подпишет;
 - в) договор подпишется
2. Известный политик будет избран в парламент.
 - а) известного политика будут избирать
 - б) известный политик избирается
 - в) известного политика изберут

И только потом учащиеся смогут соотнести общий контекст предложения с выраженными разными формами глагола сказуемыми и выбрать из них нужное для данного контекста, то есть составить активную или пассивную конструкцию НСВ или СВ. Вот примеры заданий: Составьте предложения, выбрав нужный вариант:

1. Курить в университете не... администрацией.
 - а) разрешают;
 - б) разрешается;
 - в) будет разрешать.

2. Здание...от транспортного шума специальным экраном.

- а) будет защищать
- б) будет защищено
- в) защитит

Теперь, когда учащиеся усвоили функцию кратких причастий служить предикатом в предложении, можно сосредоточить их внимание на определительной функции полных причастий. Иностранцы должны увидеть подчинительное отношение полных причастий к имени существительному, то есть изменение по падежам. Это очень важно для формирования навыков письменной речи, потому что узнавание падежной формы причастия происходит на основе соотнесения его с формой существительного, к которому оно относится в данном предложении. Установление синтаксических связей между отдельными словами и постижение смысловых отношений в предложении возможно осуществить только таким способом. Учащиеся должны увидеть, что полные причастия – это особая форма глагола и имеет, так же как и глагол, категорию времени (кроме будущего) и вида. Именно поэтому и выделяются пять форм полных причастий: активные причастия настоящего (1– от глаголов НСВ) и прошедшего (2-3 от глаголов НСВ и СВ) и пассивные причастия настоящего (4 – от переходных глаголов НСВ, то есть требующих прямого дополнения в виде вин. падежа) и прошедшего времени (5 – от переходных глаголов СВ). Важно, что признак переходности действия от лица, его производившего, на другой объект, присущий некоторым глаголам, уже знаком учащимся по предыдущей теме.

Поскольку формы полных причастий практически не употребляются в разговорной речи и характеризуют прежде всего книжные стили (научный, официально-деловой, публицистический), объяснение моделей образования полных причастий не является первоочередной задачей начального периода обучения. Гораздо важнее - научить студентов с помощью формальных признаков – суффиксов – опознавать полные причастия в предложении и дифференцировать их по признаку активности (-ущ /-ющ, -ащ /-ящ, -вш, -ш) и пассивности (-ем/-им, -нн, -енн,-т).

Умение распознавать формы полных причастий проявляется, как правило, в способности учащихся заменить их словосочетанием, состоящим из слова который и личной формы глагола НСВ или СВ в настоящем или прошедшем времени. Именно поэтому изучение темы « Полные причастия» непосредственно связано с дальнейшим усвоением действующего в русском языке механизма эквивалентных замен. Безусловно, осмысление письменных текстов происходит на сознательной основе, однако умение различать содержащиеся в предложении слова по формальным признакам способствует их точной идентификации и установлению их грамматической принадлежности.

Поиск речевых смыслов, скрытых в структуре составе предложения, заставляет иногда производить замену отдельных блоков с причастиями на определительные придаточные предложения с союзным словом который. При этом полезно заметить, что с методической точки зрения целесообразно «развести» знакомство с темами « Союзное слово который» и «Полные причастия», так как в этих темах употребление слова который подчинено действию разных языковых механизмов, которые на близком расстоянии могут осознаваться неадекватно и провоцировать отрицательную интерференцию.

С методической точки зрения целесообразно сначала проверять умения соотносить форму полного причастия с признаками активности-пассивности посредством выбора соответствующей формы слова который (именительный или винительный падеж) и соответствующей формы глагола (вид и время). Вот пример такого задания: Прочитайте предложения и выберите эквивалент выделенным словам:

1. Встречающие спортсменов журналисты внимательно слушали информацию по радио.
2. Наконец в зале аэропорта появляются встречаемые ими
3. Встречавшие их журналисты начали задавать им вопросы и фотографировать.

4. Но встреченные журналистами спортсмены хотели быстрее сесть в автобус и поехать домой.

5. Так же быстро уехали из аэропорта и встретившие их журналисты.

Следующим шагом будет проверка умений сделать выбор уже между формами самих причастий на основе установления связи данного причастия с конкретным существительным, к которому оно относится (предполагается анализ структуры предложения). Вот примеры такого задания: Составьте предложения, выбрав нужный вариант:

1. Обсудив информацию, друзья поехали по адресу,...в рекламе.

а) сообщенному

б) сообщившему

в) сообщавшему

2. Нельзя сообщать сведения о работе фирмы,...конкурентам узнать о ее планах.

а) позволяющие

б) позволяемые

в) позволившие

Заключительный дидактический блок – это формирование умений дифференцировать и понимать функции и синтаксические связи полных и кратких форм причастий. Вот примеры заданий: Дополните предложения, выбрав нужный вариант:

1. Наш шеф считает, что это ...задача.

2. Не... сейчас проблема может привести к большому конфликту.

3. Проблема хорошей вентиляции в московском метро ..., но кто даст деньги?

4. Та задача, которую поставили перед собой инженеры,...,но ее трудно выполнить на практике.

5. Математики еще не решила эту теорему, но все согласны, что она....

а) решаемая

б) решаемая

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М.: Наука, 2000. (Vsevolodova M.V. Teoria funkcionalno-communicativnogo sintaksisa. M. : Nauka, 2000).

2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Флинта,1998. (Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M. IU. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka. M.: Flinta, 1998).

3. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. С-Петербург: Златоуст, 2012. (Laskareva E.R. Chistaya grammatika. S-Peterburg.: Zlatoust, 2012).

METHODOLOGICAL CONCEPT OF LEARNING PARTICIPLES IN A FOREIGN AUDIENCE

L.A. Kosareva

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article discusses methodically feasible approaches to the study of the participles in a foreign audience, as well as the options available test items.

Key words: active design, passive design, active equivalents of passive constructions, didactic unit.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Э.В. Костерина

Кафедра русского языка
Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского
ул. Котовского, 2, Смоленск, Россия, 214027

В статье рассматривается проблема преподавания русского языка как иностранного курсантам военного инженерного вуза на основных курсах. Автор акцентирует внимание на том, что на данном этапе профессиональная компетенция формируется не только в процессе изучения специальных дисциплин, но и в ходе изучения русского языка. В основе работы с иностранными военнослужащими на основных курсах лежит процесс усвоения терминологической лексики и грамматических структур учебно-научного текста. В статье предлагается модель занятия по русскому языку на материале текста по одной из специальных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учебно-научный текст, учебно-профессиональная сфера, Федеральный государственный образовательный стандарт, язык специальности.

Проблема изучения языка специальности на основных курсах рассматривалась в ряде работ по методике преподавания русского языка как иностранного. Известны и активно используются в практике обучения иностранцев-нефилологов учебные пособия Т.М. Балыхиной, Т.И. Василишиной и др. [2]; А.С. Александровой и др. [1] и другие. Авторы учебных пособий стремятся реализовать требования стандартов по РКИ и федеральных образовательных стандартов по направлению подготовки инженерных кадров.

Обучение иностранных военнослужащих (ИВС) в соответствии с российскими образовательными стандартами на основных курсах предполагает такой уровень владения русским языком, который позволит успешно усваивать материал специальных дисциплин в процессе слушания лекций, чтения учебной литературы, выполнения лабораторных работ, создавать тексты учебно-научного характера достаточно большого объема, в том числе курсовые работы, а также дипломные работы и проекты. Кроме того, иностранным военнослужащим необходимо усвоить и выполнять требования Общевоинского устава, который регламентирует и особые правила общения в военно-профессиональной сфере.

Преподавание русского языка должно обеспечивать пропедевтическую подготовку дисциплин модуля «Управление подразделениями в бою», куда входят такие, как «Радиационная, химическая и биологическая защита» (РХБЗ), «Инженерная подготовка», «Связь», а также дисциплин специализации, т.е. инженерных дисциплин, среди которых наибольшие трудности представляют следующие: «Устройства приема и обработки сигналов», «Радиотехнические системы», «Эксплуатация радиотехнических систем».

Представим модель практического занятия, в ходе которого решаются задачи формирования профессиональных компетенций.

Система работы на занятии строится по традиционной схеме: пред-, при- и послетекстовые задания призваны обеспечить усвоение терминологической лексики, речевых моделей, характерных как для данного учебного текста, так и для определенного жанра научного стиля речи.

Для работы на занятии предложен текст «Радиационная, химическая и биологическая защита». Приведем для примера небольшой фрагмент текста:

Радиационная, химическая и биологическая защита

Современная война характеризуется постоянной угрозой применения противником ядерного и других видов оружия массового поражения, а также катастрофическими последствиями разрушений радиационно, химически и биологически опасных объектов. Вследствие этого успех действий войск во многом зависит от их готовности организовывать и осуществлять радиационную, химическую и биологическую защиту (РХБ защиту).

РХБ защита представляет собой совокупность согласованных мероприятий и действий войск (сил), направленных на обеспечение выполнения боевых задач в следующих условиях:

применение противником оружия массового поражения (ОМП), высокоточного и других видов оружия;

крупномасштабные разрушения (аварии) РХБ опасных объектов;

поражение противника огнемётно-зажигательными средствами.

Исходя из этого, РХБ защита организуется и осуществляется в целях ослабления воздействия на войска (силы) поражающих факторов ОМП и различных видов оружия; предотвращения разрушений (аварий) РХБ опасных объектов; нанесения противнику потерь применением огнемётно-зажигательных средств. <...>

Работа с терминами и лексико-грамматическим материалом проводится по традиционной схеме:

1. Ознакомление с лексическим материалом (его презентация и семантизация).

2. Организация усвоения лексики (выполнение тренировочных заданий).

3. Применение изученной лексики и синтаксических конструкций в речи.

Ознакомление с терминами и лексико-грамматическим материалом осуществляется в ходе выполнения задания следующего типа:

Задание: Объясните значение слов и словосочетаний. В случае затруднения используйте переводной словарь. Например: высокоточное оружие; оружие массового поражения; биологическое, химическое, ядерное оружие; маскирующее пенное покрытие; аэрозольное противодействие; транспортировка и захоронение радиоактивных отходов.

Для военно-профессиональной сферы характерно широкое употребление аббревиатур. Следует системно проводить работу с сокращениями и аббревиатурами разных типов.

Задание. Прочитайте, запишите и запомните аббревиатуры. Например:

ВВТ – вооружение и военная техника

ОМП – оружие массового поражения

РХБ защита – радиационная, химическая и биологическая защита

Особое место в работе с текстом по специальной дисциплине занимают задания, направленные непосредственно на работу с грамматическими структурами текста. Например, одной из грамматических особенностей научного текста является использование определенных конструкций научного стиля речи.

Задание. Прочитайте предложения. Определите значение используемых конструкций научного стиля речи, укажите их компоненты. Например:

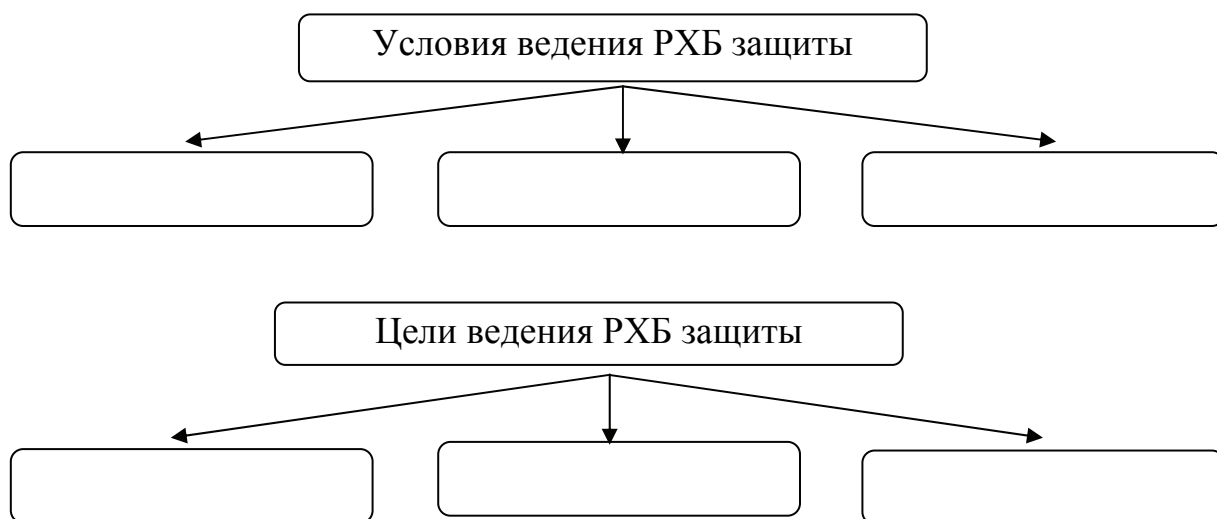
1. РХБ защита организуется и осуществляется в целях ослабления воздействия на войска поражающих факторов ОМП и различных видов оружия.

2. РХБ защита представляет собой совокупность согласованных мероприятий и действий войск, направленных на обеспечение выполнения боевых задач в определённых условиях.

Далее выполняются задания, направленные на совершенствование навыков письменной фиксации содержания текста, совершенствование умения согласовывать причастия с определяемыми словами, совершенствование умения трансформировать синтаксические конструкции в устной речи – например, заменять предложения с причастными оборотами в сложноподчиненные предложения с придаточными определительными.

На данном занятии предполагается также развитие на материале текста навыков ознакомительного чтения. Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение без установки на получение определенной информации. При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию.

Обучающимся предложено прочитать текст и выполнить ряд послетекстовых заданий: озаглавить текст после первого прочтения; перечислить представленные в тексте факты, которые обучающиеся запомнили после первого прочтения; назвать наиболее интересные данные, содержащиеся в тексте и сказать, где можно использовать эти сведения; поработать над составлением аннотации текста; прочитать утверждения и определить, не противоречат ли они информации, представленной в тексте; расположить вопросы в последовательности, соответствующей содержанию текста; подчеркнуть в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как незначимые (несущие второстепенную / дополнительную информацию); разделить текст на структурно-логические части, в каждой части найти предложение, выражающее её основную мысль; дополнить схемы, используя информацию текста:



Таким образом, в результате выполнения перечисленных заданий у обучающихся развиваются умения, характерные именно для ознакомительного чтения: определять главную мысль текста; отделять основную информацию от второстепенной; устанавливать логическую / хронологическую связь фактов и событий; обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы на основе прочитанного материала.

Одновременно усваиваются необходимые для профессиональной деятельности сведения, совершенствуются практические навыки работы с информацией. В дальнейшем предполагается работа по созданию обучающимися актуальных для них текстов учебно-профессионального содержания и определенных жанров научного стиля речи.

Представленная модель занятия включает в себя основные структурные элементы, которые наполняются конкретным содержанием и варьируются в зависимости от темы и целеустановок занятия, текстового материала, учебно-познавательных задач. При этом основным фактором успешной реализации образовательных целей и требований к уровню

подготовки иностранных обучающихся является взаимодействие преподавателя русского языка и преподавателей специальных дисциплин, с помощью которых обеспечивается конструктивный подход и научная корректность в содержании обучения.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Александрова А.С. Практикум по русскому языку для иностранных учащихся, обучающихся в нефилологических вузах России / А.С. Александрова, Э.С. Котвицкая и др. М.: Изд-во Московского университета, 2010. 384 с.

[2] Балыхина Т.М. Русский язык. Основной курс. Практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей / Т.М. Балыхина, Т.И. Василюшина и др. СПб: Златоуст, 2011. 304 с.

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (специальности) 210602 Специальные радиотехнические системы (Утвержден Приказом № 61 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г.) window.edu.ru/resource/405/74405 [Дата обращения 6.08.2014].

LITERATURA

[1] Aleksandrova A.S. Praktikum po russkomu yazyku dlya inostrannyih uchaschihsya, obuchayuschihsya v nefilologicheskikh vuzah Rossii / A.S.Aleksandrova, E.S.Kotvitskaya i dr. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta/ 2010. 384 s.

[2] Balyihina T.M. Russkiy yazyk. Osnovnoy kurs. Prakticheskaya grammatika dlya studentov-inostrantsev estestvennyih i tehnicheskikh spetsialnostey / T.M.Balyihina, T.I.Vasilishina i dr. SPb: Zlatoust. 2011. 304 s.

[3] Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart po napravleniyu podgotovki (spetsialnosti) 210602 Spetsialnyie radiotekhnicheskie sistemyi (Utverzhden Prikazom # 61 Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 yanvarya 2011 g.) window.edu.ru/resource/405/74405 [Data obrascheniya 6.08.2014].

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN MILITARY RUSSIAN LANGUAGE

E.V. Kosterina

Department of Russian Language
Military Academy Army Air Defense
Armed Forces of the Russian Federation
the Marshal Vasilevsky
Kotovskogo str., 2, Smolensk, Russia, 214027

The article deals with the problem of teaching Russian as a foreign language to the students in military engineering school on the main courses. The author focuses on the fact that professional competence at this stage is formed not only in the study of special subjects, but also in the study of the Russian language. The basis of teaching foreign military personnel on the main courses is the process of assimilation of terminological vocabulary and grammatical structures of educational and scientific text. The paper proposes a model of Russian lessons on the material of the text for one of the special disciplines.

Keywords: professional competence, educational and scientific text, educational and professional sphere, the Federal state educational standard language specialty.

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ АРАБСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.А. Кротова

Академия труда и социальных отношений
119454 г. Москва, ул. Лобачевского, д. 90

Данная статья посвящена применению в практике обучения русскому языку арабских учащихся инновационных педагогических технологий, нацеленных на минимизацию адаптационных трудностей арабских студентов средствами языкового обучения и повышение эффективности их обучения русскому языку в целом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, этноориентированное обучение, лингвокультурная адаптация арабских учащихся, этноориентированная система ЛКА, межкультурное образование.

Разработанная нами этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся базируется на следующих положениях: 1) иностранный учащийся определяется нами как субъект образовательного процесса и как носитель определенной этнической лингвокультуры; 2) иностранный учащийся подвержен адаптационным процессам (психологической, социокультурной, дидактической и другим видам адаптации) на всем протяжении обучения в российском вузе; 3) адаптация иностранных учащихся этноспецифична, т.е. для представителей определенных регионов и этносов возможно выделить общие трудности в адаптации к русскоязычному образовательному пространству и социокультурной среде, проистекающие из их этнокультурных и этнопсихологических черт; 4) русский язык в учебном процессе является не только объектом изучения, но и мощным инструментом адаптации и социализации иностранных студентов; 5) внедрение в процесс обучения русскому языку как иностранному инновационных адаптационных методик, разработанных на основе этноориентированного и системного подходов, позволяет интенсифицировать процесс обучения русскому языку представителей определенного этноса, повысить мотивацию студентов, способствует гармоничному развитию личности учащегося и формированию языковой личности иностранного учащегося, способной к образовательной и профессиональной деятельности на неродном языке в условиях полилога культур.

Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся характеризуются своими целями, принципами, условиями применения и содержанием.

Рассматриваемая нами в настоящей статье инновационная педагогическая технология реализации этноориентированной системы лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ повышает эффективность обучения РКИ и способствует решению адаптационных трудностей арабского контингента учащихся средствами языкового обучения.

Предлагаемая инновационная педагогическая технология интеграции этноориентированной адаптационной методики в процесс обучения русскому языку как иностранному состоит в следующем: на основе комплексного этноориентированного описания арабского контингента учащихся и диагностики учащихся из арабских стран в составе конкретной учебной группы, направленной на выявление вариативных черт, преподавателю русского языка как иностранного предлагается внедрение в практику обучения арабских учащихся русскому языку оригинальных новаторских способов, приемов педагогических и методических действий и средств, направленных на: 1) коррекцию и адаптацию содержания учебного курса, в частности в выборе методов, приемов, форм и средств обучения, эффективных в работе с арабскими учащимися и способствующих формированию у них положительного и заинтересованного отношения к учёбе и гармоничному развитию личности; 2) выбор форм педагогического взаимодействия с арабскими учащимися, обеспечивающих преподавателю и учащимся уважительное и плодотворное сотрудничество; 3) управление и органи-

зацию взаимодействия между студентами разных национальностей в условиях полиэтнического учебного коллектива, обеспечивающего толерантное и уважительное отношение друг к другу студентов из разных стран.

Данная технология реализации этноориентированной системы ЛКА арабских учащихся включает в себя следующие компоненты: целевой компонент, диагностический компонент (определение факторов, влияющих на реализацию системы лингвокультурной адаптации в конкретной учебной группе. Для арабов таковыми факторами будут: страна происхождения, родной язык, язык, используемый в национальной системе образования, тип системы образования, религия и др.; диагностика уровня готовности к обучению на неродном языке в неродной языковой и социокультурной среде, а также уровня и типа мотивации), содержательный компонент, поведенческий компонент (тренинг толерантного вербального и невербального поведения как часть программы по русскому языку как иностранному), деятельностный компонент, профессионально-ориентированный компонент, индивидуально-личностный компонент (создание психологически комфортной среды обучения, повышение внутренней мотивации учащегося к изучению русского языка и культуры, вовлечение студента в различные формы учебной деятельности, развитие его языковых способностей), рефлексивный компонент (удовлетворенность арабских студентов процессом обучения, а также совокупность готовностей языковой личности студента к обучению на русском языке и существованию в русскоязычной образовательной и социокультурной среде), итоговая диагностика.

Интеграция данной технологии в процесс обучения русскому языку студентов из арабских стран позволяет решать сразу несколько важных методико-педагогических проблем: 1) проблему организации гармоничного учебного пространства внутри полиэтнического коллектива; 2) индивидуализации обучения русскому языку на основе этноориентированного и личностно-ориентированного подходов; 3) более эффективной реализации общеобразовательной, воспитательной и развивающей целей обучения (формирования общекультурных компетенций) за счет дифференцированного подхода к содержанию обучения русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кротова Т. А. К вопросу о создании этноориентированного комплексного описания иностранного контингента учащихся в лингводидактических целях // Известия Южного федерального университета. – Серия: Педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 105-112.
2. Кротова Т. А., Поморцева Н. В. Преподаватель и иностранный студент в системе высшего образования России / Т. А. Кротова, Н. В. Поморцева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 2. – С. 76-80.
3. Кротова Т. А. Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации (на примере арабского контингента) // Вестник РУДН. – 2014. – № 2. – С. 22-28.

LITERATURA

- [1] Krotova T. A. About developing of ethnically oriented description of foreign students for the foreign language teaching aims // Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. – Pedagogical sciences. – 2014. – №2. – P. 105-112.
- [2] Krotova T. A., Pomortseva N. V. Teacher and foreign student in Higher education in Russia // Higher Education Today. – 2014. – № 2. – P. 76-80.
- [3] Krotova T. A. Applying ethnically oriented methods of teaching Russian language as foreign from the standpoint of lingvocultural adaptation (by the eample of Arab students) // Vestnik RUDN. – 2014. – № 2. – P. 22-28.

INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGY FOR APPLYING OF ETHNICALLY ORIENTED SYSTEM OF ARAB STUDENTS' LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

T.A. Krotova

Academy of Labor and Social relations
Lobachevskogo st., 90, Moscow, Russia, 119454

This article is dedicated to the problem of applying innovative teaching technologies to the practice of teaching Arab students Russian language aimed at minimizing their adaptation difficulties and increase of the effectiveness of their teaching Russian in whole.

Key words: teaching Russian language as foreign, ethnically oriented teaching, linguistic and cultural adaptation of Arab students, ethnically oriented system of linguistic and cultural adaptation, intercultural communication and education.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: СЕМЬЯ – ДОО – ШКОЛА – ВУЗ

Е.Л. Кудрявцева

Институт иностранных языков и медиа-технологий
Университет г. Грайфсвальда,
Банхофштрассе 50, Грайфсвальд, Германия, 17487
Правление Международного методсовета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации
Хэгерфельдер Вег 4, Гутов, Германия, 18276

Многоязычие как явление лингвистического и экстралингвистического порядка является не более чем инструментом для обслуживания иных уровней человеческого сознания и деятельности. Лингвистическая составляющая естественного многоязычия располагается и реализуется в ряду иных компетенций: социо-, медиа-, Я-, межкультурной. Язык, выдвигаемый нами при проведении тестирования, протоколировании наблюдений и т.д. на первый план, – здесь принимает подчиненную, инструментальную функцию, «выражая» и «отражая» ввне специфику внутреннего мира дву- или многоязычной личности. Исходная принадлежность билингва к двум культурам, традициям, национальным картинам мира; результирующая (при корректном выстраивании индивидуального образовательного маршрута) из них – интеркультурность, – вот тот фундамент, на котором родители и педагоги во взаимодействии с ребенком могут выстроить здание креативности / самоактуализации, бинарного и многогранного видения мира, вне привязанности к единичным функциональностям. И процесс этот оптимально облечь в форму, отвечающую потребностям и компетенциям самого ученика.

Ключевые слова: «Треугольник взаимной интеграционной сохранности», многоязычие, естественный и благоприобретенный билингвизм, языки социализации, «Лестница развития креативности», интеркультурность, межкультурная компетенция, самоактуализация, геймификация образовательного процесса, инновационные/ игровые технологии, проектная деятельность.

Преемственность образования реализуется и проживается его субъектами (детьми, педагогами, родителями, общественными институтами) как в содержательном (внутреннем), так и во внешнем (оформлении образовательного пространства) аспектах. Причем, в их неразрывной совокупности. Основными показателями преемственности в условиях глобального поликультурного образовательного пространства являются:

– непрерывность и системность регулярного, дополнительного и самообразования и их взаимодействие в едином процессе «образования длиною в жизнь» [21]

– индивидуальный подход к образованию с учетом существующих компетенций и потребностей конкретной личности (личностно-ориентированный) и окружающего ее общества (социо-ориентированный) (в т.ч. учет этно- и социокультурного компонентов) [5]

– привлечение существующего опыта (практико-ориентированного) и информационного (теоретического) комплекса, накопленного предыдущими поколениями как фундамента инновационной деятельности по преобразованию системы с целью ее адаптации к меняющимся условиям и характеристикам субъектов образовательной деятельности [6]

– интернационализация процесса образования с учетом глобализации образовательного пространства (в т.ч. за счет расширения: стандарта педагога – как посредника между культурами, и портрета ученика – как носителя не только национальной, но и би-/интернациональной картины мира) [3, 4, 13].

– универсализация процесса образования (научить учиться в любой среде, общаться в любой коммуникативной ситуации и т.д. – креативно используя имеющийся набор сформированных компетенций как «отмычки» или «ключи» для решения поставленных задач и достижения желаемой цели) [13, 14].

– углубление внутренней составляющей («семантизация») мобильности и полифункциональности пространственной среды образовательного учреждения для ребенка; ее преемственность от дошкольного периода к начальной и средней, а затем старшей школе и вузу (в т.ч. введение «подготовительных/ переходных этапов», «периодов привыкания и содержательной адаптации» – между ДОО и школой, семьей и ДОО/школой (например, по образцу ФРГ)) [11].

– открытый характер группового обучения (взаимообучение детей одного и разного возраста как одна из его составляющих) вместо одновозрастных групп; функциональные помещения вместо групповых (например, комната для проведения экспериментов, для театральных занятий, для занятий спортом, мастерская юных художников и т.д. – уже в ДОО, а не в начальной школе) [17].

– инклюзивный и интегративный характер образования (как цель: образование активного члена данного общества, с учетом его индивидуальности как источника и поддержки позитивных общественных процессов) [12].

– направленность образования от передачи знаний, умений и навыков к самостоятельному формированию компетенций – в свойственной данному возрастному периоду деятельности (игровой, экспериментальной, проектной и т.д.) [7, 8, 13, 14].

Т.о. непрерывность и преемственность затрагивают все уровни и структуры образовательной деятельности для обеспечения эффективного поступательного развития личности:

– личностный уровень (индивидуальный, Я-компетенция)

– общественный уровень (этносоциальный и этнокультурный, социо- и межкультурная компетенция; в т.ч. семья как ближайший первичный социум)

– организационный уровень (структурный, от ДОО к вузу и НКО; законодательный, вкл. стандартизацию; пространственный, вкл. мобилизацию пространства с учетом контингента и инклюзивного образования)

– программный уровень (вкл. образовательные процессы, программы, цели и задачи, формы и методы организации образования – в их взаимосвязи)

– содержательный уровень (предметный).

Следовательно реализация преемственности и непрерывности возможна только в т.н. «треугольнике взаимной интеграционной сохранности», в равновесии (координации и взаимодействии) семейного, регулярного и дополнительного (неформального, в т.ч. само-) образования, позволяющем учесть все перечисленные факторы и реализовать их на обозначенных выше уровнях и в соответствии с новым ФГОС РФ. Тем более это важно в поликультурной и многоязычной образовательной среде с высоким уровнем мобильности участ-

ников – как в реальном (миграция), так и в виртуальном (медиа-компетенция) пространстве. Так, при наличии у ребенка нескольких языков социализации (и несколько социумов: первичный, семейный и вторичный, ДОО или школьный социумы), – ни ему ни педагогам не обойтись без межкультурной коммуникативной компетенции, навыков переключения лингвистических и поведенческих кодов, а следовательно – регулярной ступенчатой самоактуализации в контексте каждой из культур (положенной в основу образовательного процесса).

В реальности же осуществлению подобной преемственности препятствуют:

- несогласованность «выходных» и «входных» параметров и требований ДОО и школы (для школы и вуза данная проблема отчасти решена ЕГЭ); отсутствие взаимодействия между регулярным и дополнительным образованием (в т.ч. сетевых структур ДОО-семья-школа-общество; хотя в Москве данная проблема решается семейными ДОО и комплексами ДОО-школа)

- осуществление образовательной деятельности на новом этапе без опоры на реализацию 5 описанных выше уровней на предшествующем этапе и без учёта дальнейших перспектив их развития

- несоответствие учебных пособий и «рабочего места» ученика и педагога новым условиям, формам, целям и требованиям образования в XXI веке (например, не реализована потребность в геймификации образовательного процесса, разработке и внедрении инновационных/ игровых технологий; создании мобильных образовательных сред – в реальном и виртуальном пространстве)

- отсутствие специалистов-межпредметников; педагогов, сочетающих профкомпетенции для дошкольного и начального школьного или старшего школьного и вузовского этапов обучения; педагогов-менеджеров, способных самостоятельно актуализировать как процесс, так и образовательное пространство, проводить занятия-проекты и т.д.

- неоправданные онтогенезом ребенка или подростка требования и скачки в интенсивности обучения; отсутствие опоры на собственные компетенции ребенка (акцентирования его «сильных сторон»)

- замкнутость образовательного пространства ДОО, школы и вуза как «группового» (по возрастному или структурному признаку), а не «функционального» (по интересам, потребностям и компетенциям учащегося).

Для решения перечисленных выше задач необходимо:

- осмысление процесса повышения квалификации как системы теоретической подготовки и практико-ориентированного обмена опытом в рамках региональных, государственных и международных стажировок (расширение числа стажировочных площадок в регионах РФ и партнерского взаимодействия с образовательными учреждениями в мире); а также как пути самоактуализации личности (движения по «лестнице развития креативности») [1, 2, 6, 13, 19, 20]

- осмысление системного целеполагания в образовании и путей достижения поставленных целей не только на уровне руководящих органов, но и педагогов-практиков от ДОО до вузов, НКО с образовательным компонентом и представителей семейного образования [5, 10, 13]

- привлечение зарубежных специалистов-межпредметников (например, из ФРГ, где педагог обязан иметь минимум две специализации – русский и английский, немецкий и география и т.д.) и представителей иных, негуманитарных профессий к созданию нового поколения учебных мультимедийных пособий [1, 2]

- обучение педагогов в рамках повышения квалификации основам менеджмента образовательной и проектной деятельности; раскрытие для педагогов, учеников и родителей значимости и путей использования портфолио (профессионального, образовательного, языкового) [1, 14]

– обеспечение содержательной мобильности и интерактивности рабочего места педагога и ученика с учетом существующих у них и востребованных современным обществом компетенций (например, интерактивные доски и компьютеры нужны не в каждом классе, а лишь там, где они необходимы в рамках реализации процесса (само)образования; а ДОО они иногда даже вредны) [9, 16, 18].

В связи с форматом данного материала (статья без включения визуальных наглядностей), рекомендуем обратиться к нашим публикациям на данную тему, раскрывающим каждый из перечисленных выше аспектов реализации преемственности образования и поликультурной среде (см. перечень источников в [квадратных скобках]).

ЛИТЕРАТУРА

[1] Koudrjajtseva E., Volkova T. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part II): A comprehensive approach to teaching bilingual children language (non-native and another/second native) in the early childhood educational systems (ECES) of the European Union: A framework for an advanced training programme for pre-school teachers and similar structural units in mainstream schools (pupils from the age of 1.5 years to 5 years) – Riga: RetorikaA, 2014. – 96 pp. – ISBN 978-9984-865-68-3.

[2] Peters, H., Koudrjajtseva E. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part I). – Riga: RetorikaA, 2014. – 96 pp. – ISBN 978-9984-865-57-7.

[3] Волкова Т., Кудрявцева Е. Как слово наше отзовется. Особенности работы с билингвами// Классное руководство и воспитание школьников, ИД «Первое сентября» – № 10 (133), 1-31.10.2013.

[4] Волкова Т.В., Кудрявцева Е.К., Червова А.С. Два языка, две культуры: Психолого-педагогическая поддержка ребёнка-билингва // Школьный Психолог (методический журнал для педагогов – психологов). – ИД «Первое сентября» № 2 (519), февраль 2014. – С. 37-39.

[5] Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л. Пути создания искусственной лингвосоциокультурной среды при изучении иностранного и поддержании другого родного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте// Международная конференция и VII международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» (Прага, 11-13 октября 2013 г.) International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11-13 October 2013)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Faculty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013. – 120 p. – ISBN 978-80-87398-47-0 – С. 21.

[6] Евсина А.А., Кудрявцева Е.Л. Концепция повышения статуса и закрепления уровня владения русским языком как иностранным, неродным или другим родным в системе международных детских центров// Международная конференция и VII международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» (Прага, 11-13 октября 2013 г.) International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11-13 October 2013)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Faculty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013. – 120 p. – ISBN 978-80-87398-47-0 – С. 31.

[7] Ершова Е. и др. «Речевая палитра»: Пропедевтикум с логопедической доминантой для билингвов. Эл. книга на диске. – Riga: RetorikaA, 2012. – 380 с. – ISBN 978-9984-865-45-4.

[8] Кудрявцева Е. и др. «Сказочный алфавит» (для обучения билингвов русской культуре). Эл. книга на диске. – Riga: RetorikaA, 2012. – 336 с. – ISBN 978-9984-865-46-1.

[9] Кудрявцева Е., Бубекова Л., Буланов С., Зеленина Т. Инновационные игровые технологии в изучении и освоении языков первичной и вторичной социализации в рамках межкультурной коммуникации. – В печати.

[10] Кудрявцева Е.Л. (Само)диагностика уровней владения языком на основании коммуникативной компетенции: приглашение к размышлению// Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия) / Отв. ред. Е.А. Журавлева. – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2014. – 280 с. – С. 159-164 – ISBN 978-9965-31-628-9.

[11] Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Комплексные рекомендации по мобилизации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации. – В печати.

[12] Кудрявцева Е.Л. Road card bilingual: современный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке: сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г.П. Захарова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 247 с. – С. 150-153.

[13] Кудрявцева Е.Л. Использование тандема (интегрированного и неинтегрированного) для изучения русского языка как иностранного и сохранения русского языка как родного у естественных билингвов. Аттестационная работа. – Электронный ресурс. URL: <http://de.scribd.com/doc/127006916/Tandem-Bilingual-DIPLOM2end2-1>.

[14] Кудрявцева Е.Л. ПРОЕКТ «ДЕТИ МИРА» КАК ОБРАЗЕЦ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО И МЕЖДУНАРОДНОГО СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ // Ресурсы педагогического сообщества в глобальном информационном пространстве: Сборник материалов первой Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. М.В. Кузьмина. – Киров: ИРО Кировской области, 2014 г. – 196 с. – С. 19-26 (http://krcdo.ru/news/itogi_konferencii_resursy_pedagogicheskogo_soobshhestva_v_globalnom_informacionnom_prostranstve/2014-03-07-473).

[15] Кудрявцева Е.Л., Берсенева М.С., Громова Л.Г. Четыре методических статуса в преподавании русского языка// Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин/ ред. Ж.В. Ганиев. – М.: Флинта, 2014. – С. 286-295. – URL: <http://www.flinta.ru/book.php?id=1169>.

[16] Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Методические рекомендации по использованию плаката в оформлении образовательного пространства русскоязычного образовательного центра. – Рига: RetorikaA, 2013. – 40 с. – ISBN 978-9984-865-54-6.

[17] Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В., Якимович Е.А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. – М.: ЦСОТ, 2013. – 56 с. – ISBN 978-5-4359-0029-3.

[18] Кудрявцева Е.Л., Кабьяк Н.В. «Дом для Кузьки»: Анимация в обучении русскому языку детей-билингвов 6-7 лет (развивающий урок) // РЯЗР № 2 (243) 2014 г. – С. 4-21.

[19] Кудрявцева Е.Л., Корин И.В. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции // РЯЗР № 3-2013. – С. 14-25.

[20] Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей билингвов (в возрасте 1 года –6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом. – Рига: RetorikaA, 2014. – 232 стр. – ISBN 978-9984-865-67-6.

[21] Хентшель Т., Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В. «Дорожная карта билингва» – инструмент психолого-педагогического и социального сопровождения семей мигрантов в интеграционно-образовательном процессе// ШЕСТАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО КОГНИТИВНОЙ НАУКЕ. THE SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITIVE SCIENCE (23-27.06.2014; Калининград, Россия. Kaliningrad, Russia). ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ. ABSTRACTS / под ред. А.А. Кибрик и др. – Калининград, 2014. – С. 695-696.

LITERATURA

[1] Koudrjajtseva E., Volkova T. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part II): A comprehensive approach to teaching bilingual children language (non-native and another/second native) in the early childhood educational systems (ECES) of the European Union: A framework for an advanced training programme for pre-school teachers and similar structural units in mainstream schools (pupils from the age of 1.5 years to 5 years) – Riga: RetorikaA, 2014. – 96 pp. – ISBN 978-9984-865-68-3.

[2] Peters, H., Koudrjajtseva E. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part I). – Riga: RetorikaA, 2014. – 96 pp. – ISBN 978-9984-865-57-7.

[3] Volkova T., Koudrjajtseva E. Kak slovo nashe otzovjotsja. Osobennosti raboty s bilingvami// Klassnoe rukovodstvo i vospitanie shkolnikov, ID „Pervoe sentjabrja“. – Nr. 10 (133), 1-31.10.2013.

[4] Volkova T.V., Koudrjajtseva E.L., Chervova A.S. Lva jazyka, dve kuljтуры: Psihologo-pedagogicheskaja podderzhka rebjonka-bilingva // Shkolnyj psiholog (metodicheskij zhurnal dlja pedagogov-psihologov). – ID „Pervoe sentjabrja“. – Nr. 2 (519), fevralj 2014. – S. 37-39.

[5] Volkova T.V., Koudrjajtseva E.L. Puti sozdanija iskusstvennoj lingvosozikiokuljturnoj sredy pri izuchenii inostrannogo i podderzhanii drugogo rodnogo jazyka v doskoljnom i mladšem shkoljnom vozraste // Mezhdunarodnaja konferencija I VII mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij seminar “Mnogojazychie I mezhkuljturnaja kommunikacija: vyzovy XXI veka” (Praga, 11-13 oktjabrja 2013 g.) International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11-13 October 2013)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Fakulty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013. – 120 p. – ISBN 978-80-87398-47-0 – S. 21.

[6] Evsina A.A., Koudrjajtseva E.L. koncepcija povyshenija statusa i zakreplenija urovnja vledenija russkim jazykom kak inostrannym, nerodnym ili drugim rodnym v sisteme mezhdunarodnyh detskih centrov Mezhdunarodnaja konferencija I VII mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij seminar “Mnogojazychie I mezhkuljturnaja kommunikacija: vyzovy XXI veka” (Praga, 11-13 oktjabrja 2013 g.) International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11-13 October 2013)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Fakulty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013. – 120 p. – ISBN 978-80-87398-47-0 – S. 31.

[7] Ershova E. i dr. „Rechevaja palitra“: Propedevtikum s logopedicheskoj dominantoj dlja bilingvov. El. Kniga na diske. – Riga: RetorikaA, 2012. – 380 s. – ISBN 978-9984-865-45-4.

[8] Koudrjajtseva E. i dr. „Skazochnyj alfavit“ (dlja obuchenija bilingvov russkoj kuljture). El. Kniga na diske. – Riga: RetorikaA, 2012. – 336 s. – ISBN 978-9984-865-46-1.

[9] Koudrjajtseva E., Bubekova L., Bulanov S., Zelenina T. Innovacionnye igrovyje tehnologii v izuchenii i osvoenii jazykov pervichnoj i vtorichnoj socializacii v ramkah mezhkuljturnoj kommunikacii. – v pečati.

[10] Koudrjajtseva E. (Samo)diagnostika urovnej vledenija jazykom na osnovanii komunikativnoj kompetencii: priglashenie k razmyshleniju // Problemy mezhkuljturnoj kommunikacii v sovremennom obščestve: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov (Kazahstan – Vengrija)/ Otv. red. E.A. Zhuravljova. – Astana: izd.vo TOO «KazServicePrint LTD», 2014. – 280 s. – S. 159-164 – ISBN 978-9965-31-628-9.

[11] Kudrjavceva E.L., Volkova T.V. Kompleksnyj rekomendacii po mobilizacii predmetno-prostranstvennoj sredy v doskoljnoj obrazovatelnoj organizacii. – v pečati.

[12] Koudrjajtseva E.L. Road card bilingual: sovremennyj instrument celevogo psihologo-I medico-pedagogicheskogo soprovozhdenija bilingvov // Bilingvaljnoe (polilingvaljnoe) obrazovanie i mezhkuljturnaja kommunikacija v XXI veke: sbornik nauchnyh trudov/ Chuvashskij gos.

ped. un-t; otv. red. G.P. Zaharova. – Cheboksary: Chuvashskij gos. ped. un-t, 2014.- 247 s. – S. 150-153.

[13] Koudrjajtseva E.L. Ispolzovanie tandema (integrirovannogo i neintegrirovannogo) dlja izuchenija ruskogo jazyka kak inostrannogo i sohraneniya ruskogo jazyka kak rodnogo u estestvennyh bilingvov. Attestacionnaja rabota. – Elektronnyj resurs. URL: <http://de.scribd.com/doc/127006916/Tandem-Bilingual-DIPLOM2end2-1>.

[14] Koudrjajtseva E.L. Projekt „Deti mira“ kak obrazec mezhdisciplinarnogo i mezhdunarodnogo setevogo vzaimodejstvija v obrazovatelnoj srede // Resursy pedagogicheskogo soobshestva v globalnom informacionnom prostranstve: Sbornik materialov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / otv. red. M.V. Kuzjmina. – Kirov: IRO Kirovskoj oblasti, 2014 g. – 196 s. – S. 19-26.

[15] Koudrjajtseva E.L., Berseneva M.S., Gromova L.G. Chetyre mezodicheskikh statusa v prepodavanii ruskogo jazyka // Vuzovskaja metodika prepodavanija lingvisticheskikh disciplin / red. Zh.V. Ganiev. – M.: Flinta, 2014. – S. 286-295. – URL: <http://www.flinta.ru/book.php?id=1169>

[16] Koudrjajtseva E.L., Volkova T.B. Metodicheskie rekomendacii po ispolzovaniju plakata v oformlenii obrazovateljnogo prostranstva ruskogojazychnogo obrazovateljnogo centra. – Riga: RetorikaA, 2013. – 40 s. – ISBN 978-9984-865-54-6.

[17] Koudrjajtseva E.L., Volkova T.V., Jakimovich E.A. Obuchenie ruskomu jazyku v bilingvalnoj srede. Metodicheskie rekomendacii. – M.: CSOT, 2013. – 56 s. – ISBN 978-5-4359-0029-3.

[18] Koudrjajtseva E.L., Kabjak N.V. „Dom dlja Kuzjki“: Animacija v obuchenii ruskomu jazyku detej-bilingvov 6-7 let (razvivajushij urok)// Russkij jazyk za rubezhom. Nr. 2 (243) 2014 g. – S. 4-21.

[19] Koudrjajtseva E.L., Korin I.V. Sozdanie edinoj sistemy testov dlja opredelenija urovnja mezhkuljturnoj kompetencii// Russkij jazyk za rubezhom. Nr. 3 – 2013 g. – S. 14-25.

[20] Koudrjajtseva E.L., Volkova T.V. Kompleksnyj podhod k obucheniju jazyku (kak nerodnomu i drugomu rodnomu) detej-bilingvov (v vozraste 1 goda – 6 let) v obrazovateljnyh organizacijah s etnokuljturnym komponentom. – Riga: RetorikaA, 2014. – 232 s. – ISBN 978-9984-865-67-6.

[21] Hentschel T., Koudrjajtseva E.L., Volkova T.V. „Dorozhnaja karta bilingva“ – instrument psihologo-pedagogicheskogo i socialjnogo soprovozhdenija semej migrantov v integracionno-obrazovateljnem processe // VI mezhdunarodnaja konferencija po kognitivnoj nauke. THE SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITIVE SCIENCE (23-27.06.2014; Kaliningrad, Rossija. Kaliningrad, Russia). Tezisy dokladov. ABSTRACTS / pod red. A.A. Kibrik i dr. – Kaliningrad, 2014 – S. 695-696.

CONTINUITY OF EDUCATION AND SPECIFICS OF ITS REALIZATION IN THE POLY CULTURAL ENVIRONMENT: FAMILY – KINDERGARTEN – SCHOOL – HIGHER EDUCATION INSTITUTION

E.L. Koudrjajtseva

Foreign Languages and Multimedia Centre University of Greifswald Bahnhofstrasse 50, Greifswald, Germany, 17487
Board of the International methodological council concerning multilingualism and cross-cultural communication
Hägerfelder Weg 4, Gutow, Germany, 18276

Multilingualism being a linguistic and extralinguistic concept carries out a role of a tool for servicing special areas of human activities. The linguistic component of natural multilingualism is located and realized in socio-, media-, I-, intercultural competences. While scientists are thinking about formation of their own opinion and attitude towards multilingual children's earliest years, business people have made a decision about distinguishing their preferences, i.e.

HR business prefers to choose bilinguals and polylinguals when staff is being hired. In our polycultural globalized world bilinguals and polylinguals perform as stress-resistant, hard-working, team-oriented and creative specialists.

Usually during all kind of tests, surveys, observations examining, etc. the requirements to the staff concerning languages become of top priorities. In the cases when bi- and multilinguals are being involved, the language requirements become only secondary, instrumental, thus “expressing and reflecting” the specific features of their inner world. The initial belonging of a bilingual to two cultures simultaneously, to two types of national traditions and world perception results in interculturalization.

If the educational process was built up correctly from the very beginning, a bilingual/multilingual acquires a very solid intercultural foundation. Based on this foundation parents and teachers together with a bilingual child can erect a very strong building of creativity/ self-actualization, binary and multisided world perception. Such a characteristic will never become a single-sided for a bilingual and a multilingual child/ teenager. The above-mentioned process should take place and be implemented as a formation/ education which meets the requirements of a child/ teenager and his/her ability to be involved into it.

Keywords: „Triangle of mutual integration safety“, multilingualism, natural and acquired bilingualism, languages of socialization, “Stairs of Creativity Development”, interculturalization, intercultural competence, self-actualization, gamification of the educational process, innovative/ game technologies, project activity.

ПРОБЛЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В.А. Кулакова

Кафедра русского языка № 2
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье предлагается научная методическая концепция изучения русского словообразования, лексики, грамматики, орфографии по формуле М.Ш. Шекихачевой «Инвариант СТ», которая направлена на научный подход и практику оптимизации познавательных целей иностранных учащихся. В этой новой учебной единице находятся богатые потенциальные возможности. Учебный процесс приобретает качественно новое свойство, так как характерной, ведущей его чертой является не заучивание орфограмм, а доказательство выполнения действий, адекватных высокой научной теории, что стимулирует творческую активность учащихся.

Ключевые слова: М.Ш. Шекихачева, комплексно-процессуальный метод, русское словообразование, структурно-схематическая схема, структурная методика, формула «Инвариант словообразовательного типа», лексика, грамматика, орфография без правил, познавательная оптимизация, творческая активность учащихся.

В методике преподавания русского языка большое место отводится работе над словом, усвоению и закреплению лексических единиц, созданию у учащихся активного, пассивного и потенциального словарного запаса, куда входят незнакомые учащимся слова, но которые могут быть поняты самостоятельно на основе языковой догадки. В процессе формирования догадки первостепенное значение имеет рассмотрение словообразовательных закономерностей русского языка, развитие навыков построения слова, определение его словообразовательной структуры, выявление и закрепление в сознании учащихся главной, стержневой единицы словообразовательной системы – словообразовательный тип (СТ).

Продуктивность СТ обычно учитывается при составлении базового словаря. В методической литературе отмечалось, что в состав базовой лексики «войдут слова с прозрачной и ясной словообразовательной структурой, по модели которой учащиеся смогут значительно расширить свой запас слов»[1, 91]. Но для того, чтобы в дальнейшем произошло «опознание» неизвестного производного слова, образованного по известной модели, модель эта должна быть действительно всесторонне освоена на материале базового словаря. При этом под всесторонним освоением этой модели Л.П. Клобукова считает: « а) выведение изучае-

мого СТ в речь и б) ознакомление учащихся со всеми вариантами значения данного СТ, если он является многозначным» [2, 82]. Один из возможных путей – это изучение во взаимосвязи ряда вопросов грамматики, орфографии и лексики на основе СТ. Учащиеся руководствуются схемами СТ при образовании слов при составлении словосочетаний того или иного вида, при составлении предложений. Этим объясняется высокая активность учащихся, убежденность, доказательность и самостоятельность их ответов. В ходе моделирования производных слов без заучивания специальных орфографических правил, усваивается и их написание. Из наблюдения над моделью вытекает логический и «орфографический» облик слова. Благодаря этому отпадает необходимость в изучении правил орфографии и, в первую очередь, касающихся правописания приставок и суффиксов. Для практики преподавания русского языка иностранным студентам большее значение имеет конкретная учебная единица СТ.

В области словообразования доктор педагогических наук, профессор М.Ш. Шекихачева повторила то, что сделали К.Д. Ушинский и Н.Ф. Яковлев с той разницей, что вначале Шекихачева на стыке трех наук: структурной лингвистики, психологии (теории об ориентировочной основе действия – ООД), экспериментальной методики открыла новую лингводидактическую единицу – формулу построения производных слов «Инвариант словообразовательного типа (СТ), затем разработала комплексно-процессуальный метод изучения языков (на примере русского, кабардинского, арабского) и создала структурные учебники, основанные на словообразовательном анализе, «Русское слово» для 5, 6, 7, 8 классов и методические руководства к ним для преподавателей.

На основе научно-педагогического эксперимента, который проводился в национальных школах и вузах Дагестана и Кабардино-Балкарии под руководством профессора М.Ш. Шекихачевой, была разработана методика внедрения в учебный процесс новой обобщенной учебной единицы – обобщенный инвариант СТ.

В.В. Лопатин, как специалист, вплотную занимающийся проблемами русской орфографии, утверждает, что методика, разработанная М.Ш. Шекихачевой позволяет увязать усвоение словообразования и орфографии с систематическим курсом изучения самого русского языка и, таким образом, добиваться грамотности учащихся, не тратя, как это делается теперь в традиционной грамматике, очень большую часть учебного времени на чисто орфографические проблемы. Словообразование на основе формулы «Инвариант СТ» выявляет логическую связь структуры слова с правописанием и приводит учащихся к осознанному орфографическому выбору.

В отличие от традиционных учебников и программ по русскому языку М.Ш. Шекихачева видит в словообразовании тот важный участок языковой системы, тот узел, в котором тесно переплетены разные уровни языка – лексический, фонологический (с выходом на орфографию), морфологический, который может служить опорой при изучении этих языковых явлений. Содержание обучения русскому словообразованию в школах и вузах, построенное на традиционной теории языкознания, выдает механический анализ состава и структуры слова. И в этих условиях русская орфография может изучаться через зубрежку ошибочных по своей сути, алогичных правил. С далекого школьного детства не забылись уроки русского языка и деление слов по составу, выделение в непроединительных словах незначительных элементов (поезд, огурец, скворец – слова, состоящие из одного корня и нулевого окончания, отнесение к родственным словам неродственных (родина-родной, молодой-молодец). В словах: *скворец, огурец, отец, молодец* мы выделяли суффикс – ЕЦ, а в словах: *столлик, мостик, пестик, персик* – суффикс – ИК. И до сих пор такие «ляпы» еще сохраняются в современных учебниках. С ними боролась М.Ш. Шекихачева.

В традиционной теории языкознания «измерительным прибором» словообразования служит словообразовательный способ. А ведь основной единицей словообразования является словообразовательный тип, потому что только через СТ раскрывается, познается и глубоко усваивается структура производного слова. Поскольку предметом схемы СТ является построение производных слов, то, следовательно, производные слова являются и предметом, и итогом словообразовательного процесса. Процесс этот проходит через четыре конкретных пункта, в результате чего порождается итог. Контрольные пункты – это ориентировочные основы действия: 1) к какой части речи относится производящее слово («запущенный предмет»); 2) какой формат присоединяется к производящей основе (производящему слову); 3) какое добавочное значение приобретает при этом «запущенный предмет»; 4) подтверждается ли, что «запущенный предмет» приобрел в итоге добавочное значение.

Например, имена существительные с суффиксами –ни(е), ени(е) и др. образуются от глаголов совершенного и несовершенного вида. Все эти существительные среднего рода, как и глагол, обозначают действие, состояние. Только глагол обозначает действие во времени, существительные – вне времени. Эти существительные, как и существительные на -аци(я), -ици(я), называются так как они обозначают действие по глаголу.

Данный СТ отличается высокой продуктивностью. Учащиеся повседневно встречаются с такими словами на уроках по НСР, истории, химии, физики, математики. В СТ с суффиксами -ни(е), -ени(е) и т.д. запрограммированы следующие темы: 1. Виды глагола. Неопределенная форма глагола: *написать* – *хранить*. 2. Переходные – непереходные глаголы: *запевать* – *заболеть*. 3. Род (средний), 2 склонение. 4. Словосочетания: существительное + существительное в косвенном падеже; деепричастие + существительное; глагол + существительное в косвенном падеже.

Применительно к конкретному словообразовательному процессу это оказалось возможным выразить через последовательность из четырех операций, обозначаемых римскими цифрами от I до IV: вначале следует построить слова, пропустить через контрольные пункты процесса и только затем обобщить суть операций в схеме. А именно: I – **от чего**; II – **при помощи чего...**; III – **образуем что...**; IV – **со значением...** (абстрагированным). И в итоге получаем формально-семантическую схему построения слов. А это и есть действие, иначе – моделирование. Частные значения этого СТ реализуются в тренировочных упражнениях: 1. Прочитайте значения глаголов, затем от глаголов по схеме СТ смоделируйте имена существительные. Составьте с этими словами предложения. 2. Спишите, ставя слова в скобках в нужном роде, числе, падеже: *влияние* – действие, оказываемое кем-либо на кого, что-либо – воздействие. *Влияние* – какое? (большой, сильный, глубокий, серьезный, слабый, постоянный, хороший, плохой, положительный, отрицательный, опасный). *Влияние* кого? чего? (человек, отец, мать, сестра, подруга, поэт, писатель, коллектив, группа, радио, телевидение, книга, улица); на кого? на что? (человек, студент, писатель, поэт, молодежь, организм, результат).

Операционные опорные основы модели СТ (любой) строго повторяются во всех моделях СТ. При моделировании заменяются «детали». Сама заменяемость «деталей» обладает контролируемым свойством. Суть всех (любых) моделей СТ поддается обобщению в конкретных схемах СТ, а суть же всех схем СТ – в единой универсальной схеме – инварианте нового действия – СТ, где столько же ООД, сколько в каждой схеме СТ.

Конкретная учебная единица СТ является конкретным инвариантом СТ. Под инвариантом СТ имеется в виду «сведение различий внутри целого к единой порождающей их основе, к их сущности. Познать сущность – значит найти всеобщее как основу, как единый источник некоторого многообразия явлений, а затем показать, как это всеобщее определяет возникновение и взаимосвязь явлений». [3, 311.] Инвариант СТ – это синтез академической

теории СТ и научно-педагогического эксперимента. Это новое направление в методике изучения самого словообразования и связанных с ним разделов курса русского языка. [4, 11.] При тщательном изучении теоретических свойств целого ряда конкретных СТ, было определено, какие характеристики являются для них постоянными, а какие – частными. Постоянные характеристики легли в основу ориентиров как при моделировании, так и при выведении схемы конкретного СТ. Суть постоянных характеристик всех конкретных инвариантов СТ суммируется в обобщённом инварианте СТ. И наоборот: суть обобщённого инварианта СТ каждый раз реализуется в конкретных схемах СТ, для которых (сколько бы их ни было: десять, сто, тысяча) перечисленные общие характеристики остаются неизменными. Поэтому достаточно обучаемому хорошо усвоить модель и схему одного-двух СТ, как он поймёт все остальные.

Общеизвестно, что изучение словообразования способствует повышению орфографической грамотности. Орфографическое правило констатирует застывшую истину, не вызывая сомнения, не подвергая анализу и не отвечая на вопрос: «почему»? Но зубрежка орфограмм отупляет мозг, а многократное ее закрепление в форме трудных упражнений вырабатывает лишь механический навык, который со временем утрачивается. Возникает ситуация, когда учащийся знает правило, а писать грамотно не умеет. Изучение словообразования по формально-семантическим схемам имеет чисто практические цели. Оно является активным средством расширения словарного запаса студентов. Изучение структуры мотивированных слов (а их в словарном составе русского языка не менее 90% – 126690 слов) направлено на то, чтобы студенты, во-первых, могли правильно употребить и образовать необходимое слово для выражения определённого значения составляющих морфем, и, во-вторых, могли правильно употребить и образовать необходимое слово для выражения определённого значения. За счёт этого студенты могут расширить свой словарный запас в 10-15 раз.

Учебная единица – инвариант СТ – порождающая основа для интенсивного обогащения лексики по моделям и схемам СТ, комплексного усвоения фонетики, грамматики и орфографии, анализа структуры и состава слова, обучения стилям речи, выхода в текст. Очевидно, что логично и разумно изучать основы, порождающие возможность объединять большие группы лексических единиц, а не сами разрозненные единицы. Дело в том, что по схемам одних СТ моделируется сто-двести слов, а по схемам других СТ – тысячи и более. И самое главное – это изучение во взаимосвязи ряда вопросов фонетики, грамматики, орфографии и лексики на основе свойств СТ. При этом ведётся большая словарная работа. Надо постоянно учить учащихся работать со словарями. Такая интенсификация процесса овладения лексикой разгружает память, облегчает и делает активным весь процесс обучения, так как высвобождает аудиторное время для активной речевой практики учащихся. Это позволяет учащимся устанавливать отношения между словами, определять формальное и семантическое отношение производного слова от производящего. При организации такой работы на уроке важным является отбор определенного лексического минимума. Необходимо использовать слова с частотными морфемами, значение которых без труда можно выразить с помощью уже известных слов. У студентов появится «чутьё» языка, они начнут понимать, что значение образуемого слова объясняется через значение исходного. При этом вырабатывается навык «узнавания» родственных слов не только по внешнему виду, но и внутреннему их содержанию, что очень важно при чтении текстов. Знание законов построения слов, основных способов словообразования, морфемки языка даёт возможность вместо механического заучивания слов сознательно догадываться о значении многих тысяч производных и сложных слов, даже если они встретились впервые.

Продemonстрируем это на примере СТ существительных с суффиксом – *тель*. В СТ с суффиксом *-тель* «запрограммированы» следующие грамматические темы: 1) виды глагола, 2) переходные – непереходные глаголы, 3) одушевлённые – неодушевлённые существительные, 4) род – все слова мужского рода, 2 склонения, 5) число, 6) словосочетания, 7) простое предложение, 8) сложное предложение. Можно предложить студентам тренировочные упражнения. В ходе выполнения упражнений идёт интенсивное расширение лексического запаса за счёт введения новых производных существительных с суффиксом – *тель*. Частое обращение к таким формам как «тот, кто...», «лицо, которое...», «человек, который...», «машина, которая...», обеспечивает практическое усвоение данных конструкций уже на начальном этапе обучения. Например, а) образовать от глаголов имена существительные при помощи суффикса – *тель*, объяснить разницу в значении этих слов; б) выписать в 2 столбика одушевленные и неодушевленные существительные, составить с ними предложения со словом *который* в) от существительных мужского рода образовать существительные женского рода при помощи суффикса – *ница*(а), объяснить их значения, слова женского и мужского рода написать во множественном числе, в именительном падеже, г) написать рассказ «На уроке математики», используя слова: преподаватель, числитель, знаменатель, множитель, мечтатель, выключатель и др.

При выполнении упражнений студенты пользуются словарём, идёт большая словарная работа. Учащиеся узнают из словаря, что слов на – *тель* в русском языке почти **900**, о значении которых они теперь могут догадаться из своего опыта работы со словарем. Сравнивая слова *строить* и *строитель*, студенты не только видят семантическое различие между ними, но и соотносят это изменение значения с изменением морфемного состава. Это позволяет студентам устанавливать отношения между словами, определять формальное и семантическое отличие производного слова от производящего. При организации такой работы на уроке важным является отбор определённого лексического минимума. Необходимо использовать слова с частотными морфемами, значение которых без труда можно выразить с помощью уже известных студентам слов. Использование приёма элементарного словообразовательного анализа позволяет обогатить потенциальный лексический запас студентов специальной лексикой при изучении научного стиля речи. В новой учебной единице заложены богатые потенциальные возможности. Это освободит студентов от необходимости заучивания наизусть правил правописания многочисленных суффиксов, приставок и т.д. Многогранная формула «Инвариант СТ» дает возможность усвоения орфографии через структуру слова, которая раскрывается при построении производных слов по моделям и схемам СТ. Если множество подчиняется одному закону, значит. Надо знать этот закон, как таблицу умножения, чтобы не зубрить частные случаи, которых множество. Недочеты правил орфографии раскрываются при моделировании по схемам СТ. 163 правила (орфограммы) покинут страницы учебников, как только формула построения производных слов «Инвариант СТ» будет включена в школьные программы и учебники, как это сделано в учебниках для школ с русским (неродным) языком обучения «Русское слово» М.Ш. Шекихачевой. То же самое повторится и в других языках, как только в них будет принята формула «Инвариант СТ». Это неминуемо, потому что «Инвариант СТ» – структурирующая единица. М.Ш. Шекихачева завещала нам: «В будущем все, кто умеет читать и писать, научатся легко строить производные слова, которых в любом языке более 90%, а в русском – 96%. Так понятие «грамота» обогатится еще одним видом (помимо аудирования, говорения, чтения, письма) деятельности, а именно: умением строить производные слова, а, значит, и писать грамотно».

Жизненность и практическая необходимость интерпретации любого словообразовательного акта через СТ давно получила теоретическое и через эксперимент – практическое

доказательство и подтверждение на уроках русского языка в иностранной аудитории. В учебном комплексе по русскому языку для студентов – иностранцев «Русский язык – мой друг» и «Русский язык для вас», а также в комплексе «Русский язык – будущему специалисту» по НСР работе по словообразованию уделяется большое значение, начиная с первого урока учебных занятий. А как завершающим итогом обучения является научная конференция по НСР «Я открываю мир», на которой студенты подготовительного факультета выступают с небольшими докладами. Итог работы русистов – конференция «В мире языка» и олимпиада по русскому языку, где студенты показывают свои прекрасные знания и умения, полученные за время учебы на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М., 1977.
- [2] Клобукова Л.П. О словообразовательных дифференциальных признаках базовой лексики // Русский язык для студентов иностранцев. Сборник методических статей. – М.: Русский язык, 1983, № 22.
- [3] Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: МГУ, 1975.
- [4] Шекихачева М.Ш. Содержание и приёмы обучения русскому словообразованию: вывод в лексику, грамматику и орфографию. – Нальчик, изд-во «Эльбрус», 1987.

LITERATURA

- [1] Rojkova G.I. K lingvisticheskim osnovam metodiki prepodavaniya russkogo yazyika inostrantsam. – M., 1977.
- [2] Klobukova L.P. O slovoobrazovatelnyih differentsialnyih priznakah bazovoy leksiki // Russkiy yazyik dlya studentov inostrantsev. Sbornik metodicheskikh statey. – M.: Russkiy yazyik, 1983, №22.
- [3] Davyidov V.V. Vidy obobscheniya v obuchenii. – M.: MGU, 1975.
- [4] Shekihacheva M.SH. Soderjanie i priemy obucheniya russkomu slovoobrazovaniyu: vyivod v leksiku, grammatiku i orfografiyu. – Nalchik, izd-vo «Elbrus», 1987.

PROBLEMS OF WORD FORMATION TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V.A. Kulakova

The Russian language department
The faculty of Russian language and general educational disciplines
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

In this article we propose a scientific methodological concept of learning Russian word formation, vocabulary, grammar, spelling without the formula of MS Shekihacheva "Invariant ST", which focuses on the scientific approach and practice of cognitive optimization purposes of foreign students. This new course unit has rich possibilities. Learning process acquires a qualitatively new property because its characterised leading feature is not learning the orphogramms by heart but proof of actions' completion that is adequate to high scientific theory what stimulates the creative activity of students.

Keywords: M.Sh. Shekihacheva, complex procedural method, Russian word formation, structural schematic diagram, structural technique formula "Invariant derivational type", vocabulary, grammar, orthography without rules, cognitive optimization, creative activity of students.

РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РКИ В ИЗДАНИЯХ «ЗЛАТОУСТА»

Н.В. Кулибина

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
ул. Акад. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

Статья посвящена книгам издательства «Златоуст», в которых рассматриваются различные подходы к использованию аутентичных текстов в обучении русскому языку как иностранному. В ней описывается учебно-научное пособие по анализу аутентичных текстов различной функциональной принадлежности. Анализируются учебное и методическое пособия по обучению чтению, художественных текстов.

Ключевые слова. Пособие, обучение, анализ текста чтение, аутентичный текст.

Выделяемая современной методикой преподавания русского языка как иностранного основная цель практического языкового курса – обучение речевому общению на русском языке – может быть достигнута только при использовании аутентичных текстов. Аутентичные тексты – это тексты, которые создаются носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения в целях коммуникации.

Ориентированные на читателя-носителя языка аутентичные тексты содержат большое количество трудностей для читателя-инофона, не только языковых, но и связанных с наличием в них скрытых смыслов, что в большой степени затрудняет аудиторную работу с ними.

В книгах издательства «Златоуст», предназначенных преподавателям-русистам, представлены различные подходы к использованию аутентичных текстов в языковом учебном процессе.

Одно из таких изданий – учебно-научное пособие «Текст: теоретические основания и принципы анализа» (2011), созданное коллективом петербургских авторов под редакцией проф. К.А.Роговой [4, 2011], которое в полной мере соответствует избранному жанру, т.к. сочетает в себе элементы научного издания и учебных материалов, предназначенных для использования в аудитории.

В первой части издания представлено развёрнутое описание категорий текстуальности («Цельность», «Информативность» и др.), актуальных для процессов порождения и восприятия текста, т.е. характеризующих текст как коммуникативную единицу. Каждая глава первой части содержит не только научное описание категории, но включает в себя большой, чрезвычайно интересный и разнообразный текстовый материал, данный по большей мере, к сожалению, фрагментами, что объясняется невозможностью «объять необъятное».

Следуя классической традиции научного рассмотрения и описания текста и текстовых категорий, авторы учебно-научного пособия «Текст: теоретические основания и принципы анализа» в качестве текстового материала для анализа (источников) используют художественные тексты писателей XIX и XX веков (А. Белого, И.А. Бунина, Л.Н.Толстого и др.) и современных (Е. Гришковца, А.Геласимова, О. Славниковой, Е.С. Чижовой и др.), но отнюдь не ограничиваются ими.

В каждой главе научной части издания присутствуют материалы, представляющие электронные ресурсы: от «Новинок столичного авиашоу 2010» до «ЕГЭ для думского комитета» и стенограммы «Первого суда над Иосифом Бродским». Жанровую палитру анализируемых текстов дополняют *креолизованные* тексты, единый текстовый смысл которых формируется из вербальной и невербальной (рисунка и др.) частей (например, фотосерия «Люди, какими их увидел и описал Юрий Рост»).

Вторая часть учебно-научного пособия представляет собой опыт построения учебного пособия по анализу текста. Несомненным достоинством этой части пособия является жанровое и функционально-стилистическое разнообразие анализируемых текстов.

Помимо традиционно используемых в такого рода изданиях официально-деловых, научных, публицистических и художественных текстов, авторы привлекают религиозные тексты (проповеди, дневники и наставления) и тексты разговорной речи, что, безусловно, добавляет повествованию ярких красок.

Каждый текст снабжён методическим аппаратом – вопросами и заданиями, также читателю предлагаются «Предполагаемые ответы», что делает возможным использование данного пособия не только на учебных занятиях, но и для самостоятельной работы.

В целом учебно-научное пособие «Текст: теоретические основания и принципы анализа» предлагает преподавателю-русисту новый взгляд на анализ текста и с успехом может использоваться в аудитории студентов-филологов, аспирантов и преподавателей.

Однако аутентичные тексты необходимо использовать не только на занятиях с инофонами-филологами. Современная методика преподавания РКИ, как уже было сказано, требует привлечения аутентичных текстов в языковой учебный процесс вне зависимости от профессиональной ориентированности обучаемых. Традиционно в отечественной лингводидактике предпочтение отдается художественным текстам. В издательском портфеле «Златоуста» широко представлен и этот сегмент методической литературы. Среди прочих изданий своё место занимают учебное и методическое пособия автора настоящей статьи.

Пособие по обучению чтению художественной литературы «Читаем стихи русских поэтов» впервые было издано в 1997 году и к настоящему времени выдержало 5 (!) изданий (есть основание предполагать, что и это не предел). Оно включает 22 методических разработки стихотворных текстов (от Г.Р. Державина до И. Бродского) для уроков русского языка как иностранного, в каждой из которых даётся комплекс вопросов и заданий для пред-, при- и послетекстовой работы, а также «Ключи» к некоторым из них.

При создании учебного пособия использовалась оригинальная авторская методика, нашедшая своё отражение в методическом пособии для преподавателей русского языка как иностранного «Зачем, что и как читать на уроке», впервые увидевшем свет в издательстве «Златоуст» в 2001 году. В настоящее время подготовлено и передано в издательство новое издание пособия.

В издании 2001 года пособие состояло из двух частей: теоретической (собственно изложении методики) и практических материалов для работы в аудитории. В первой подробно рассказывалось о специфике аутентичных текстов, в том числе, художественных, особенностях чтения как наиболее аутентичной формы взаимодействия человека и книги и о методических приемах организации аудиторной работы над художественным текстом на языковом учебном занятии.

Методическая система, представленная в этом пособии, предполагает активное взаимодействие участников учебного процесса (преподаватель-группа, члены группы между собой и все участники с текстом). Объяснения, комментарии преподавателя сведены к минимуму, ему отведена роль, говоря современным языком, модератора, который поощряет самостоятельность учащихся в освоении текста, его восприятии осмыслении и обсуждении.

Вторая часть пособия 2001 года включала методические разработки для уроков русского языка как иностранного пяти стихотворений Дм. А. Пригова и пяти рассказов современных русских прозаиков (М. Алексеева, С. Довлатова, Л. Петрушевской, Т. Толстой и В. Пелевина). К каждому тексту предлагался методический аппарат: комплекс заданий и вопросов, а также «ключей» к тем из них, которые в этом нуждаются.

Новое издание методического пособия «Зачем, что и как читать на уроке» основательно переработано. При сохранении основных теоретических положений произведено перераспределение материала, сделавшее изложение более логичным и доступным читателю. В пособие включены новые разделы, посвященные возможности адаптации с сохранением аутентичности текста (Приложение 1), принципам интерактивного обучения, специфике педагогических (образовательных) технологий и др.

Демонстрация методики представлена в мастер-классе (Приложение 2), подробном описании хода урока с использованием художественного текста, методических рекомендаций по организации аудиторной работы, предполагаемых ответах учащихся на вопросы к тексту и т.п. Сохранена форма подачи теоретического материала: наиболее частотные вопросы, которые задают преподаватели, и подробные ответы автора.

В статье представлены два принципиально отличающихся подхода к работе с аутентичным текстом на языковых учебных занятиях, нашедших отражение в изданиях «Златоуст». Стремление издательства предложить своим читателям книги, содержащие различные методические концепции, заслуживает безусловной поддержки и одобрения. Возможность выбора методического инструментария для преподавателя РКИ – залог того, что учебный процесс будет более ориентированным на реальные нужды учащихся, их потребности, интересы и желания будут учтены максимально возможным образом.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Кулибина 2001 – Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001.

[2] Кулибина 2012 – Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов XVIII – XX веков. – СПб.: Златоуст, 2012 (пятое издание).

[3] Кулибина 2014 – Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Новое издание. – СПб.: Златоуст, 2014 (в печати).

[4] Рогова 2011 – Рогова К.А., Д.В. Колесова, Н.В. Шкурина, И.В. Реброва, Т.И. Попова, И.М. Вознесенская, О.В. Хорохордина «Текст: теоретические основания и принципы анализа». – СПб.: Златоуст, 2011.

LITERATURA

[1] Kulibina 2001 – Kulibina N.V. Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Hudozhestvennyj tekst pri izuchenii russkogo jazyka kak inostrannogo. – SPb.: Zlatoust, 2001.

[2] Kulibina 2012 – Kulibina N.V. Chitaem stihy russkih pojetov XVIII – XX vekov. – SPb.: Zlatoust, 2012 (pjatoe izdanie).

[3] Kulibina 2014 – Kulibina N.V. Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Novoe izdanie. – SPb.: Zlatoust, 2014 (v pečati).

[4] Rogova 2011 – K.A. Rogova, D.V. Kolesova, N.V. Shkurina, I.V. Rebrova, T.I. Popova, I.M. Voznesenskaya, O.V. Horohordina "Text: theoretical foundations and principles of analysis" . – SPb.: Zlatoust, 2011.

A VARIETY OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF AUTHENTIC TEXTS IN THE LESSONS RCTS IN PUBLICATIONS "ZLATOUST"

N.V. Kulibina

Pushkin State Russian Language Institute
Ak. Volgin str., 6, Moscow, Russian, 117485

The article is devoted to books "Zlatoust", which explores different approaches to the use of authentic texts in teaching Russian as a foreign language. It examines the educational and scientific benefit analysis of authentic texts of different functional facilities. Describes the training and manuals for the teaching of reading artistis.

Keywords. Benefits, training, analysis of the text, reading, authentic text.

УРОКИ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ВСЕХ: ЗАЧЕМ, ЧТО И КАК

Н.В. Кулибина

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
ул. Акад. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

Статья посвящена проблеме катастрофически низкого уровня владения навыками речевого общения на родном языке школьниками, студентами и выпускниками высших учебных заведений, прежде всего, навыками понимания при чтении. Автор статьи предлагает решение – уроки чтения для всех желающих в сетке ТВ и радиовещания, в рамках открытых курсов в интернете, специальные программы для планшетов, мобильных средств связи и т.п. Предлагаются ответы на основные вопросы организации обучения чтению: зачем читать тексты художественных произведений, что именно (какие тексты) читать и как читать на уроке?

Ключевые слова. Русский язык, филология, методика, чтение, понимание, художественный текст.

Лев Владимирович Щерба в «Опытах лингвистического толкования стихотворений» (1923, 1936) очень точно подметил и описал лакуну, существовавшую в то время в системе педагогического образования: «Мое многолетнее преподавание ... убедило меня в том, что молодые девушки, кончающие филологический факультет и готовящиеся стать преподавательницами русского языка, зачастую **не умеют читать, понимать и ценить** с художественной точки зрения русских писателей вообще и русских поэтов в частности. Причин этому множество... одна из существеннейших – отсутствие классического образования ([9, 26]; здесь и далее, если не указано особо, **выделено** нами – Н.К.).

Спустя почти столетие мы с огорчением должны констатировать аналогичную ситуацию. О неумении читать, т.е. понимать чужие мысли, положенные на бумагу, а значит, и высказывать письменно и устно свои собственные мысли, а также воспринимать на слух чужую речь, иными словами, об отсутствии навыков речевого общения не только у школьников (что продемонстрировало ЕГЭ 2014 года), но и у студентов, а также выпускников высших учебных заведений не пишет только ленивый журналист.

Положение о том, что обучение речевому общению является основной целью практического курса русского языка как иностранного, разделяет большинство преподавателей-практиков и методистов в преподавания области РКИ.

Симптоматично, что и в практике преподавания русского языка как родного начинается распространяться аналогичный подход. Выступая в телевизионной программе («Тем временем», канал «Культура», 20.05.2013), известный российский лингвист Максим Кронгауз, рассказывая о том, что ему предложено разработать принципы создания линейки школьных учебников по русскому языку (как родному), выделил формирование умений создавать и понимать тексты на родном языке как приоритетную методическую задачу обучения русскому языку в российской общеобразовательной школе.

В своё время Л.В.Щерба, предлагая одно из возможных решений исправления катастрофической ситуации, по его собственным словам, «проповедовал необходимость... учить читать с пониманием» [9, 27] литературные произведения.¹

«Отличное понимание текстов», по мнению Л.В. Щербы, является «основой филологии», но нужно... не только филологам. Дмитрий Сергеевич Лихачев в своей книге

¹ «Опыты лингвистического толкования стихотворений» как раз и были попыткой показать, как это можно делать: «Целью и этого опыта толкования стихотворений является показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений. Что лингвисты должны уметь приводить к сознанию все эти средства, в этом не может быть никакого сомнения. Но это должны уметь делать и литературоведы, так как не могут же они довольствоваться интуицией и рассуждать об идеях, которые они, может быть, неправильно вычитали из текста. Само собой разумеется, что одного узколингвистического образования недостаточно для понимания литературных произведений...» [Щерба 19576 : 97].

«Письма о добром и прекрасном» (Письмо тридцатое «Об искусстве слова и филологии»), обращаясь к юным читателям, пишет: «Понимание текста есть понимание всей стоящей за текстом жизни... Поэтому филология есть связь всех связей... Она нужна всем, кто пользуется языком... Отсюда ясно, что филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры» [Лихачев 1985: 196]. И далее он советует: «Каждый интеллигентный человек должен быть хотя бы немного филологом. Этого требует культура» [там же : 200].

Сергей Сергеевич Аверинцев называет филологию «**службой понимания**» и отмечает, что она «**помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека**» [8, 545].

Великие отечественные филологи писали о чтении художественной литературы как об «искусстве читать» (Г.О. Винокур), «искусстве понимать написанное» (С.С. Аверинцев), «читать с пониманием» (Л.В. Щерба). Позволим себе добавить, читать... *с удовольствием*, порой – *с восторгом*, т.е. испытывая эмоциональный подъем, нечто близкое тому, что описывал А.С.Пушкин: «Порой опять гармонией упьюсь, Над вымыслом слезами обольюсь».

Но это умение не приходит само, ему нужно учить. Учить в школе (с первого класса до последних уроков в выпускном классе) и других учебных заведениях, а также вне их, включая «уроки чтения» в сетку вещания на ТВ и радио, предлагая открытые курсы чтения на отечественных платформах, подобных Курсере, например, платформах Универсариум и Юнивеб, разрабатывая аналоги таких уроков для планшетов, мобильных устройств связи, которыми с удовольствием пользуется молодёжь, и другое.

Итак, уроки чтения. Зачем? Что? Как?

ЗАЧЕМ? «Искусство чтения» необходимо каждому человеку, чтобы совершенствовать свои когнитивные и коммуникативные способности, а также как дополнительный источник интеллектуального (и в том случае, если читается детектив, только хороший – умный – детектив) и эмоционального удовольствия. Кроме того, описание жизненных коллизий в художественной литературе позволяет человеку «пережить» их до того, как они произойдут в его собственной жизни, в известной степени – подготовиться к ним. Алексей Алексеевич Леонтьев называл искусство «полигоном для развития человеческой личности». Он писал: «Мы учимся чувствовать, хотеть, относиться к другим людям – через искусство. Мы учимся быть людьми – через искусство» [7, 330].

ЧТО? Очень важно, чтобы каждый читатель мог сам выбрать текст для урока чтения. Не только текст классического произведения, но и современного автора: например, текст песни гуру русского рока Бориса Гребенщикова или стихотворение Веры Полозковой, притчу блогера Петра Бормора из книги «Игры демиургов» или фантастический рассказ Сергея Лукьяненко. Зачем? Чтобы было интересно читать, чтобы возник внутренний мотив деятельности, тогда деятельность будет успешной.

КАК? Прежде всего, необходимо учитывать, что простой читатель (а не специалист-литературовед) читает текст литературного произведения, а не само произведение. Это обстоятельство существенно образом определяет и ограничивает глубину проникновения в само произведение, его осмысление. Вне поля зрения читателя оказываются биография автора, история создания произведения, его анализ (лингвистический, стилистический литературоведческий), выполненный специалистами, и пр.

Главное – понимание ситуации текста во взаимосвязи ее компонентов: субъекта, события, места и времени (более подробно об этом см. в [3 (в печати)]).

Важно, чтобы методический аппарат к тексту представлял собой не комментирование текста (от простого объяснения слов до пространного толкования исторических событий, фактов культуры и пр.), а был комплексом вопросов и заданий, которые предлагают

читателю задуматься над тем, что сказано автором и почему так сказано, и тем самым самостоятельно понять текст.

Методика подобной работы неоднократно проверена автором на практике (на занятиях с российскими и иностранными учащимися) и описана во многих публикациях (как теоретические положения, так и практические учебные материалы).

ЛИТЕРАТУРА

[1] Кулибина 2001 – Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001.

[2] Кулибина 2004 – Кулибина Н.В. Написано женщинами. Учебное пособие для изучающих русский язык. – М.: Русский язык. Курсы, 2004

[3] Кулибина 2008а – Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. – Рига, RETORIKA A, 2008.

[4] Кулибина 2008б – Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома. Книга для ученика. – Рига, RETORIKA A, 2008.

[5] Кулибина 2012 – Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов XVIII–XX веков. – СПб.: Златоуст, 2012 (пятое издание).

[6] Кулибина 2014 – Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Новое издание. – СПб.: Златоуст, 2014 (в печати).

[7] Леонтьев 1999 – Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999.

[8] Лингвистический... 1990 – Словарная статья «филология» (автор – С.С. Аверинцев). // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М., 1990, с. 544-545.

[9] Щерба 1957а – Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. I. «Воспоминание» Пушкина // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957, с. 26-44.

[10] Щерба 1957б – Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957, с. 97-109.

LITERATURA

[1] Kulibina 2001 – Kulibina N.V. Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Hudozhestvennyj tekst pri izuchenii russkogo jazyka kak inostrannogo. – SPb.: Zlatoust, 2001.

[2] Kulibina 2004 – Kulibina N.V. Napisano zhenshhinami. Uchebnoe posobie dlja izuchajushchih russkij jazyk. – M.: Russkij jazyk.Kursy, 2004

[3] Kulibina 2008a – Kulibina N.V. Chitaem po-russki na urokah. Kniga dlja uchitelja. – Riga, RETORIKA A, 2008.

[4] Kulibina 2008b – Kulibina N.V. Chitaem po-russki na urokah i doma. Kniga dlja uchenika. – Riga, RETORIKA A, 2008.

[5] Kulibina 2012 – Kulibina N.V. Chitaem stihhi russkih pojetov XVIII–XX vekov. – SPb.: Zlatoust, 2012 (pjatoe izdanie).

[6] Kulibina 2014 – Kulibina N.V. Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Novoe izdanie. – SPb.: Zlatoust, 2014 (v pechati).

[7] Leont'ev 1999 – Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki. – M.: Smysl, 1999.

[8] Lingvisticheskij... 1990 – Slovarnaja stat'ja «filologija» (avtor – S.S.Averincev) // Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'/ Gl. red. V.N.Jarceva. – M., 1990, s.544-545.

[9] Shherba 1957a – Shherba L.V. Opyty lingvisticheskogo tolkovanija stihotvorenij. I. «Vospominanie» Pushkina. // Shherba L.V. Izbrannye raboty po russkomu jazyku. – M., 1957, s. 26-44.

[10] Shherba 1957b – Shherba L.V. Opyty lingvisticheskogo tolkovaniya stihotvorenij. II. «Sosna» Lermontova v sravnenii s ee nemeckim prototipom. // Shherba L.V. Izbrannye raboty po russkomu jazyku. – M., 1957, s. 97-109.

READING LESSONS FOR ALL: WHY, WHAT AND HOW

N.V. Kulibina

Pushkin State Russian Language Institute
Ak. Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article is devoted to the problem catastrophically low level of possession of the speech communication in the native language of pupils, students and graduates of higher educational institutions, first of all, skills, understanding of reading. The author of the article offers a solution – reading lessons for everyone in the grid TV and radio, within the framework of open courses on the Internet, special programs for tablets, mobile communication facilities, etc. The answers to the main questions of the organization of teaching reading: why read the texts of works of art that (which texts) reading and how to read in the classroom?

Keywords: Russian language, Philology, methods, reading, understanding, and artistic text.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ВВЕДЕНИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА

М.Н. Куновски, Н.В. Новоселова

Кафедра русского языка №1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 17198

Статья посвящена проблеме внедрения интеграционного экзамена на знание русского языка, основ законодательства и истории России. Авторы проводят сравнение содержания экзамена в России и других странах, описывают перспективы развития содержания теста.

Ключевые слова: тестирование, тест, сертификат, знание русского языка, русский язык как иностранный, интеграционный экзамен.

Практика тестирования по русскому языку как иностранному в государственном масштабе постоянно совершенствуется, адаптируется к изменяющимся условиям жизни. В настоящее время мы являемся свидетелями того, что тестирование по русскому языку приобретает государственное значение. Экзамен на знание русского языка уже давно стал обязательным требованием для принятия в гражданство РФ, а с сентября 2014 года введен интеграционный экзамен на знание русского языка, истории и основ законодательства России. Как и любое нововведение, интеграционный экзамен порождает дискуссии относительно степени его сложности, тематики вопросов, некоторые специалисты даже подвергают сомнению его необходимость. Однако, введение подобного экзамена было важным и нужным шагом. Об этом мы и хотели бы поговорить в данной статье.

Указом Президента РФ от 14 ноября 2002 г. N 1325 «Об утверждении Положения о порядке рассмотрения вопросов гражданства Российской Федерации» определено, что заявитель при подаче документов на прием в гражданство предоставляет документ, подтверждающий его владение русским языком на уровне, достаточном для общения в устной и письменной форме в условиях языковой среды: школьный аттестат или диплом вуза, сертификат о прохождении тестирования по русскому языку (в объеме не ниже базового уров-

ня общего владения русским языком), выданным образовательной организацией на территории Российской Федерации или за рубежом, которой Министерством образования Российской Федерации разрешено проведение государственного тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку как иностранному языку, или же документ об образовании, выданный на территории иностранного государства и имеющий в приложении запись об изучении курса русского языка. От представления документов, подтверждающих владение русским языком, освобождаются лица, достигшие пенсионного возраста, недееспособные лица и инвалиды I группы. [1]

Во многих других странах также принято экзаменовывать кандидатов на знание языка перед тем, как позволить им вступить в гражданство. Интересно в этой связи проанализировать практику подобного тестирования в США, Канаде и Германии. В Канаде в качестве подтверждения владения языком принимаются сертификаты уровня B1 (соответственно, 1 Сертификационный уровень в системе тестирования русского языка как иностранного) и выше по разделам «аудирование» и «говорение» – рассматриваются все уровни, начиная с B1 и выше (интересно отметить, что принимают к рассмотрению даже документы с истекшим сроком давности). От экзамена на знание языка освобождаются те, кто закончил школу или университет на французском или английском языке (государственные языки Канады), либо обучался на бесплатных государственных курсах для приезжающих на постоянное место жительства в Канаду. Однако, это не освобождает их от так называемого экзамена на гражданство (на гражданственность) – последний этап перед получением паспорта. Данный экзамен показывает, насколько хорошо кандидат знает страну, ее историю и правовые основы. Обычно экзамен проходит в письменной форме или как собеседование. Он включает в себя следующие темы: права, свободы и обязанности граждан Канады; основы демократии, способы участия в общественной жизни Канады; история Канады; политическая система, монархия, ветви власти; история культуры, государственные символы; география Канады.

Вступление в гражданство США также предусматривает сдачу экзамена на знание языка и основ гражданственности. Экзамен на знание английского языка не сдают следующие категории граждан: лица старше 50 лет, постоянно проживающие в стране в течение 20 лет; лица старше 55 лет, постоянно проживающие в стране в течение 15 лет. Однако, вышеперечисленные лица не освобождаются от сдачи экзамена по основам гражданственности. Интересным является тот факт, что экзамен по основам гражданственности кандидатам разрешают сдавать на родном языке, при этом на экзамене должен присутствовать переводчик. Некоторые поблажки на экзамене могут быть сделаны лицам старше 65 лет и постоянно проживающим в стране в течение по крайней мере 20 лет. При этом подразумевается, что кандидат может объясняться на английском языке. Экзамен состоит из 100 вопросов по основам гражданственности. На самом экзамене кандидату задают 10 вопросов из списка, на 6 из которых нужно дать правильный ответ.

Успешной сдачей теста на гражданственность в Германии кандидат доказывает свои знания правового и общественного порядка Германии. Кандидат должен дать правильный ответ на 17 из 33 вопросов. 30 вопросов относятся к темам «жизнь в демократическом обществе», «история», а также «человек и общество». Три вопроса относятся к федеральной земле, в которой кандидат проживает. Обзор всех встречающихся в тесте тем можно найти в Общем списке вопросов теста на гражданство и в Рамочном kurikulumе для курса немецкого гражданства. От экзамена освобождаются те, кто закончил в Германии школу или не может сдавать экзамен из-за болезни, из-за инвалидности или по возрастной причине.

В качестве подготовки к экзамену можно пройти пробный тест в Онлайн-центре, где по окончании теста можно увидеть, на какие вопросы не удалось ответить правильно,

и просмотреть все правильные ответы с короткими пояснениями к ним. Списки вопросов доступны в интернете на странице Федерального министерства внутренних дел. Если для принятия гражданства нужно доказать владение немецким языком, то можно пройти специальный интеграционный курс, на котором также обсуждаются многие темы теста на гражданство. На все возникающие вопросы отвечают в справочной службе Федерального ведомства по вопросам миграции и беженцев.

Из трех приведенных примеров мы видим, что в обязательном порядке, помимо подтверждения уровня владения языком, от кандидатов требуются знания истории, правового и общественного порядка, а также условий жизни в стране, гражданство которой он принимает. Обобщая опыт Германии, США и Канады, можно отметить, что в каждой из стран информация в доступном виде на официальном языке страны опубликована на соответствующих сайтах, где приведен общий порядок прохождения экзамена, определены категории граждан, подпадающих под данную процедуру, представлены ответы на основные вопросы, которые могут возникнуть по поводу прохождения тестирования и подготовки к нему, организована специальная справочная служба, чтобы отвечать на вопросы кандидатов.

В России в настоящее время для вступающих в гражданство требуется лишь подтверждение уровня владения русским языком. Очевидным представляется тот факт, что тест на гражданственность должен либо войти в состав модульного экзамена, либо стать самостоятельным тестом. Первый шаг на пути к внедрению знания основ гражданственности уже сделан. 20 апреля 2014 г. был принят Федеральный закон №74-ФЗ «*О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»*», в связи с чем иностранные граждане для получения разрешения на временное проживание, вида на жительство, разрешения на работу либо патента отныне должны будут предоставлять сертификат о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства Российской Федерации.

В настоящее время центры тестирования уже приступили к проведению модульного интеграционного экзамена, в состав которого входят 3 части – «Русский язык», «История России» и «Основы законодательства России». Почему решили начать именно с вышеуказанных категорий лиц, а не с тех, кто получает гражданство? (Как известно, получение гражданства в РФ проходит в три этапа – разрешение на временное проживание, вид на жительство и непосредственно гражданство РФ). Интеграционный экзамен вводится для тех, кто приехал в Россию работать, собирается в дальнейшем проживать здесь в течение долгого времени и получить гражданство РФ. Таким образом, модульный экзамен в первую очередь вводится для трудящихся мигрантов и лиц, стоящих на первом этапе получения гражданства. Успешная социализация возможна только тогда, когда человек имеет базовые знания истории страны, в которой намеревается жить, когда он понимает, как действует законодательная система, какова его роль в этой системе, каковы его обязанности как иностранца, и что немаловажно, каковы его права.

Данные о проведенной апробации модульного интеграционного экзамена показали, что кандидаты не готовы к тому, что для проживания в России от них потребуются знание и языка, и истории, и культуры данной страны, они не хотят утруждать себя подготовкой к тесту. На наш взгляд, выход из данной ситуации может состоять в следующем. Учитывая в большинстве своем низкий уровень общей подготовленности кандидатов, на начальном этапе введения интеграционного экзамена было бы целесообразно издать требования (стандарт) для подготовки к экзамену на основных языках стран, из которых приезжает большая часть мигрантов: кандидаты могли бы иметь объединенный в одном источнике и изложенный доступным им языком перечень тем, вопросов, дат, персоналий, терминов по всем модулям, составляющим экзамен, то есть иметь минимум, в соответствии с которым они мог-

ли бы готовиться к экзамену. Кандидаты будут четко представлять, какие темы им следует изучить, какие формы подготовки к экзамену существуют, какой литературой можно воспользоваться, где можно приобрести справочный материал для подготовки к экзамену, в каком объеме необходимо освоить материал. Также интересным было бы издание инструкции по подготовке к экзамену с комментариями на различных языках. Следует учитывать то, что большинство кандидатов будут испытывать трудности с самостоятельной подготовкой к экзамену – в силу недостаточно уверенного владения русским языком. Согласно результатам проведенного анкетирования, большинство тестируемых считает, что необходимо проведение бесплатных курсов по истории России и основам законодательства РФ (по возможности с комментариями на родном языке или языке-посреднике). Огромная роль во всем этом процессе должна принадлежать землячествам, именно они в первую очередь могут помочь повысить мотивированность кандидатов, а тем самым и эффективность предэкзаменационной подготовки. А это позволит экзамену подняться на качественно новый уровень и соответствовать цели, для которой он внедряется в практику.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Указ Президента РФ от 14.11.2002 N 1325 (ред. от 28.12.2013) "Об утверждении Положения о порядке рассмотрения вопросов гражданства Российской Федерации" // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148653/?frame=1
- [2] <http://www.bamf.de/RU/Einbuengerung/WasEinbuengerungstest/waseinbuengerungs-test-node.html>
- [3] (<http://www.cic.gc.ca/english/citizenship/language-step-2.asp>)
- [4] <http://www.uscis.gov/us-citizenship/citizenship-through-naturalization/exceptions-accommodations>
- [5] Российская газета <http://www.rg.ru/2010/05/12/>

LITERATURA

- [1] Ukaz Prezidenta RF ot 14.11.2002 N 1325 (red. ot 28.12.2013) "Ob utverjdenii Polozeniya o poryadke rassmotreniya voprosov grajdanstva Rossiyskoy Federatsii" // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148653/?frame=1
- [2] <http://www.bamf.de/RU/Einbuengerung/WasEinbuengerungstest/waseinbuengerungs-test-node.html>
- [3] (<http://www.cic.gc.ca/english/citizenship/language-step-2.asp>)
- [4] <http://www.uscis.gov/us-citizenship/citizenship-through-naturalization/exceptions-accommodations>
- [5] Rossiyskaya gazeta <http://www.rg.ru/2010/05/12/>

THE IMPORTANCE OF INTEGRATION EXAM INTRODUCTION

M.N. Kunovski, N.V. Novoselova

Russian Language Department №1, Russian Language and General Education Sciences Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The given article is devoted to the problem of integration exam introducing. The authors compare the content of the exam in Russia and other countries and show the possible way of the exam development.

Keywords: testing, test, certificate, knowledge of the Russian language, Russian as a foreign language, integration exam.

СТРАТЕГИИ ГАРМОНИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

В.Б. Куриленко, М.А. Макарова

Кафедра русского языка
Медицинский факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Г.М. Дрогова

Медицинский факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье выявляются и анализируются дискурсивные стратегии, способствующие и препятствующие гармонизации общения врача и пациента. Рассмотрены роль и место обучения данным стратегиям в системе профессиональной подготовки будущих врачей.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, медицинский дискурс, дискурсивная стратегия, методика обучения русскому языку, профессионально-ориентированная лингводидактика.

Лингвотерапевтическая направленность является одной из базовых категорий профессионального медицинского дискурса [1]: эффективность самых совершенных лекарственных средств и лечебных процедур может быть сведена к нулю, если больной находится в депрессивном состоянии, не верит в успех лечения. Известный французский мыслитель М. Сапир к основным личностным качествам врача относил действенную добродетель – способность сопереживать больному, помогать ему в преодолении болезни всеми доступными средствами. Российский врач-интернист Р.А. Лурия различал внешнюю и внутреннюю «картины болезни». Внешняя картина – объективные проявления заболевания – корректируется с помощью лекарств. Внутренняя картина такому воздействию не всегда подвластна, т.к. объединяет «все то, что испытывает и переживает больной, всю массу его ощущений, ... его общее самочувствием, самонаблюдение, его представление о болезни, ... все, что связано для больного с его приходом к врачу, – весь тот огромный внутренний мир больного, который состоит из всех сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [3]. Способность гармонизировать сложную и противоречивую «внутреннюю картину болезни» – неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности современного врача. Формирование этой способности у студентов медицинского факультета – задача, которую необходимо решать не только на лекциях по специальности, но и на занятиях по русскому языку, культуре профессионального общения. В этой связи необходимы выявление, таксономизация, измерение и лингводидактическая интерпретация стратегий гармонизации, актуальных и типичных для профессионального медицинского дискурса.

Как показывает проведенный нами анализ необходимо различать стратегии гармонизации: а) состояния больного; б) отношений в системе *врач – пациент*. Рассмотрим более подробно стратегии первой группы. Для того, чтобы гармонизирующее воздействие было эффективным, врач должен точно определить психологический тип пациента, а также характер и степень тяжести его заболевания, поэтому стратегия гармонизации состояния больного всегда включает два компонента-этапа. Первый этап – речевая диагностика психоэмоционального состояния пациента, второй – лингвотерапевтическая коррекция его состояния. Как показал проведенный нами анализ, первый этап реализуется посредством

тактик прямой и косвенной речевой диагностики. Примерами тактик первой группы могут послужить:

а) *тактика интервью* – наиболее распространенная тактика прямой речевой диагностики, которая реализуется в форме вопросов врача о симптомах заболевания, его возможных причинах. Эти вопросы могут быть открытыми, предполагающими развернутый ответ пациента (*Что вас беспокоит? На что вы жалуетесь?* и т.п.); направляющими, когда врач «подсказывает» больному ответ, обращает его внимание на возможное наличие типичного симптома (*Одышка у вас бывает?*) или уточняющими, цель которых – детализация полученной врачом общей информации (*Какая боль вас беспокоит: колющая, давящая или режущая? Боль возникает в состоянии покоя или при физическом напряжении?* и т.д.);

б) *тактика устной вербализации состояния*, которая представляет собой подробный рассказ больного о патологическом состоянии и его проявлениях, врач при этом может попросить пациента уделить особое внимание субъективным ощущениям или событиям, которые предшествовали заболеванию и могли вызвать его начало;

в) *тактика письменной патобиографии* – письменный рассказ пациента о причинах, проявлениях, динамике развития болезни и т.д.

Тактики *косвенной речевой диагностики* состояния больного, как правило, сопутствуют тактикам первой группы и часто используются одновременно с ними. К этой группе можно отнести:

а) *тактики паралингвистической диагностики* – определение состояния пациента, например, по фонационным характеристикам устной речи или графическим – письменной. К паралингвистическим признакам речи больного, обладающим диагностической силой, относятся: темп, мелодичность, прерывистость речи; тембр, громкость, «сдавленность» его голоса; особенности дикции; характер паузации; интонационное оформление высказываний. Так, установлено [4], что ускорение темпа речи до 120 слов/мин. свидетельствует о состоянии аффекта, тревожных расстройствах, а если скорость речи увеличивается до 130 – 140 слов/мин., это может говорить о паническом состоянии или состоянии ажитации, в котором находится больной. В то же время замедление темпа до 40 – 50 слов/мин. – свидетельство астенического или депрессивного состояния. Если же больной, беседуя с врачом, произносит менее 40 слов в мин, это может означать расстройство сознания, депрессию и другие более тяжелые патологические нарушения. Врач должен обращать внимание на характер изменения темпа речи – резкое или постепенное. Внезапные, резкие изменения темпа речи свидетельствуют об ослаблении эмоционального контроля, истероидном состоянии больного. В характере звучания речи больного диагностическим потенциалом обладают такие признаки, как продолжительность (непродолжительная, отрывистая речь характерна для больных, находящихся в подавленном состоянии), неразборчивость и слитность (свидетельствующие о состоянии крайнего возбуждения), интенсификация гласных (депрессия) или согласных (органическая патология, невротическое состояние) звуков и т.д.;

б) *тактики лингвистической диагностики*, предполагающие фиксацию в речи больного количества слов, которые относятся к какой-либо части речи или лексико-семантической группе; определение характера тема-рематического членения высказываний; анализ содержательной стороны речи; преобладание тех или иных типов речевых актов. К примеру, преобладание в речи глаголов указывает на активность человека, его готовность к практическим действиям. Снижение этого показателя говорит о нерешительности, зависимости, состоянии тревоги. Если речь больного изобилует словами и выражениями с семантикой долженствования (*должен, обязан, исполнять без возражений* и т.п.), врач имеет дело с личностью авторитарной, решительной и бескомпромиссной, склонной к экспансии и доминированию. В речи таких больных фиксируется и большое количество директивов (*Срочно выпишите мне рецепт! Я не могу долго ждать, сейчас же вызовите старшую медсестру!* и т.п.). Большое количество рематических конструкций наблюдается в речи

эгоцентриков, интровертов. Существенное преобладание темы указывает на личность обстоятельную, склонную к резонерству. Дополнительный диагностический признак в данном случае – преобладание в речи больных ассертивов даже в тех случаях, когда они описывают тревожные состояния или их симптомы (*Раньше сердце болело, когда я много работала или сильно переживала, сейчас боли появляются и тогда, когда я отдыхаю*);

в) *тактики диагностики состояния пациента по речеповеденческим реакциям*, основанные на фиксации и анализе жестов, мимики, позы больного. Например, о скрытой или явной тревоге свидетельствует длительная фиксация руки на горле (поведенческий «синоним» комка в горле). Тревожное состояние может также проявляться в «жестовом смущении», мимике «растерянности и удивления», большом количестве пауз хезитации, которые заполняются нервным покашливанием, междометиями, словами-паразитами. Если во время разговора с врачом больной долго смотрит в окно или на источник света, высока вероятность того, что он находится в депрессивном, подавленном состоянии. Если во время беседы с врачом ребенок слишком крепко обнимает любимую игрушку, слишком сильно прижимает ее к себе – перед врачом ребенок, обделенный лаской и вниманием родных.

Изменить состояние, поведение человека можно разными способами: воздействуя на его эмоции, меняя его «поле смысла» или оценку каких-либо фактов и явлений [2]. Поэтому *тактики коррекции состояния больного* можно условно объединить в три группы: информирующие, эмотивные, аксиологические. Информировав больного о его состоянии, прогнозируя развитие заболевания, врач имеет определенный «тактический выбор»: он может акцентировать внимание на всех симптомах болезни или на тех проявлениях, которые современная медицина может предотвратить или преодолеть. Врач может сделать акцент или на тяжести проявлений заболевания или на современных способах их лечения. Информировавшие тактики, направленные на коррекцию состояния больного, предполагают оптимистическую или нейтральную трактовку диагноза, фокусировку внимания на широких возможностях современной медицины даже в случае тяжелого заболевания.

Аксиологические тактики гармонизируют состояние больного с помощью изменения оценки степени тяжести заболевания, его проявлений и т.д. Примером подобной тактики может послужить *тактика девальвации* оценки, которую больной дает своему состоянию или прогнозу болезни. Примером эмотивных тактик могут послужить *секуративные* (от лат. *securus* – дающий успокоение) лингвотерапевтические тактики – тактики «утешения, успокоения» пациента, например, во время болезненной лечебной или диагностической процедуры, в случае неблагоприятного медицинского прогноза: *«цель медицины – если можно – вылечить, если нет – облегчить, но всегда – утешить»* (Амбруаз Паре). Эти тактики в дискурсе реализуются с помощью таких языковых средств: *Не волнуйтесь! Не беспокойтесь! Ничего страшного! Потерпите, пожалуйста! Все будет хорошо! Все идет нормально!* и т.д.

Стратегия гармонизации отношений между врачом и пациентом также двухкомпонентна. Тактики, реализующие первый – диагностический – этап, имеют сходство с аналогичным этапом предыдущей стратегией, поэтому сосредоточим внимание на втором этапе, целью которого является установление гармоничных отношений между врачом и пациентом или его родственниками. Тактики, реализующие этот этап, многообразны, остановимся на тех, которые обладают наибольшей репрезентативностью в дискурсе врача.

Тактика установления коммуникативной доминанты направлена на завоевание врачом ведущей, лидирующей позиции в общении с больным. С этой целью целесообразно продемонстрировать знания о заболевании, которым страдает пациент, рассказать об опыте лечения подобных болезней. Большое значение имеют спокойная поза, уверенный тон, отсутствие или минимизация пауз хезитации, сдержанная жестикуляция. Положительное воздействие оказывают «жесты принятия», например, обращенные к пациенту ладони рук, покачивание головой, означающее согласие и понимание.

К тактикам гармонизации общения врача и пациента относятся также *тактики снижения категоричности высказывания*, основанные на знании и корректном использовании вводных конструкций (*по моему мнению, по всей вероятности, как мне кажется, пожалуй и т.п.*), соответствующих модификаций базовых моделей предложений (*Я бы не рекомендовал этот препарат. Я бы посоветовал принимать ...*).

К гармонизирующим также относятся *тактики «эмоционального поглаживания»*: одобрения, поощрения, похвалы, комплимента. Цель применения этих тактик – положительно отреагировать на какой-либо поступок собеседника, подбодрить его, расположить к дальнейшей деятельности, при этом врач указывает на конкретные действия, черты характера, качества личности больного, которого хвалит. Психологи отмечают, что поощрение является более действенным стимулом к деятельности, чем порицание: большинство людей охотнее отзывается на похвалу, а не на принуждение. Еще одна разновидность гармонизирующих тактик – *тактики эмпатического слушания*, которое, будучи по своей природе активным, предполагает знание вербальных и невербальных сигналов понимания собеседника, сопереживания и сочувствия, эмоциональной солидарности с больным.

Эффективно построить диалог с больным поможет врачу и знание *тактик фасцинации* (от англ. *fascination* – обаяние, очарование). Использование этих тактик позволяет снять напряжение, преодолеть барьеры коммуникации. Тактики фасцинации предполагают открытость в общении, демонстрацию симпатии, расположения к собеседнику, демонстрацию готовности к дискурсивному взаимодействию и т.д. Как отмечают исследователи, субъективную степень доверия собеседника можно повысить языковыми средствами. Если врач просто сообщит о каком-то факте, пациент воспримет это сообщение с одной мерой доверия, если врач сопроводит факт оценкой, выражением личного отношения и т.п. – с другой. Если врач хочет в чем-то убедить пациента или своего коллегу, это не должно выглядеть как навязывание или давление. Как отмечают психологи, прежде чем человек принимает чужую точку зрения, в его сознании происходит достаточно болезненная смена мнений, привычек, стереотипов. Принятие чужой точки зрения «подсказывает» человеку, что другой умнее, осведомленнее, более компетентен. Убедить человека легче, если применять тактики не прямого, а косвенного убеждения.

В заключение рассмотрим тактики, которые мы отнесли к деструктивным, нарушающим или затрудняющим достижение гармонии в общении врача и пациента:

– *неосознанное внушение больному симптомов предполагаемого заболевания*. В.А. Урываев [4] следующим образом объясняет механизм такого внушения: у врача появляется определенная гипотеза относительно характера заболевания, и он неосознанно пытается «подгонять» фактические данные под эту гипотезу, в результате чего некорректно используются тактики интервью:

В. Вас беспокоит головная боль?

Б. Нет.

В. Неужели у Вас никогда не болела голова?

Б. Ну, я не могу так категорически утверждать.

В. Так все-таки головные боли бывают или нет?

Б. Наверное, да.

В. А если точнее?

Б. Ну, в общем, бывают.

– *несовпадение кодов общения*: врач не владеет средствами и навыками межстилевой трансформации и начинает задавать больному, не имеющему специального образования, такие вопросы: *Куда иррадирует боль? Чем купируется приступ боли?* и т.д.;

– *неумение распознать агрессию (сгущение, усиление) и, тем более, симуляцию симптомов*. Чтобы эти явления предотвратить, врач должен хорошо владеть тактиками интервью, уметь задавать уточняющие, направляющие и др. вопросы;

– отсутствие умений эмпатического слушания, нежелание и неумение выслушать больного во время расспроса или консультации.

Как нам представляется, выявление и изучение номенклатуры стратегий и тактик гармонизации, характерных для профессионального медицинского дискурса, инвентаризация языковых, речевых, невербальных средств их манифестации имеют большое методическое значение. Выпускникам медицинских вузов предстоит работать в зоне «повышенной речевой ответственности», и без специально организованного обучения этому аспекту снижается эффективность профессиональной подготовки будущих врачей.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Куриленко В.Б., Макарова М.А., Логинова Л.Д. Лингвотерапевтическая направленность как базовая категория медицинского дискурса // Современные научные исследования и инновации. – Январь, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431>.

[2] Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Батов В.И. Речь в криминалистике и судебной психологии. – М.: Наука, 1977.

[3] Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. – М.: Медицина, 1977.

[4] Урываев В.А. Социальная психология личности: Практикум. – Ярославль, 2006.

LITERATURA

[1] Kurilenko V.B., Makarova M.A., Loginova L.D. Lingvoterapevticheskaya napravlenost kak bazovaya kategoriya meditsinskogo diskursa // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. – Yanvar, 2012. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431>.

[2] Leontev A.A., Shakhnarovich A.M., Batov V.I. Rech v kriminalistike i sudebnoy psikhologii. – M.: Nauka, 1977.

[3] Luriya R.A. Vnutrennyaya kartina bolezney i iatrogennye zabolevaniya. – M.: Meditsina, 1977.

[4] Uryvaev V.A. Sotsialnaya psikhologiya lichnosti: Praktikum. – Yaroslavl, 2006.

HARMONIZATION STRATEGIES IN THE PROFESSIONAL MEDICAL DISCOURSE

V.B. Kurilenko, Makarova M.A.

Russian Language Department
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

G.M. Drogova

Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article discourse strategies, which promote and prevent harmonization of verbal contacts between a doctor and a patient, are revealed and analyzed. Role and place of teaching these strategies to medical students in the whole system of professional education are also examined.

Keywords: professional discourse, medical discourse, discourse strategy, methods of teaching Russian, professionally-oriented Language education

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ССУЗОВ

Е.А. Лаврентьева

ГБОУ СПО Тверской технологический колледж
пр. Победы, 37 Тверь, Тверская область, Россия, 170008

В статье говорится о необходимости определения приоритетных методов обучения и видения различий национального менталитета и методической школы в азиатской и российской образовательной системе. Актуальность работы в данном направлении вызвана потребностью создать в XXI веке новое образовательное пространство, которое позволит обеспечить подготовку иностранных студентов к жизненному и профессиональному самоопределению, что предъявляет определённые требования к профессионализму педагога. Современная методика преподавания основных видов речевой деятельности, определение типов личности и перспектив уровня владения русским языком сделают преподавание более результативным. Обучение РКИ является не только профессионально ориентированным, но предполагает уровень профессиональной достаточности и коммуникативной насыщенности, что позволит сформировать конкурентоспособного выпускника учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: Методы обучения, тип личности, профессиональная компетенция, образовательный модуль.

Преподавание русского языка как иностранного в современных условиях имеет ряд особенностей. Это обусловлено подъёмом интереса к русскому языку и его связью с экономическими, политическими и социальными факторами. Но если для иностранных студентов вузов русский язык является важным средством общения, даёт возможность изучения русской культуры и участия в научно-техническом и образовательном процессе, то у студентов ССУЗов преобладает профессиональный фактор. Следовательно, нашей целью становится преподавание РКИ на основании компетентностного подхода, при применении которого можно сформировать конкурентоспособного и образованного выпускника учреждения среднего профессионального образования.

Тверской технологический колледж предоставляет возможность получения строительных специальностей, очень востребованных на сегодняшний день среди иностранных граждан из стран бывшего СССР. Поэтому считаем важным выбор доминирующих методов обучения и из нескольких десятков методов, существующих в методике преподавания РКИ и формирующих общую модель обучения, выбираем те, которые позволяют приобщить к русской культуре и, в частности, к знакомству с достопримечательностями столицы Верхневолжья. Наибольшую степень распространения в нашей работе получили традиционные методы: грамматико-переводной, аудиовизуальный, сознательно-практический и коммуникативный. Если говорить об интенсивных методах обучения, то наиболее результативным видится программированное обучение. Первостепенными считаем сознательно-практический и коммуникативный методы обучения и принципы, положенные в их основу. Модель естественного процесса общения на русском языке помогает иностранным студентам учиться понимать новую культуру (межкультурное понимание) и овладевать межкультурной коммуникацией, т.е. умением общаться с носителями другой культуры (межкультурное взаимодействие), а нам решать две базовые цели изучения русского языка. Грамматико-переводной метод обучения незаменим, с нашей точки зрения, в работе с произведениями художественной литературы и возможностью знакомства с авторами. После прочтения текста разбор различных грамматических явлений позволяет осуществлять аналитическую деятельность, формировать на основе усвоенных правил речевые умения и навыки, использовать родной язык обучающихся как опору для овладения РКИ. В методике работы по аудиовизу-

альной технологии интенсивно используем средства зрительной и слуховой наглядности: рисунок или фотографии культовых зданий и сооружений Твери, фонограмму; при повторении усваиваем значение слов с отработкой звуков, интонации, ритма, темпа, логического ударения. Учитываем, что аудиовизуальный метод позволяет обучить русскому языку за короткий срок на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, но исключает опору на родной язык и достаточную степень внимания к письменным видам коммуникативной деятельности.

Проблему формирования образованного, конкурентоспособного выпускника среднего профессионального образования, умеющего ориентироваться в сложных профессиональных и жизненных ситуациях, решаем с учётом различий национального менталитета и методической школы в азиатской и российской образовательной системе. Используя навыки, которые отрабатывались в течение всей учебной деятельности и не представляют труда для азиатских студентов (прекрасное исполнительское мастерство, озвучивание учебника, точное выполнение всех заданий, воспроизведение заученного текста), осуществляем реализацию принципа сознательности в обучении. Даём задания на интерпретацию, поощряем инициативу в учебном процессе, нарушаем последовательность заданий, предложенную в учебнике, или дополняем другим материалом. Только такой подход для формирования производственника нового типа (конкурентоспособного, активнодействующего и обладающего набором общих и профессиональных компетенций, т.е. способностью применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности) представляется нам результативным.

Актуальность работы в данном направлении вызвана необходимостью создать в XXI веке новое образовательное пространство, которое позволит обеспечить подготовку иностранных студентов к жизненному и профессиональному самоопределению. Обучая каждому виду речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), предпочтение отдаём креативному типу заданий с опорой на механизмы памяти и осмысления, монологический и диалогический текст. Чтобы научить аудированию в учебно-профессиональной сфере общения, ставим основную задачу – понимать учебные лекции по специальным предметам, соответствующим профилю подготовки (тема и основное содержание лекции или отдельных смысловых участков). Выработывая навыки разных видов чтения в зависимости от целевой установки (ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое), при обучении письму и письменной речи работаем над обучением технике письма (графика, каллиграфия, орфография). Вызывает трудности формирование слуховых и произносительных навыков из-за приоритетности работы в обучении грамматике и лексике, формировании продуктивных и рецептивных грамматических навыков, индуктивного и дедуктивного способов введения грамматических правил, продуктивных и рецептивных лексических навыков и связанных с ними понятием «активное» и «пассивное» владение языком. Очевидно, что преподавание РКИ в современном обществе предъявляет определённые требования к профессионализму педагога.

Обеспечить подготовку иностранных студентов к жизненному и профессиональному самоопределению поможет и знание различий нервной системы с позиции речевой деятельности, то есть различия между коммуникативно активными, коммуникативно реактивными, коммуникативно инертными и коммуникативно пассивными типами личности. Если учитывать, что КА и КР типы личности отличаются активностью в общении, направленностью внимания на речевую деятельность, более детальным воспроизведением материала, наличием некачественных ответов (стереотипностью речи, многократными повторениями, поспешностью реакции и т.д.), а КИ и КП типы личности характеризуются инертностью и пассивностью в общении, но успешностью овладения средствами изучаемого языка, на-

правленностью внимания на языковую систему, а не на речь, осторожностью в принятии решений, преобладанием зрительной памяти и т.д., то преподавание РКИ становится более результативным.

В работе с иностранными гражданами считаем необходимым определить уровень владения русским языком, опираясь на «Российский государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному» и «Типовые тесты» для различных уровней владения языком. На момент поступления в ТТК большинство студентов-инофонов пользуются русским языком как средством коммуникации на минимально допустимом коммуникативном уровне в сфере повседневного общения, т.е. владеют базовым уровнем, а выпускники достаточно свободно пользуются русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного и профессионально ориентированного владения – на первом уровне. Овладев этим уровнем по программе двух образовательных модулей – модуля «общее владение языком» и профессионально ориентированного модуля, – они смогут продолжить обучение в вузе. В область профессиональных компетенций выпускников ТТК входят навыки и умения разработки архитектурно-строительных чертежей с использованием информационных технологий, организации деятельности структурных подразделений, контроля и оценки деятельности структурных подразделений, проектирования строительных конструкций с использованием информационных технологий, диагностики технического состояния элементов эксплуатируемого здания. Студенты, принимавшие участие в научно-техническом и образовательном процессе и изучении русской культуры, по окончании колледжа владеют русским языком на втором уровне, т.е. в системе вузовского нефилологического образования – на уровне бакалавра и специалиста. Это значит, что обучение РКИ является не только профессионально ориентированным, но предполагает уровень профессиональной достаточности и коммуникативной насыщенности, что позволяет формировать конкурентоспособного и профессионального выпускника учреждения среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни М.: СПб., 1999-2000.
- [2] Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
- [3] Методика обучения русскому языку как иностранному. Л.В. Лысакова и др. СПб., 2000.
- [4] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
- [5] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

LITERATURA

- [1] Gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart po russkomu yazyiku. Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. 1, 2, 3, 4 sertifikatsionnyie urovni M.: SPb., 1999-2000.
- [2] Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1999.
- [3] Metodika obucheniya russkomu yazyiku kak inostrannomu. L.V. Lyisakova i dr. SPb., 2000.
- [4] Passov E.I. Kommunikativnyiy metod obucheniya inoyazyichnomu govoreniyu. M., 1991.
- [5] Schukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo. M., 2003.

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL GRADUATES

E.A. Lavrentieva

Tver college of technology
prospekt Pobedy 37, Tver, Russia, 170008

The article refers to the need to prioritize teaching methods and visions of national mentality differences and methodological schools in the Asian and Russian educational system. Actuality of work in this direction caused of the need to create in the XXI century a new educational space, which will provide training for foreign students to the life and professional self-determination, which imposes certain requirements for teacher professionalism. Modern methods of teaching basic types of speech activity, the definition of personality types and perspectives of Russian language proficiency will make teaching more effective. Teaching Russian as Foreign language is not only professionally oriented task, it also assumes a level of professional and communicative adequacy saturation, thus allowing a competitive graduates of secondary vocational education.

Keywords: Teaching methods, type of personality, expertise, educational module.

ПРЕДИКАЦИЯ И ЕЁ ЭТАПЫ В СИСТЕМНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Т.В. Липатова

Кафедра русского языка №1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается абсолютно инновационный подход школы системной лингвистики к сложному явлению грамматической семантики – к предикации.

Ключевые слова: номинативная и коммуникативная предикация, предикативные процессы, номинативное содержание или смысл, коммуникативное содержание или замысел, актуализация, актуализаторы, говорящий, слушающий.

В системной лингвистике, созданием которой мы обязаны выдающемуся русскому ученому, профессору Геннадию Прокопьевичу Мельникову, развивающей идеи основоположников системного направления в языкознании (В.фон Гумбольдта, И.И.Срезневского, А.А.Потебни и И.А.Бодуэна де Куртене) проводится глубокое детализированное разграничение между номинативным содержанием (смыслом) и коммуникативным содержанием (замыслом) высказывания, позволяющее разграничить номинативные и коммуникативные предикативные процессы. Напомним, что в ниженазванных работах уже говорилось о том, что «говорящий субъект с помощью языка формирует знаки речевого потока, образующие высказывания, которые направляют мыслительный процесс в сознании слушающего по «определенному руслу», так, чтобы сам слушающий своей логикой и творческим воображением сформировал в своем внеязыковом сознании такое новое знание, которое в достаточной мере близко к коммуникативному замыслу говорящего» [7;8;9].

Главными единицами языкового сознания (части сознания, специализированной для эффективной коммуникации), являются морфемы, имеющие двустороннюю образную природу. С одной стороны – это образы произнесения и опознания речевых знаков, а с другой – абстрактные образы, участвующие в ассоциациях по сходству со смыслами, т.е. единицами

и фрагментами отраженной в психике картиной внешнего и внутреннего мира (с единицами и фрагментами внеязыкового сознания).

«Те из значений, которые способны ассоциироваться по сходству со своими смыслами, намекать на них непосредственно, являются вещественными, и тогда смыслы по отношению к вещественным значениям и к связанным с ними морфемам оказываются ближайшими» [2].

«Смыслы способны вступать в ассоциации по сходству и смежности между собой, и в возникающих ассоциативных цепях смыслов после ближайших появляются дальнейшие, последний оказывается противопоставленным всем непоследним как конечный промежуточным. Есть и такие морфемы, значения которых специализированы быть средством намека не непосредственно на ближайшие смыслы, а лишь на типовые отношения между смыслами. Такие морфемы и их значения в системной лингвистике понимаются как грамматические» [6, с. 64].

Рассмотренные взаимодействия смыслов, характерные для актов речевой деятельности конкретизируют принципиальные моменты, связанные с процессом номинации, без чего не могут быть поняты механизмы предикации.

В понимании предикации системная лингвистика развивает идеи А.А. Потебни относительно «апцепции» (от лат. ad-к и perceptio – восприятие). «Апперцепцию он понимает как элементарный мыслительный акт во внеязыковом сознании, протекающий в форме взаимодействия «объясняемого» с «объясняющим», приводящего к превращению, и, естественно, преобразованию «объясняемого» в «объясненное». Результатом преобразования может явиться либо детализация, либо обобщение «объясняемого» при неприменном отождествлении «объясненного» с «объясняемым», как «того же», но уже «не такого же» элемента знания о мире. [10].

В соответствии с этим в системной лингвистике предикация как логический акт трактуется через понятия системологии: «один фрагмент знания, выступая в функции формирующего начала предикатора, содействует преобразованию предрасположенного к этому другого фрагмента знания – предиканда, и результатом такого процесса формирования предикации является изменившийся, обновленный предиканд, т.е. предикат предикативного акта» [2; 5].

В результате нормально протекающих речевых актов в сознании слушающего возникают, во-первых, ассоциации значений морфем, опознанных в потоке речи, с их ближайшими смыслами, и далее – ассоциации ближайших смыслов с дальнейшими и, во-вторых, осуществляются предикативные речевые взаимодействия между смыслами, приводящие к преобразованию одних смыслов в другие, и, следовательно, к возникновению новых смыслов в сознании слушающего. Конечным этапом этого процесса является, прежде всего, опознание номинативного смысла высказывания как некоторого достаточно сложного образа в сознании слушающего.

Остановимся на выведенном нами понятии номинативного смысла применительно к процессу так называемой «речевой предикации» (под воздействием речевых актов говорящего, что представляет главный интерес для лингвиста). Номинативный смысл – это сложный образ, возникший в сознании слушающего под воздействием речевых актов, представляющих собой высказывание говорящего. То есть, слушающий, производя в своем сознании номинативные предикативные акты под воздействием речевых актов говорящего, получает номинативный образ искомого высказывания, состоящий из смысловых модификаций – результатов проведенных им номинативных предикаций. Но пока данный номинативный смысл в форме сложного образа либо совсем не соотнесен с системой элементов внеязыковой картины мира слушающего, т.е., таким образом, номинативно не актуализирован, либо хотя в той или иной мере уже соотнесен с системой элементов внеязыковой картины мира, т.е. номинативно актуализирован, но еще не расчленен на предиканд и предикатор конечно-

го предикативного акта, то это значит, что он коммуникативно не актуализирован. А это значит, что слушающий не понял еще коммуникативного замысла говорящего и не осознал, как поступить с номинативным образом, сложившимся в его сознании под воздействием высказывания говорящего. Это говорит о том, что не только слово и словосочетание, но и предложение, пока оно не актуализировано, остается хотя и сложной, но номинативной единицей языка, т.е. единицей, не имеющей отношения к коммуникативной предикации, результат которой раскрывает смысл сообщения, т.е. коммуникативный замысел.

Г.П. Мельников говорил: «Если предикативный процесс стимулирован в сознании субъекта воспринятыми им знаками речевого потока, то такая предикация истолковывается как речевая, а если при этом результат речевой предикации, т.е. сформировавшийся предикат как следствие преобразования предиканда предикатором, после восприятия речевых знаков вносится в языковую картину мира слушающего как средство уточнения характеристик одного из её компонентов, то такая предикация называется коммуникативной» [5, с. 39].

«Но если предикат, как результат преобразования названного предиканда с помощью названного предикатора, т.е. как результат преобразования смысла темы высказывания смыслом ремы высказывания, остается лишь в воображении слушающего, ... т.е. не вносится как изменение, как поправка в определенный фрагмент картины мира слушающего, то в этом случае высказывание выполняет лишь номинативную функцию, обеспечивает стимуляцию лишь номинативной, но не коммуникативной предикации» [там же, с. 39].

Итак, уяснив, что такое номинативный смысл высказывания, мы сможем разобраться в проблеме этапов номинативных предикаций при выражении номинативного смысла высказывания. Номинативные предикативные акты представляют собой речевые предикативные акты, в ходе которых морфемы с вещественным значением намекают на определенные ближайшие смыслы, а с помощью деривационных морфем уточняется, на какие дальнейшие смыслы намекают ближайшие смыслы, т.е. деривационные морфемы устанавливают определенные отношения между ближайшими и дальнейшими смыслами. Словоизменительные морфемы так же, как и деривационные, выполняют функцию предикатора или формы в номинативной предикации с той лишь разницей, что материалом для этого предикативного процесса (предикандом) служит «пара смыслов», между которыми имела место «реакция», «катализируемая» значением словообразовательной морфемы в её взаимодействии с каждым из этих вещественных смыслов и приведшая к появлению этого нового смысла, передающего эти сложные отношения между двумя вещественными смыслами.

Коммуникативная предикация подготавливается результатами предшествующих номинативных предикаций, но для того, чтобы слушающий догадался, какой из номинативных предикатов должен быть использован в качестве коммуникативного предиканда, а какой – в качестве коммуникативного предикатора, чтобы из их взаимодействия получить предикат коммуникативного акта, необходимо, чтобы говорящий с помощью необходимых актуализаторов, а именно: либо интонационных, либо позиционных, либо через введение в сообщение специальных частиц или умелого использования контекста и ситуации общения обеспечил слушающему эту возможность.

Если на уровне номинативных предикаций предикат, как результат преобразования предиканда предикатором, или смысла темы смыслом ремы высказывания остается лишь в воображении слушающего, высказывание выполняет лишь номинативную функцию, т.е. в определенный фрагмент картины мира в сознании слушающего не вносятся изменения и поправки. Под воздействием предикатора появляется измененный предиканд, который является предикатом коммуникативного акта, который под воздействием измененного номинативного смысла появляется во внеязыковой картине мира говорящего, внося в нее свои коррективы.

Из всего сказанного следует, что любое количество необходимых номинативных предикаций позволит создать детальный, многогранный номинативный образ, но до момен-

та коммуникативной актуализации и предикации рисуемая картина останется только номинативной, т.е. не связанной с внеязыковой картиной мира говорящего.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дрёмов А.Ф. Системная теория падежа и предлога в практике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Мир русского слова, №№ 1-4, 2001.
- [2] Дрёмов А.Ф. Понятие внутренней и внешней формы языкового строя в практике преподавания русского языка как иностранного // Славяноведение, Vol. 2, № 22, Сеул, Университет иностранных языков Хакук, Республика Корея, 2006.
- [3] Мельников Г.П. Внутренняя форма русского языка – ключ к пониманию его особенностей на всех уровнях // Беседы в обществе любителей российской словесности. Сборник научных трудов.- ОЛРС, 1998.
- [4] Мельников Г.П. Основы терминоведения – М., Изд-во УДН, 1991.
- [5] Мельников Г.П. Системная типология языков: синтез морфологической классификации языков со стадильной. М.: Изд-во РУДН, 2000.
- [6] Мельников Г.П., Дрёмов А.Ф. Уровни связности текста, актуальная предикация и падеж с позиций системной лингвистики // Синтаксис и стилистика: Сб. науч.тр. / Отв. ред.О.А.Крылова – М.: Изд-во УДН, 1984 – С. 49-70.
- [7] Липатова Т.В. Влияние своеобразия внутренней формы языка на межплановые взаимодействия в процессе формирования высказывания (на материале русских и английских сопоставлений). Диссертация кандидата филологических наук. М., 1995.
- [8] Липатова Т.В. Системно-типологический подход к методике изучения синтаксиса. Исследования по славянским языкам. Корейская Ассоциация славистов. Сеул, – 2003, № 5, – С. 31-38.
- [9] Липатова Т.В. От изучения механизма языка к его овладению (системно-типологический подход к методике обучения иностранным языкам). Материалы конференции лингвистов 16 ноября 2002, Католический Университет г. Тэгу, Республика Корея. – 2002. – С. 29-36.
- [10] Липатова Т.В. К вопросу о разных типах предикации (системно-типологический подход). «Русский язык – посредник в диалоге культур» (в рамках программы «Русский язык в XXI»). Международная научно-методическая конференция 19-20 февраля 2009 г. Москва, МГИМО, – 2009.

LITERATURA

- [1] Drëmov A.F. Sistemnaya teoriya padeja i predloga v praktike prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo. – М.: Mir russkogo slova, №№ 1-4, 2001.
- [2] Drëmov A.F. Ponyatie vnutrenney i vneshney formy yazykovogo stroya v praktike prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo // Slavyanovedenie, Vol. 2, № 22, Seul, Universitet inostrannyih yazyikov Hakuk, Respublika Koreya, 2006.
- [3] Melnikov G.P. Vnutrennyaya forma russkogo yazyika – klyuch k ponimaniyu ego osobennostey na vseh urovnyah // Besedy v obschestve lyubiteley rossiyskoy slovesnosti. Sbornik nauchnyih trudov. – OLRС, 1998.
- [4] Melnikov G.P. Osnovyi terminovedeniya – М., Izd-vo UDN, 1991.
- [5] Melnikov G.P. Sistemnaya tipologiya yazyikov: sintez morfologicheskoy klassifikatsii yazyikov so stadialnoy. М.: Izd-vo RUDN, 2000.
- [6] Melnikov G.P., Drëmov A.F. Urovni svyaznosti teksta, aktualnaya predikatsiya i padej s pozitsiy sistemnoy lingvistiki. // Sintaksis i stilistika: Sb. nauch.tr. / Otv.red.O.A.Kryilova – М.: Izd-vo UDN, 1984 – S.49-70.
- [7] Lipatova T.V. Vliyanie svoeobraziya vnutrenney formy yazyika na mejplanovyye vzaimodeystviya v protsesse formirovaniya vyiskazyivaniya (na materiale russkih i angliyskih sopostavleniy). Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. М., 1995.

[8] Lipatova T.V. Sistemno-tipologicheskiy podhod k metodike izucheniya sintaksisa. Issledovaniya po slavyanskim yazyikam. Koreyskaya Assotsiatsiya slavistov. Seul, – 2003, № 5, – S. 31-38.

[9] Lipatova T.V. Ot izucheniya mehanizma yazyika k ego ovladeniyu (sistemno-tipologicheskiy podhod k metodike obucheniya inostrannym yazyikam). Materialyi konferentsii lingvistov 16 noyabrya 2002, Katolicheskiy Universitet g. Tegu, Respublika Koreya, – 2002, – S. 29-36.

[10] Lipatova T.V. K voprosu o raznyih tipah predikatsii (sistemno-tipologicheskiy podhod). «Russkiy yazyik – posrednik v dialoge kultur» (v ramkah programmy «Russkiy yazyik v XXI»). Mejdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya 19-20 fevralya 2009 g. Moskva, MGIMO, – 2009.

PRADICATION AND IT'S STAGES IN SYSTEM LINQUISTICS

T.V. Lipatova

Department of Russian Language №1
The Department of Russian language and General educational disciplines
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

This article touches upon an innovative method of system Linquistics to research a complex phenomenon of grammar Semantics – predication.

Keywords: nominative and communicative predication, predicative processes, nominative content or sense, communicative content or project, actualization, actualisators, a speaking person, a listening person

РУСИСТИКА НА ТАЙВАНЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ

Ли Си-мэй

Факультет русского языка и литературы
Университет китайской культуры
Тайбэй, Тайвань, 11114

Данная статья посвящена истории изучения и преподавания русского языка и литературы на Тайване в период с 1957 года по настоящее время.

Ключевые слова: русистика на Тайване, традиции, современное положение.

Особенность русского языка заключается в том, что, являясь по своей природе сугубо национальным явлением, он оказал огромное влияние на мировую культуру. Художественная литература многих народов, которые входили в состав Советского Союза, стала известна миру благодаря переводам на русский язык. Вопреки тому, что политическая ситуация мира значительно изменилась за последние десятилетия, и эти изменения не всегда были благоприятны для России, тем не менее русский язык по-прежнему является значимым и действенным рычагом культуры и, в значительной мере, политики. Русский язык является одним из официальных и рабочих языков ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций; входит в число “мировых языков”.

Зачастую для многих студентов, начинающих изучать русский язык, основной мотивацией является овладение языком русских писателей, чтобы читать на языке оригинала творения русских классиков.

Всемирно известные русские писатели XIX века в своих произведениях наметили многие тенденции развития русской и мировой литературы XX – XXI вв. Особая роль русских писателей в литературе заключалась и до сих пор заключается в том, что они обсуждали важнейшие нравственно-философские и религиозные проблемы, прежде всего связи отдельной личности с культурной, традицией, судьбами народов и всего человечества. В творчестве русских классиков XIX века становились идеи гуманизма центральными, что было вызвано социально-историческими изменениями. В китайской литературе те же идеи гуманизма, что и в русской литературе, находят художественное воплощение позже, в начале XX века.

Литературные связи между русской литературой и китайской с этого момента начинают принимать характер влияния и заимствования на основе прямых контактов. Китайские классики вдохновлялись русской реалистической литературой, при этом они учитывали и достижения своей богатейшей национальной литературы. Первые переводы с русского языка появились в самом начале XX века, первым русским автором, переведенным на китайский язык, стал И.А. Крылов, что и понятно, поскольку дидактическое начало характерно и для китайского фольклора, и китайской классики (средневековой). В 1903 году была переведена «Капитанская дочка» А.С. Пушкина. Позже последовали переводы И.С. Тургенева, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, А.Н. Островского и др.

Диалог культур, начавшийся в двадцатых годах прошлого столетия между китайской и русской литературами, продолжается и в настоящее время. Большой читательский интерес у студентов вызывают произведения современных российских писателей, таких как Л.Е. Улицкая, В.О. Пелевин и др. Опыт работы в студенческой аудитории показывает, что использование в учебном процессе классической и современной литературы весьма продуктивно. Такой материал способствует расширению и систематизации языковых знаний и речевых умений студентов, формирует их страноведческую и культурную компетенцию.

Как известно, культурные отношения между Китаем и Россией, имеющие многовековую историю, представляют огромную важность для обеих стран. В силу исторических причин связи между Тайванем и Россией прерывались почти на полвека.¹ С целью подготовки специалистов, владеющих русским языком и занимающихся изучением культуры России, на Тайване в 1957 году в Университете Чжэн-Чжи было открыто отделение русского языка, а в 1963 году в Университете китайской культуры был открыт факультет русского языка. С 1991 года после распада СССР отношения Тайваня с Россией и странами СНГ и славянскими странами стали развиваться быстрыми темпами, и для того чтобы подготовить более квалифицированные кадры в области русской филологии и специалистов по России, в целях совершенствования системы обучения, повышения эффективности преподавания и активизации подготовки специалистов-русистов, в 1992 году отделение русского языка Университета Чжэн-Чжи было преобразовано в факультет русского языка и литературы. В 2000 году была создана магистратура русского языка и литературы, и в 2007 году факультет русского языка и литературы был преобразован в факультет славянских языков и литератур. В 1993 году в Тамканском университете был открыт факультет русского языка и литературы. В 1994 году отделение русского языка и литературы Университета китайской культуры было преобразовано в факультет русского языка и литературы, в 1989 году здесь открылась магистратура по русскому языку и литературе, а в 1999 году – докторантура.

Кроме выше перечисленных трех университетов русский язык преподают как факультативные дисциплины в Тайваньском государственном университете, Фу-Жень университете, Нан-Тай техническом университете, Институте России Университета Чжэн Чжи, Институте Европы Тамканского университета, Институте Европы Университета Нан-Хуа.

¹ В 1992 году было подписано соглашение о создании на взаимной основе координационных комиссий, и открытии в столицах двух стран их представительств (В 1993 году начало действовать Представительство в Москве Тайбэйско-Московской комиссии по экономическому и культурному сотрудничеству).

В прошлом (1957-1991) на Тайване русский язык преподавали в университетах в основном русисты из материкового Китая и их русские супруги без специального филологического образования. Такие как: Сюй Си-Минь, Гоу Чзэн-Ци, Люй Люй, Ма Чжао-Сюн, Лоу Чянь-цзян, Мэн Ши-Хуань, Инь Чин-Яо, Ян Ер-Ин, Шэнь Цзи, Ван Чжао-Хуэй, Мин Цзи, Чзэн Чуй-Дянь, Тан Чжи-нин, Хэ Люся, Го Шу-юнь, Лю Я-гэ, Ан Да-лин, Чжан Надя, и супруги Бао Линь. Только, начиная с 1991 года на Тайвань, приглашают работать по контракту русских преподавателей из России и Украины. Чтобы более подробно рассказать об истории сотрудничества, в качестве примера мы приведем факультет русского языка и литературы Университета китайской культуры.

В нашем университете впервые на Тайване был открыт факультет (до 1994 года отделение) русского языка и литературы. Председатель попечительского совета Университета доктор Чжан Цзин-ху, выступая перед участниками конференции, которая состоялась в нашем университете в 2007 году отметил, почему основатель Университета (доктор Чжан Ци-юнь, 1901-1985) [6] открыл именно этот факультет: «Величайший историк 20-го века А. Тойнби в своей книге написал, что в мире существовало всего 19 культур. На сегодняшний день их осталось только пять – европейская, русская, китайская, индийская и магометанская. Из этих пяти культур важнее всех – это западная, русская и китайская. Поэтому мы решили открыть факультет русского языка. Об изучении языков можно говорить в разных аспектах: лингвистическом, культурологическом и в аспекте международных отношений. Одним из самых распространённых языков мира является китайский язык. На нём говорят миллиард сто миллионов человек. На английском – пятьсот миллионов, затем следуют испанский, португальский, арабский, хинди и русский. На русском языке говорят сто шестьдесят миллионов человек. Хотя русский язык по распространённости занимает только седьмое место среди языков мира, он является важным мировым языком, к тому же красивым и богатым по содержанию. Кроме того, в 19-ом веке на русском языке создали свои блестящие произведения такие величайшие писатели, как А.С. Пушкин, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов и др. В 20-ом веке получили Нобелевскую премию по литературе пять русских писателей, а именно И.А. Бунин, Б.Л. Пастернак, М.А. Шолохов, А.И. Солженицын и И.А. Бродский. В 20-ом веке Россия заняла важное место и в международной жизни. В Японии господин Икэда Дайсаку, получивший премию мира ООН, издал монографию «Диалоги с М.С. Горбачёвым».¹ Эта монография уже переведена на китайский язык. Меня попросили написать к нему предисловие, в котором даётся оценка М.С. Горбачёву и его роли в мировой политике. [1, 3] В этой книге отражается важное место России на мировой арене, во всех областях деятельности. Россия внесла бесценный вклад в международную политику». [3, 22-27]

Университет китайской культуры уделяет большое внимание международным научным связям, мы заключили договоры о научном сотрудничестве со ста сорока пятью университетами-побратимами.² Программы обмена с университетами – побратимами включают

¹ Моральные уроки XX века: Диалоги. Эти диалоги вели на исходе XX века два всемирно известных общественных деятеля – бывший президент СССР Михаил Горбачев и президент международной общественно-религиозной организации Сока Гаккай Интернэшнл Дайсаку Икеда. Основная тема книги – уроки и испытания, связанные с попыткой реализовать на практике идеалы социалистического гуманизма. Оба участника диалогов исходят из того, что социалистический гуманизм обнаруживал свои пределы и противоречия, и из того, что нельзя представить события конца XX столетия как победу либеральных ценностей, которые должны стать основой будущего. Настало время поиска подлинного гуманизма, оберегающего личность, ее достоинство и самоценность, остерегающего ее от новых искушений и катастроф. http://msupublishing.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=492:-xx-&catid=51:-2011

² 6 – в России (Московский государственный университет, Санкт-Петербургский университет, Дальневосточный федеральный университет (Дальневосточный государственный университет), Московский городской педагогический университет (самарский филиал), Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина, Смоленский государственный университет, 2 – на Украине (Киевский национальный универси-

обмен студентами, преподавателями и публикациями, проведение международных конференций и выставок, совместные исследования, визиты спортивных команд и т.д.

Начиная с 1991 года, мы приглашаем на работу по контракту в Университет китайской культуры русских и украинских профессоров из Московского, Санкт-Петербургского и Киевского университетов. Это существенно укрепило педагогический потенциал факультета русского языка и литературы. Сейчас на факультете работают два российских профессора: из Дальневосточного федерального университета и Самарского филиала ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Для поощрения стремления студентов участвовать в международных академических мероприятиях университет ввел систему обучения за рубежом и предоставляет студентам различные льготы, включая снижение платы за обучение, полное освобождение от нее, признание зачетных баллов, полученных за рубежом. Использование этой системы дает возможность студентам приобрести опыт жизни за рубежом и расширить свой кругозор. С 1995 года студенты третьего курса факультета русского языка и литературы ежегодно учатся в России, на Украине или после окончания, учатся в России, на Украине, в Польше. Всего обучение за границей прошел 240 человек.

Для обмена опытом в изучении и преподавании русского языка и литературы, накопленным учеными и специалистами университетов как внутри страны, так и за рубежом, в 1996 году факультет провел свою первую международную научно-практическую конференцию «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы». По своему содержанию доклады связаны с такими областями филологической науки, как языкознание, литературоведение, культурология и методика преподавания русского языка как иностранного. С 1996 года по 2014 год мы провели 16 конференций (международные и межвузовские), издали 15 Вестников Факультета русского языка и литературы. В 2004 году мы с Московским государственным университетом леса (Россия) при участии факультета иностранных языков Болонского университета (Италия) провели международную интернет-конференцию и опубликовали сборник статей в Москве. В 2011 году мы совместно с Центром международного образования МГУ провели в Университете семинар повышения квалификации преподавателей русского языка, в 2013 году мы совместно с Дальневосточным федеральным университетом опубликовали коллективную монографию: Русский язык и литература как фактор межкультурной коммуникации в Азиатско-Тихоокеанском регионе.¹ В 2013 году Университет и Фонд русский мир подписали договор, в 2014 году открыт Кабинет фонда русского мира.

С 2005 года мы совместно с Российским университетом дружбы народов проводим в Университете ежегодное «тестирование по русскому языку как иностранному». К настоящему времени сертификационное тестирование по русскому языку проводилось на Тайване в Университете уже девятый раз. Первый раз оно проходило параллельно в двух столичных университетах. Второй раз – в декабре 2006 года – только в Университете китайской культуры, последний раз – в марте 2014 года. Благодаря системе тестирования мы получили возможность более объективно оценивать уровень наших учащихся в области русского языка, дать им наглядное представление о возможностях «роста» в этой сфере, о тех навыках и умениях, без которых не мыслится говорящий по-русски. Нам приятно, что мы сделали пра-

тет, Европейский университет финансов, информационных систем, менеджмента и бизнеса), 1 – в Латвии (Балтийская Международная академия) и др.

¹ Коллективная монография является результатом научного труда российских и тайваньских авторов, занимающихся вопросами филологии и межкультурной коммуникации. В каждом из разделов представлены исследования ученых Дальневосточного федерального университета и Университета китайской культуры, сотрудничающих в рамках научных и образовательных программ Азиатско-Тихоокеанского региона. Книга адресована специалистам в области изучения русского языка и литературы, преподавателям, аспирантам и студентам филологических факультетов ВУЗов, а также всем, кто интересуется русским языком и литературой в Азиатско-Тихоокеанском и в других регионах.

вильный выбор. Всего же за прошедший год в тестировании приняло участие более 776 человек – и это только на базе нашего университета. Среди них не только наши студенты, магистранты и выпускники, но и учащиеся других вузов, включая военный институт, где русский весьма успешно изучается как факультативный курс. Хотя пока полученные нами результаты более чем скромны, мы рады возможности проводить сертификационное тестирование и тем самым помогать нашим учащимся ориентироваться в своих проблемах, подтягиваться до нужного им уровня. В целом же мы рассчитываем на дальнейшее сотрудничество в этой области с Центром тестирования и на своевременное получение нашим университетом – в соответствии с заключенным ранее соглашением – помощи в этой полезной и перспективной деятельности.

Правда, за более чем 50 лет своего существования, благодаря стараниям прежних руководителей и всех преподавателей факультета, факультет русского языка и литературы непрерывно пополнялся квалифицированными специалистами и активно укреплялся в материально-техническом отношении. Можно сказать, что к настоящему времени Университет стал одним из крупных центров подготовки русистов.

К настоящему времени 1595 студентов стали выпускниками факультета, 116 магистрантов защитили магистерскую диссертацию, и 12 докторантов защитили докторскую диссертацию и получили ученую степень доктора гуманитарных наук. Выпускники работают в самых различных сферах, в том числе в правительственных учреждениях – в Министерстве иностранных дел, в Министерстве экономики, и преподают в разных университетах, налаживают торгово-экономические связи с Россией и странами Восточной Европы. Все они стремятся максимально реализовать свои профессиональные знания и хорошо зарекомендовали себя в работе.

Сейчас на факультете работают 11 преподавателей, учатся около 200 студентов, больше 10 студентов, магистрантов по обмену из России учатся в нашем Университете.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Chang Jen-Hu, Daisaku Ikeda. The Nobel Path of Education and Culture. – Taipei, 2010. – 189С.

[2] Mirsky D.S. A History of Russian Literature. USA. 1958.

[3] Ли Си-мэй. Образование. Колыбель тайваньских русистов // «Тайваньская панорама». № 3. – Тайбэй, 2012.

[4] Русская литература XIX-XX веков. Том II. – М.: Издательство Московского университета. 2013.

[5] Труды и материалы. Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы // Международная интернет-конференция, май 2004. – М: Издательство Московского государственного университета леса, 2004.

[6] Чжан Ци-юнь. Конфуцианство в свете современности. Тайбэй: Издательство Университета китайской культуры, 1985. – 539 с.

[7] Михаил Горбачев, Дайсаку Икеда. Моральные уроки XX века: Диалоги. – 2-е изд. – М.: Издательство Московского университета, 2011. – 240 С.

http://msupublishing.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=492:-xx-&catid=51:-2011

LITERATURA

[1] Chang Jen-Hu, Daisaku Ikeda. The Nobel Path of Education and Culture. – Taipei, 2010. – 189 с.

[2] Mirsky D.S. A History of Russian Literature. USA. 1958.

[3] Li Si-mei. Obrazovanie. Kolyibel tayvanskih rusistov//«Tayvanskaya panorama». № 3. – Taybey, 2012.

[4] Russkaya literature XIX-XX vekov. Tom II. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta. 2013.

[5] Trudyi i materialyi. Problemyi izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyika i literaturyi // Mejdunarodnaya internet-konferentsiya, may 2004. – M: Izdatelstvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta lesa, 2004.

[6] CHjan TSi-yun. Konfutsianstvo v svete sovremennosti. Taybey: Izdatelstvo Universiteta kitayskoy kulturyi, 1985. – 539 s.

[7] Mihail Gorbachev, Daysaku Ikeda. Moralnyie uroki XX veka: Dialogi. – 2-e izd. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 2011. – 240 S.

http://msupublishing.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=492:-xx-&catid=51:-2011

RUSISTIKA IN TAIWAN: TRADITIONS AND CURRENT STATUS

Li, Hsi-mei

Department of Russian Language & Literature
Chinese Culture University
Taipei, Taiwan, 11114

This article devoted to the history of studying and teaching Russian language and literature in Taiwan, during the period of 1957 to the present time.

Key words: Rusistika in Taiwan, traditions, current status

УЧЕБНО-НАУЧНЫЕ ТЕКСТЫ О ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТАХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ПРОВИЗОРОВ

**Л.Д. Логинова, О.М. Щербакова,
В.Б. Куриленко, М.А. Макарова**

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, 117198 Москва, Россия

В статье охарактеризованы результаты лингводидактического исследования текстов о лекарственных препаратах, обоснована система работы с этими текстами в процессе профессионально-коммуникативной подготовки иностранных провизоров.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, медицинский дискурс, учебно-научный текст, профессионально-ориентированная лингводидактика.

Формирование умений учебно-научного общения – важнейшая методическая задача, которая стоит перед преподавателями русского языка, работающими с иностранными студентами-нефилологами. Методическая стратегия, направленная на формирование и развитие этих умений, должна базироваться на строго отобранном, лингводидактически обработанном, систематизированном языковом и коммуникативном материале. Как известно, текст признан основной единицей общения, в том числе общения в учебно-научной сфере. Поэтому текст является той центральной категорией, вокруг которой организуется весь языковой и коммуникативный материал, предназначенный для усвоения. В этой связи осо-

бую значимость приобретает изучение логико-смысловой структуры и лингводидактическая интерпретация специальных текстов, актуальных для будущих специалистов [1, 2].

Тексты о предметах – самые частотные в учебниках и учебных пособиях, с которыми иностранные студенты – будущие провизоры, работают на занятиях по специальности. В этой научной области тематическая зона «предмет» представлена следующими логико-дискурсивными составляющими: лекарственное растение, медицинское устройство / аппарат, лекарственный препарат (ЛП). Наибольшей профессиональной значимостью обладают тексты о лекарственных препаратах: будущих провизоров обучают их производить, знакомят с их фармакологическими свойствами и иными значимыми характеристиками. В этой связи остановимся более подробно на этой группе учебно-научных текстов, представляющих в учебно-научном медицинском дискурсе тематическую зону «предмет».

Проведенный нами анализ учебников и учебных пособий по специальности позволил выявить номенклатуру метатем, которые раскрываются в текстах о лекарственных препаратах: *Классификация лекарственных препаратов; Общая характеристика фармакологической группы ЛП; Фармакологическое действие ЛП; Применение лекарственных препаратов*. Каждая из метатем включает строго определенный набор содержательных компонентов (микрополей):

Классификация лекарственных препаратов:

- указание признака классификации;
- идентификация классификационных объединений (классов, групп, видов и т.д.);
- принадлежность ЛП к классификационному объединению;
- общая характеристика классификации.

Общая характеристика фармакологической группы лекарственных препаратов:

- наименование лекарственного препарата (международное и российское);
- сфера применения ЛП;
- цель применения ЛП;
- форма выпуска и промышленная дозировка лекарственного препарата.

Фармакологическое действие ЛП:

- идентификация фармакологического действия лекарственного препарата;
- сущность фармакологического действия ЛП;
- темпоральные характеристики фармакологического действия ЛП: начало, продолжительность, скорость достижения максимума;
- обусловленность фармакологического действия ЛП;
- значение фармакологического действия лекарственного препарата;
- механизм фармакологического действия лекарственного препарата.

Применение лекарственных препаратов:

- показания к применению лекарственного препарата;
- противопоказания к применению лекарственного препарата;
- ограничения на применение ЛП: указание на наличие ограничений; факторы-ограничители применения ЛП;
- способ приёма / введения лекарственного препарата;
- длительность приёма / введения лекарственного препарата;
- кратность приёма / введения лекарственного препарата;
- режим приёма лекарственного препарата;
- дозировка ЛП: идентификация фармакологической дозы лекарственного препарата; изменение фармакологической дозы; количественные границы фармакологической дозы; начальная фармакологическая доза; максимальная фармакологическая доза.

Выявленная номенклатура метатем и их содержательное устройство были учтены при разработке третьей части учебника по обучению учебно-научному общению иностранных

провизоров «Говорим о фармакологии по-русски», созданного на кафедре русского языка медицинского факультета РУДН. Авторами были составлены учебные тексты, соответствующие аутентичным по уровню содержательной и языковой сложности и идентичные структуре метатем по логико-композиционному устройству. Тексты составлялись на основе лексического материала, актуального для данного этапа обучения иностранных провизоров, что позволило ввести в учебную работу следующие тематические терминологические группы: *ЛП, воздействующие на нервную систему; ЛП, воздействующие на сердечно-сосудистую систему; ЛП, влияющие на функции почек; ЛП, воздействующие на систему крови; ЛП, влияющие на пищеварение.*

В учебнике предлагается следующая стратегия формирования умений рецепции и продукции текстов о лекарственных препаратах. Первый этап – формирование языковой компетенции иностранных провизоров, т.е. овладение необходимыми лексическими единицами (общенаучными и узкоспециальными терминами и терминосочетаниями), развитие грамматических навыков, что предполагает освоение: а) основных схем и моделей построения коммуникативных единиц (макротекста, микротекста, предложений-высказываний, диалогических единств); б) механизмов, обеспечивающих их смысловую и формальную корректность; в) механизмов, обеспечивающих соответствие единиц основным целям, условиям общения и коммуникативным установкам говорящего. Презентация единиц уровня предложения-высказывания осуществляется с помощью комплексных речевых образцов, включающих модели классов предложений и образцы их вербальной манифестации. Там, где это необходимо, вводятся типовые распространители моделей и основные модификации моделей.

Второй этап – формирование коммуникативной компетенции. В учебнике предлагается следующая система работы по формированию умений монологической речи. Начальный этап – продукция подготовленных монологических высказываний с заданными формой и содержанием, с опорой на текст-источник. Далее степень сложности заданий последовательно увеличивается: снимаются опоры, форма и содержание высказываний не задаются заранее, наряду с подготовленными монологическими высказываниями студенты производят неподготовленные сообщения. Обучение умениям рецепции и продукции текстовых произведений проводится с опорой на типовые схемы логико-смысловой и функциональной организации классов текстов. В учебник включена также система заданий, направленная на обучение продукции письменных текстов, актуальных для иностранных провизоров.

Большое внимание в учебнике уделяется формированию умений диалогической и полилогической речи. Языковой материал, введенный в систему заданий, представлен а) необходимыми структурными и содержательными разновидностями актуальных дискурсивных интеракций, характерных для учебно-научной и учебно-профессиональной сфер; б) наиболее частотными типами диалогов и тематических бесед. Блок подготовительных упражнений завершается решением профессионально-коммуникативных задач и темами для обсуждения, направленными на формирование умений дебатокommunikации. Приведем примеры таких заданий.

Учимся решать профессионально-коммуникативные задачи

Задание. К вам обратился больной с просьбой посоветовать эффективное лекарственное средство. Препарат какой группы Вы бы ему порекомендовали: отхаркивающие ЛП; средства, применяемые при бронхиальной астме, стимуляторы дыхания? (В случае необходимости обратитесь к *Справке*).

Профессионально-коммуникативная задача 1. У больного приступы сильного сухого кашля.

Профессионально-коммуникативная задача 2. У больного кашель, приступы сильного удушья, которые эпизодически появляются при воздействии пыльцы растений, влажного холодного воздуха, пыли.

Справка:

КАК ДАТЬ СОВЕТ, РЕКОМЕНДАЦИЮ

Я бы посоветовал(а) Вам ...

Я бы порекомендовал(а) Вам...

Я настоятельно советую / рекомендую Вам...

Учимся обсуждать медицинские проблемы

Задание. Обсудите данные ниже вопросы. В процессе обсуждения используйте слова, с помощью которых можно вежливо возразить собеседнику (см. Справку).

1. Каждый лекарственный препарат имеет несколько названий. Удобно ли это для фармакологической практики?

2. Существует несколько классификаций лекарственных средств. Это затрудняет или облегчает работу фармацевтов и провизоров?

3. Имеет ли право сотрудник аптеки рекомендовать больным новые лекарства или это должен делать только лечащий врач?

Справка:

КАК ВЕЖЛИВО ВОЗРАЗИТЬ СОБЕСЕДНИКУ

Вы, конечно, правы, но (однако / тем не менее)...

Позвольте с вами не согласиться.

У меня другое мнение (другая точка зрения).

Учебные материалы, основанные на исследовании и лингводидактическом описании метатема, которые раскрываются в текстах о лекарственных препаратах, в течение двух лет проходили апробацию на занятиях по русскому языку с иностранными провизорами. Положительные результаты апробации позволяют использовать эту методическую стратегию при разработке учебных материалов, адресованных другим группам иностранных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Куриленко В.Б. Функционально-коммуникативная организация учебно-научного текста // Вестник РУДН. – Серия: Русский язык нефилологам. Теория и практика. – 2003. – № 1. – С. 71-79.

[2] Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления // Вестник РУДН. Серия «Медицина». – М.: Изд-во РУДН. – 2006. – № 2(34). – С. 223-227

LITERATURA

[1] Kurilenko V.B. Funkcional'no-kommunikativnaya organizaciya uchebno-nauchnogo teksta // Vestnik RUDN. – Seriya: Russkij yazyk nefilologam. Teoriya i praktika. – 2003. – № 1. – S. 71-79.

[2] Kurilenko V.B. Uchebno-nauchnye teksty: osobennosti struktury i yazykovogo oformleniya // Vestnik RUDN. Seriya «Medicina». – M.: Izd-vo RUDN. – 2006. – № 2(34). – S. 223-227

ACADEMIC TEXTS ABOUT MEDICAL PREPARATIONS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE EDUCATION OF FOREIGN PHARMACEUTISTS

**L.D. Loginova, O.M. Shcherbakova,
V.B. Kurylenko, M.A. Makarova**

Department of Russian language
The medical faculty
People's friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article the results of linguodidactic research of texts about medical preparations are characterized, the system of teaching these texts to foreign pharmacutists in the process of their professional and communicative education is given.

Keywords: professional discourse, medical discourse, academic text, professionally oriented linguodidactics.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Т.П. Лунина

Липецкий государственный педагогический университет
ул. Ленина, 42, Липецк, Россия, 398020

В статье говорится об обучении мигрантов русскому языку. Рассматривается билингвизм как важная составляющая современного общества. Одним из факторов, влияющих на развитие билингвизма, является изучение культуры других стран и более глубокое осознание своей собственной культуры, участие в «диалоге культур». Изучение русского языка невозможно без знакомства с русской культурой, историей и традициями России.

Ключевые слова: мигрант, билингвизм, двуязычие, диалог культур, обучение русскому языку, культура.

Современный этап развития общества обусловлен тенденцией к расширению миграционного движения. В Россию приезжает много мигрантов из других стран. Однако, оказавшись в чужой языковой среде, люди начинают испытывать трудности, связанные с двуязычием. Среди мигрантов можно выделить три категории:

- в совершенстве владеющие русским языком;
- инофоны (знают родной язык и не знают русский язык);
- билингвы.

Подробнее остановимся на последней группе мигрантов.

Билингвы – это люди, владеющие двумя языками. Умение тех или иных групп населения объясняться на двух языках называется билингвизмом. Т.М. Балыхина отмечает: «Билингвизм – способность индивида пользоваться попеременно двумя языками и реализация этой способности на практике. Под билингвизмом в узком смысле этого слова понимается более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. Билингвизм в широком смысле слова представляет собой относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения» [1, 7].

Билингвизм как социальное явление приобретает все большее значение и становится важным составляющим общества.

По соотношению языковых систем выделяют смешанный билингвизм, который бывает субординативным и координативным. При субординативном двуязычии субъект вла-

деет одним языком лучше, чем другим. При координативном – билингв владеет разными языками в равной мере свободно.

По степени использования языков билингвизм может быть активным (субъект регулярно обращается к обоим языкам) и пассивным (субъект чаще обращается к одному из языков).

По наличию речевой среды различают контактный билингвизм, когда наблюдается связь билингва с носителями языка и неконтактный, при котором отсутствует регулярное общение с носителями языка.

Самыми распространёнными типами двуязычия являются естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм возникает непосредственно в языковой среде. При искусственном билингвизме второй язык осваивается в учебной обстановке. «Естественный билингвизм наблюдается в тех случаях, когда ребенок «помещается» в иноязычную среду и учится новому языку таким же способом, как и родному, – подчёркивает Т.М. Балыхина. – Потребность в коммуникации – основной стимул освоения языка, который при благоприятных условиях усваивается как «второй родной». Искусственный билингвизм наблюдается, когда обучение неродному языку проходит в школе, на курсах, в кружках, с привлечением специальных методик» [1, 8].

Одним из факторов, влияющих на развитие билингвизма является усиление роли социокультурного компонента – изучение культуры других стран и более глубокое осознание своей собственной культуры, участие в «диалоге культур» [2]. При взаимодействии представителей разных культур кроме языкового непонимания, возникает ещё и «культурный барьер».

По мнению Т.М. Балыхиной, методика преподавания русского языка «получила, таким образом, ориентиры, позволяющие строить обучение как диалог культур, через сопоставление фактов из области художественного творчества и образа жизни носителей языка. С воспитательной целью методикой учитываются нравственные ориентиры в жизни народов, общества и существующие различия. Это важно для того, чтобы сформировать стойкую мотивацию к изучению нового языка и новой культуры в диалоге с родной» [1, 24]. Родная культура воспринимается изучающим русский язык как данное, как единственная возможность видеть мир вокруг себя, жить в соответствии с общепринятыми нормами, традициями. Осознание тем или иным народом своей культуры как особенной, одной из многих, приходит при столкновении с другой культурой. По наблюдению Е.И. Пассова, понимание и осознание «чужого» не свойственно человеческой натуре [3, 17]. Обычно «чужая» культура не воспринимается только потому, что она непривычная, поэтому с ней необходимо знакомиться. Поскольку культура есть в широком смысле общение, то она всегда реализуется как диалог между культурами и индивидами, выступающими её носителями.

Диалог культур есть взаимопонимание и взаимодействие представителей разных народов. Интеграция мигранта в новую культуру должна происходить при сохранении тесной связи с родной культурой. Это приведёт к взаимному обогащению культур. С.Г. Тер-Минасова замечает: «Диалог культур – это познание иной культуры через свою, а своей через другую путём культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык...» [3, 17].

В языке отражается реальный мир, окружающий человека, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль и мироощущение того или иного народа. Язык как средство общения людей и сформированная с его помощью культура данного общества находятся в неразрывной связи и непрерывном взаимодействии, что и определяет их развитие. Язык – это окно в другую культуру.

В процессе обучения русскому языку мигрантов необходимо приобщать к культуре русского народа, осознанию культуры своего народа, готовности и способности к диалогу культур. С.Г. Тер-Минасова подчёркивает: «Для того чтобы общаться с людьми других культур и языков, нужно понять, осознать и уже не забывать, не упускать из виду очевидную вещь: язык и культура неразделимы, язык – важнейший компонент культуры, культура – обязательный компонент языка» [3, 99].

Вопрос о взаимодействии языков и культур является важной частью процесса обучения русскому языку. Знать значения слов и грамматику русского языка недостаточно для того, чтобы общаться на нём, нужно знать мир изучаемого языка. А поскольку язык должен изучаться в единстве с миром и культурой народа, говорящего на нём, то иностранцам важно иметь представление о национальных особенностях русского народа, о русском коммуникативном поведении.

Таким образом, при обучении мигрантов русскому языку необходимо учитывать не только уровень знаний в зависимости от этапа обучения, но и национальные, социальные, психологические особенности и ценностные ориентации другого народа. В то же время изучение русского языка невозможно без знакомства с русской культурой, историей и традициями России. Для понимания и взаимодействия люди должны уметь находить общий язык и уважать культуру друг друга, а для этого необходимо знать особенности национального характера представителей того или иного народа. Только внимательное отношение к этой проблеме поможет избежать многих конфликтов, возникающих на национальной почве.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.

[2] Филимонова М.С., Крылов Д.А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1.

[3] Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) – М.: Слово, 2008. – 344 с.

LITERATURA

[1] Balyhina T.M. Methods of teaching Russian language as a second (new): a manual for teachers and students. – M.: Publishing house of the Russian peoples friendship University, 2007.

[2] Filimonova M.S., Krylov D.A. Bilingualism as the tendency of the linguistic development of modern society // Modern problems of science and education. – 2012. – № 1.

[3] Ter-Minasova S.G. War and world languages and cultures: (Textbook. the book) – M.: Word, 2008. – 344 s.

TO THE QUESTION OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DIALOGUE OF CULTURES

T.P. Lunina

Lipetsk State Teachers' Training University
Lenina str., 42, Lipetsk, Russia, 398020

The article about training of migrants Russian language. Considered bilingualism as an important component of modern society. One of the factors influencing the development of bilingualism, is the study culture of other countries and deeper awareness of their own culture, participated in the "dialogue of cultures" studying of the remained of the Russian language is impossible without acquaintance with Russian culture, history and traditions of Russia.

Key words: the migrant, bilingualism, bilinguism, the dialogue of cultures, learning Russian language, culture.

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЖУРНАЛИСТИКА» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО: К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Е.В. Мартыненко

Кафедра теории и истории журналистики
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В.В. Матвиенко

Кафедра теории и истории журналистики
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В практике преподавания студентам-журналистам русского языка как иностранного систематически возникает настоятельная потребность в специальных занятиях по языку современной российской журналистики. С этой проблемой преподаватели сталкиваются как в процессе работы с иностранными студентами, слушающими наравне с русскоязычными обучающимися вузовские курсы по специальности, так и при подготовке иностранных аспирантов к кандидатскому экзамену по журналистике. В связи с этим актуальность разработки специального курса и создания новых учебных пособий по языку журналистики для иностранцев представляется весьма актуальной.

В данной статье рассматривается одно из новых учебных пособий для иностранных учащихся «Русский язык для журналистов», анализируются принципы его построения.

Ключевые слова: журналистика, журналистский текст, русский как иностранный, язык специальности, современные учебные пособия.

С проблемами в понимании языка специальности как одного из аспектов обучения языку, обеспечивающего учебно-научное и профессиональное общение при получении выбранной специальности в образовательном учреждении, сталкивается практически каждый студент-иностранец. Однако каждой специальности присущи свои лингвистические характеристики.

Изучать язык, не изучая текст, нельзя. А текст нельзя изучать традиционно, одноили двусторонне: текст стал объемным, трехмерным. Как отмечает исследователь журналистских текстов Вера Богуславская, «необходима опора на системную триаду с ее универсальной семантической структурой, осуществляющей объединение. Синергетичность журналистского текста в значительной степени определяет социальный опыт и знания современников, а язык средств массовых коммуникаций становится языком масс, языком поколения» [1].

Определенные языковые трудности, возникающие у иностранных студентов при столкновении с журналистскими текстами, обусловлены рядом причин.

1. Язык журналистики имеет свою специфику: будучи языком гуманитарного профиля, он, с одной стороны, насыщен речевыми штампами, переносными словоупотреблениями, но не отличается «тяжеловесностью» и архаизированностью. С другой – ему присуща некая «вольность», отражающая семантические изменения не в самом языке как таковом, а в экстралингвистической действительности. Однако признаками хорошо написанного журналистского текста остаются ясность, живой язык, точность и адекватность.

2. Являясь особой областью междисциплинарных знаний со своим предметом исследования и методологией, журналистика имеет и свой собственный терминологический аппарат, типовые конструкции, устойчивые выражения.

3. Тексты российских вузовских учебников, лекций и докладов на семинарах не адаптированы для иностранных учащихся и не снабжены специальными упражнениями, способствующими преодолению языковых трудностей и усвоению лексики.

4. Имеется лишь небольшое количество учебных пособий, полностью или частично посвященных языку журналистики для иностранных учащихся. Кроме того, в большинстве из них материал имеет устаревшую базу.

При подготовке текстов должен соблюдаться «тематический принцип» [2, 3], когда последовательно предъявляются темы по теории и истории журналистики, однако в учебных пособиях по русскому языку как иностранному не предусмотрено системное изложение журналистики как науки, они носят вспомогательный характер, поэтому учебные тексты должны содержать необходимый на начальном этапе знакомства с журналистикой минимум информации. Обучающийся может самостоятельно обратиться к неадаптированному тексту вузовского учебника для более углубленного освоения материала, а текст, предлагаемый на занятии по русскому языку как иностранному, становится в таком случае лишь ориентиром, своеобразным отправным пунктом. Текст служит, прежде всего, материалом для обучения русскому языку в его книжной разновидности, для овладения научным стилем речи, поскольку «текст по специальности на уроках русского языка – это и источник информации, и средство для обучения различным видам понимания и развития навыков устной и письменной речи ... и объект реферирования, аннотирования и пр., а также материал для комплексного упражнения в усвоении лексики и грамматики, т.е. механизма изучаемого языка» [3, 145]. Таким образом, при подготовке текста должны учитываться как **информативная значимость** материала для учащихся, так и **соответствие языка** текста сертификационному уровню знаний учащихся.

Важным элементом при изучении языка специальности иностранными студентами являются микротексты – «два смежных предложения или группа предложений» [4, 117], содержащие некоторый информативный и лексико-грамматический минимум, ознакомление с которым облегчает переход к изучению основного текста.

Типы заданий для студентов могут носить самый разный характер, однако при их составлении надо принять во внимание, что предтекстовые задания должны быть направлены на преодоление лексических и грамматических трудностей текста, а притекстовые и послетекстовые – на анализ содержательной структуры текста и обучение различным видам речевой деятельности.

Среди предтекстовых можно выделить задания аналитического и синтетического характера, а также задания на активизацию необходимых энциклопедических знаний.

Задания энциклопедической направленности способствуют активизации имеющихся знаний и ознакомлению с необходимой для чтения текста информацией.

Несомненную для будущего журналиста важность представляют также задания, ориентированные на диалогические высказывания, т.е. задания на развитие умения выражать и аргументировать свою точку зрения по проблемам дискуссионного характера. Упражнения такого типа, несмотря на повышенную трудность, должны обязательно присутствовать на каждом занятии, так как они развивают у иностранных учащихся способность выражать свои мысли на изучаемом языке и адекватно реагировать на реплики собеседника.

В связи с этим актуальность разработки специального курса и создания новых учебных пособий по языку журналистики для иностранцев представляется нам несомненной. В данной статье рассматривается одно из учебных пособий для иностранных учащихся «Русский язык для журналистов» [5], анализируются принципы его построения.

Данное пособие, имеющее гриф УМО Министерства образования и науки РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, предназначено для иностранных студентов-журналистов, владеющих русским языком в объеме I сертификационного уровня.

Основная цель пособия – формирование и развитие у учащихся языковых навыков и умений, необходимых для осуществления *учебно-профессиональной* деятельности. Соответственно, будущим журналистам нужно научиться работать с литературой по дисциплинам, которые изучаются на отделении «Журналистика», активно участвовать в семинарских занятиях, в обсуждениях различных проблем, представляющих профессиональный интерес. Они должны подготовиться к написанию собственных текстов (курсовых работ, информационных материалов), демонстрирующих высокий уровень владения языком специальности.

Пособие поможет сформировать и развить у учащихся языковые и речевые навыки и умения, необходимые для достижения поставленных целей.

Например, студентам предлагается освоить лексические средства, используемые для выражения мнения, дан краткий словарь необходимых журналистских терминов.

Материалы пособия должны научить студентов:

- правильно читать по-русски (отрабатываются произношение, интонация);
- понимать и правильно употреблять необходимую им лексику по специальности; устанавливать связи между понятиями и специальной лексикой;
- грамотно формулировать вопросы и отвечать на них;
- выделять основную информацию (мысль) текста; определять, какая информация является дополнительной, объясняющей главную;
- выражать свою позицию относительно представленных в пособии тематических материалов и полученной на занятиях информации;
- грамотно делать сообщения, писать работы на определённую тему (используя материал предложенных текстов или собственных источников).

В основу пособия положена современная методика преподавания русского языка как иностранного:

- учебный материал подан по принципу «от простого – к сложному» как в текстах, так и в заданиях;
- большое внимание уделено изучению структуры предложения с выделением субъекта и предиката, что помогает учащимся лучше понимать содержание высказывания, текста;
- предложены разнообразные задания, ориентированные как на аудиторную, так и на внеаудиторную работу студентов;
- постепенно увеличивается доля самостоятельной работы учащихся: в заключительных уроках приёмы, которыми они овладели на начальных этапах, используются ими самостоятельно или под контролем преподавателя.

Пособие состоит из пяти уроков, в которые входят 16 текстов, охватывающих тему «Журналистика». Два текста, предназначенные для дополнительного чтения, более сложные, помечены знаком *.

Каждый урок содержит материал:

- для наблюдения за употреблением в речи специальной лексики и синтаксических конструкций;
- закрепления новых лексических и синтаксических единиц в языковых и речевых упражнениях;
- тренировки свободного употребления материала, усвоенного в устной и письменной речи.

Предтекстовые задания готовят учащихся к пониманию текста, снимают лексические и грамматические трудности, которые могут возникнуть при чтении незнакомого материала.

Практика работы показывает, что трудности у иностранных студентов вызывает определение субъекта и предиката в предложении, что приводит к непониманию смысла прочитанного. Проблема вызвана тем, что в русском языке субъект и предикат могут находиться в начале, середине и конце предложения и могут быть выражены не только существительным в именительном падеже и глаголом, но и другими частями речи или словосочета-

ниями. В пособии этому уделено особое внимание: даются упражнения, в которых учащимся предлагается построить свои предложения по заданным моделям, выделить субъект и предикат в указанных предложениях.

В послетекстовых заданиях представлены упражнения, которые дают возможность:

- проверить, как учащиеся поняли содержание текста;
- выработать у них навыки употребления лексики и грамматических конструкций, которые используются в научной речи;
- научить студентов составлять вопросный, номинативный, тезисный планы, конспект;
- принимать участие в обсуждении заявленной в тексте темы;
- научить студентов строить собственные высказывания по проблемам на заданную тему.

Тексты пособия подготовлены в соответствии с поставленными методическими задачами: по мере усвоения материала идёт постепенное усложнение текстового материала.

Каждый из текстов построен таким образом, чтобы учащийся смог разделить его на смысловые части, сформулировать к ним вопросы, составить план текста, выделить информативный центр предложения, абзаца, текстового фрагмента, понять и сформулировать главную идею текста, передать его основное содержание.

В конце каждого урока представлен материал для аудирования – лекция, в которой обобщается материал урока.

Таким образом, при изучении иностранными студентами языка современной журналистики в рамках курса РКИ огромную роль играют современные учебные пособия, при составлении заданий в которых используются материалы современных российских СМИ. Материалы такого пособия должны научить студента-иностранца работать с текстом: выделять информационный центр, формулировать главную идею текста, передавать его основное содержание.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Богуславская В. Журналистский текст как термин и как понятие // Relga. – № 1(239). 10.01.12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=187&level1=main&level2=articles>)

[2] Баранова С.Е., Полянская В.И. Русский язык в учебно-профессиональной сфере: Юридический профиль: Учеб. пособ. – М.: Изд-во РУДН, 2000. – 186 с.

[3] Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М.: Рус. яз., 1985. – 128 с.

[4] Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. – М.: Рус. яз., 1989. – 160 с.

[5] Дерягина С.И. Русский язык для журналистов: учебное пособие для иностранных учащихся. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 112 с.

LITERATURA

[1] Boguslavskaya V. Zhurnalistskiy tekst kak termin i kak ponyanie // Relga. – № 1(239). 10.01.12. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=187&level1=main&level2=articles>)

[2] Baranova S.E. Polyanskaya V.I. Russkiy yazyk v uchebno-professional'noy sfere: Yuridicheskiy profil': Ucheb.posob. – M.: Izd-vo RUDN, 2000. – 186 s.

[3] Mitrofanova O.D. Nauchnyy stil' rechi: problemy obucheniya. – M.: Rus. yaz., 1985. – 128 s.

[4] Lariokhina N.M. Obucheniye grammatike nauchnoy rechi i vidy uprazhneniy. – M.: Rus. yaz., 1989. – 160 s.

[5] Deryagina S.I. Russkiy yazyk dlya zhurnalistov: uchebnoye posobiye dlya inostrannykh uchashchikhsya. – M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2011. – 112 s.

THE LANGUAGE OF JOURNALISM SPECIALITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ON STUDY GUIDE DEVELOPMENT

E.V. Martynenko

Department of Theory and History of Journalism
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str. 6, Moscow, Russia, 177198

V.V. Matvienko

Peoples' Friendship University of Russia
Department of Theory and History of Journalism
Miklukho-Maklaya str. 6, Russia, Moscow, 177198

This article discusses one of the new textbooks for foreign students "Russian for journalists", examines the principles of its construction.

Key words: journalism, journalistic text, Russian as a foreign language, language of speciality, modern study guides.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ ФСПО МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ ЗАДАНИЙ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ

Т.Ф. Матвеева, М.С. Нетёсина, И.И. Макарова

Московский государственный медико-стоматологический
университет им. А.И. Евдокимова,
Россия, 127473, ул. Делегатская, д.20, стр.1

Статья посвящена рассмотрению специфики заданий в тестовой форме, разработанных для слабослышающих студентов ФСПО медицинского вуза. Содержание заданий обосновывается в статье данными об особенностях познавательных возможностей данной категории учащихся. Приводятся примеры указанных заданий.

Ключевые слова: задания в тестовой форме, профессионально-ориентированный курс, слабослышающие студенты ФСПО медицинского вуза.

Культура речи (*такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач* [5: 9-10]) изучается в высших учебных заведениях как составная часть цикла гуманитарных дисциплин, предназначенного для студентов всех специальностей. В Московском государственном медико-стоматологическом университете этот курс является профессионально-ориентированным, т.е. его содержание различается в зависимости от факультета и специальности учащихся. Для работы в ежегодно набираемой специальной группе – слабослышающих – факультета среднего профессионального образования (стоматология ортопедическая) разработаны особые, отличные от типовых, *задания в тестовой форме* – обучающие и контрольные [1].

При разработке заданий следовало учесть особенности психофизиологических, слухоречевых и познавательных возможностей обучаемых.

Выбор тестовой формы заданий объясняется, во-первых, тем, что в них (кроме открытых заданий) уже сформулирован правильный ответ (ответы), а для слабослышающих

учащихся при обучении основную роль играет зрительное восприятие. Во-вторых, формулировки заданий точны, предельно ясны и недвусмысленны – в соответствии с общими требованиями, предъявляемыми к тестам. А это крайне важный методический момент, так как недостаточное развитие речи приводит к трудностям понимания слабослышащими словесного выражения условия задания и к затруднению при проведении логических операций [4: 10]. Третья причина заключается в выработке тестовой искущённости [2]. Преимуществом заданий в тестовой форме является однотипность формулировок, чёткая понятная форма, ясные правила выполнения (*сделайте правильный выбор/ установите соответствие установите правильную последовательность* или ещё более понятные *отметьте/ укажите/ обозначьте/ обведите* и пр.). Таким образом, при многократном выполнении подобных заданий появляется уверенность, искущённость.

Установлено, что слабослышащие учащиеся иначе, чем слышащие, воспринимают речь; у них иные пути формирования словесной речи, овладения грамматическим строем языка, развития языковых обобщений [3, 4]. Многие понятия остаются несформированными, значение слов могут быть поняты приближённо. Возникают затруднения: при проведении логических операций; в определении пространственных отношений между различного рода объектами с помощью одних лишь словесных средств; при установлении связи между различными случаями употребления слов.

Задания в тестовой форме разработаны для преодоления каждой указанной трудности соответственно. Например, задания, где требуется использование слов в различных контекстах (пример 3).

Словарная работа вообще является частью любого занятия со слабослышащими студентами. Задачи заключаются в том, чтобы:

- раскрыть значение слов, терминов, выражений, необходимых для понимания смысла изучаемого материала;
- ввести новые понятия в активный фонд речи студентов с помощью организации систематического накопления словарного запаса (пример 2);
- ввести медицинские термины в речь студентов, сделав ее научной (пример 1);
- развить связную – в основном письменную – речь.

Опишем несколько наиболее показательных, типичных, заданий, разработанных нами и используемых в работе с данным контингентом учащихся – на отработку лексики, логики (пример 4, 5) и др.

Пример 1.

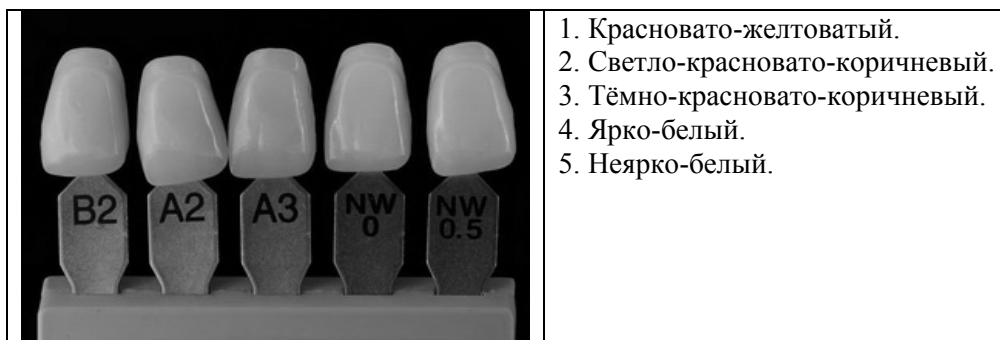
Задание. Установите соответствие. Укажите название частей зуба, вписав соответствующую букву в пустые клетки матрицы.

	<p>А) Корень. Б) Пульпа. В) Магистральный сосудисто-нервный пучок. Г) Коронка. Д) Дентин. Е) Эмаль. Ж) Корневой канал. З) Периодонт. И) Зубодесневой желобок. К) Цемент корня.</p>
---	---

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Пример 2.

Задание. Установите соответствие, указав цвет (цифры) каждой коронки (буквы), вписав соответствующие цифры в пустые клетки матрицы.



B2	A2	A3	NW0	NW0,5

Пример 3.

Задание. Установите соответствие паронимов (буквы) и их значений (цифры), вписав соответствующие цифры в пустые клетки матрицы.

1)	А) Больной Б) Болезненный	1. Склонный к болезни, нездоровый; вызываемый болезнью. 2. Страдающий какой-либо болезнью; нездоровый.
2)	А) Гигиенический Б) Гигиеничный	1. Относящийся к гигиене, связанный с ней. 2. Основанный на правилах гигиены.
3)	А) Терпеливый Б) Терпимый	1. Обладающий большим терпением. 2. Такой, что можно терпеть.
4)	А) Эмалевый Б) Эмалированный	1. Покрытый эмалью. 2. Относящийся к эмали.
5)	А) Коренной Б) Корневой	1. Изначальный, постоянный. 2. Относящийся к корню.
6)	А) Дефектный Б) Дефективный	1. Имеющий изъяны, дефекты. 2. Имеющий физические или психические недостатки.
7)	А) Целый Б) Цельный	1. Такой, от которого ничего не убавлен.; в полном составе. 2. Состоящий из одного вещества, одного куска, не составной. Единый.

	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б

Пример 4 (жирным шрифтом выделены слова-подсказки).

Задание. Установите соответствие частей текста (буквы) и пунктов плана (цифры), вписав соответствующую пункту плана букву в пустые клетки матрицы.

План

1. **Неэффективность** эксплуатации пластмассового пластинчатого съёмного протеза.
2. Сроки **утраты** пластмассовым пластинчатым съёмным протезом своих качеств.
3. **Причины** утраты пластмассовым пластинчатым съёмным протезом своих функциональных качеств.
4. Современные **материалы** для изготовления пластинчатого съёмного протеза.

5. Особенности **конструкции** керамического и композитного протеза.
6. **Недолговечность** керамического и композитного протеза

Текст

Особенности эксплуатации пластинчатых съёмных протезов

(А) Через несколько месяцев он **утрачивают** свои функциональные и эстетические качества в силу ряда причин.

(Б) В настоящее время стоматологи не рекомендуют применять пластмассовый пластинчатый съёмный протез в качестве долгосрочного, так как он не удовлетворяет по срокам **эффективной** эксплуатации.

(В) Вместо оклюдатора в керамическом и композитным протезе применяется **артикулятор – сложный прибор**, имитирующий движения височно-нижнечелюстного сустава.

(Г) В современных клиниках искусственные зубы в пластинчатых съёмных протезах изготавливаются не из пластмассы, а **из керамики или композита**.

(Д) Несмотря на указанное преимущество, этот протез все же рассматривают в качестве временного, и по истечении определенного срока его заменяют на более **долговечный**.

(Е) Среди них **дискомфорт, боли в нижнечелюстном суставе, головные боли**.

1	2	3	4	5	6

Пример 5.

Задание. Сделайте правильный выбор, указав соответствующее содержанию текста название.

1. Съёмные протезы.
2. Виды применяемых для изготовления съёмных протезов материалов.
3. Классификация съёмных протезов.

Текст

Съёмные протезы можно подразделить на несколько групп и подгрупп:

- полные съёмные пластмассовые пластинчатые протезы;
- частичные съёмные протезы: пластмассовые пластинчатые протезы, пластмассовые пластинчатые имediataпротезы, бюгельные протезы, съёмные сектора или сегменты зубных рядов;
- условно-съёмные протезы.

1	2	3
---	---	---

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аванесов В.С. Системы заданий в тестовой форме. <http://testolog.narod.ru/Ed-Measmt9.html> (дата обращения 02.06.2014)
- [2] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практики тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): Учебное пособие. М. МГУП. 2004. С. 242.
- [3] Набокова Л.А. Обучение английскому языку студентов с нарушениями слуха в системе высшего гуманитарного образования (начальный курс): Дис. ... канд. пед. наук. М. 2005. С. 212.

[4] Рощенко О.Е. Методическая система обучения математике студентов с нарушением слуха: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Красноярск. 2010. С. 24.

[5] Ширяев В.Н. Что такое культура речи // Мы сохраним тебя, русская речь! М.: Наука. 1995. С. 103.

REFERENCES

[1] Avanesov V.S. Sistemy zadaniy v testovoj forme. <http://testolog.narod.ru/Ed-Measmt9.html> (data obrashcheniya 02.06.2014)

[2] Balyhina T.M. Osnovy teorii testov i praktiki testirovaniya (v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo): Uchebnoe posobie. M. MGUP. 2004. S. 242.

[3] Nabokova L.A. Obuchenie anglijskomu yazyku studentov s narusheniyami sluha v sisteme vysshego gumanitarnogo obrazovaniya (nachal'nyj kurs): Dis. ... kand. ped. nauk. M. 2005. S. 212.

[4] Roshchenko O.E. Metodicheskaya sistema obucheniya matematike studentov s narusheniem sluha: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk. 2010. S. 24.

[5] SHiryayev V.N. CHto takoe kul'tura rechi // My sohranim tebya, russkaya rech'! M.: Nauka. 1995. S. 103.

PROFESSIONALLY-ORIENTED COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH FOR MILD HEARING STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY: THE CONTENTS OF THE TASKS IN THE TEST FORM

T.F. Matveeva, M.S. Netesina, I.I. Makarova

Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov
Russia, 127473, Delegatskaya Street, 20

The article is devoted to consideration of specific tasks in a test form, designed for mild hearing students of medical University. The content of the tasks is based on the data about the cognitive abilities of the students. Examples of these tasks are provided.

Keywords: tasks in test form, professionally-oriented course, mild hearing students of medical University

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ ТЕКСТОВ

Л.Б. Матевосян

Ереванский государственный университет
ул. А. Манукяна 1, Армения, Ереван, 0025

При обучении русскому языку как иностранному преподаватели должны осознавать разницу между прагматичным и проективным способами коммуникации. Проективное высказывание не может быть правильно интерпретировано инофонами без знания культуры.

Ключевые слова: высказывание, интенциональный смысл, проективный текст.

Интенциональный смысл проективного высказывания [см. о проективном тексте и высказывании: Верещагин, Костомаров 1990: 127-130], иначе говоря, подтекст – это та

субъективная информация, которая продиктована намерением говорящего и не вытекает из объективного содержания высказывания. Подтекст закладывается в высказывание в виде дополнительного слоя на прагматической семантике и воспринимается слушателем иначе, чем прагматическая информация. Подтекст проективного высказывания выводится из контекста сверхфразового единства.

Модус и подтекст, хотя и являются "носителями" субъективной информации, относятся, однако, к сущностям различного порядка: модус – фразового, подтекст – сверхфразового. Если модус – смысловой организующий стержень предложения-высказывания, то подтекст (конситуативный признак проективного высказывания) – смысловой организующий стержень проективного текста.

Интенция (намерение) говорящего фокусируется в проективном высказывании, обеспечивая расшифровку подтекста. Расшифровать, эксплицировать подтекст позволяет контекст. Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров с целью лингвокультурологического прочтения проективных текстов сформулировали "правило контекста", позволяющее расшифровывать текст [1, 130]. Однако интенциональный смысл (подтекстовая информация, или "приращение смысла") проективного высказывания легко воспринимается носителями русской культуры, располагающими (или обладающими) определенными фоновыми знаниями, помогающими понять текст.

Рассмотрим несколько примеров из повести "Маша и Феликс" талантливой русской писательницы В. Токаревой.

Сталин когда-то выделил евреям Биробиджан. Может быть, это был Ленин. Но дело не в том – КТО, а в том – ГДЕ. Биробиджан – у черта на рогах, там холодно, темно и неуютно. Евреи – народ южный, теплолюбивый. Они расселились в основном в Киеве и Одессе – жемчужине у моря. Можно понять.

Выделение автономии евреям – факт положительный, однако выделили "не в Киеве и Одессе", где евреи, "народ южный, теплолюбивый, расселились", а "в холодном, темном и неуютном Биробиджане", иначе (то есть читай) – сослали.

Другой пример:

У Вали время от времени появлялась работа – сопровождать лекции. Например, если тема лекции: "Чехов и борьба с пошлостью" – она читала монолог Нины Заречной или монолог Сони "Ах, как жаль, что я некрасива". Однако Валя не забывала про свои глазки и кудряшки, и Соня в ее исполнении получалась довольно жеманная. Но поскольку на лекции приходило не больше десяти старух, то все это не имело никакого значения: ни Чехов, ни его борьба с пошлостью, ни актриса в стареньком итапельном платье.

Подтекст: Хотя и тема лекции называлась "Чехов и борьба с пошлостью", все, что делалось, и то, как делалось, было пошло.

Или:

Сам Феликс тоже имел низкую самооценку. Он говорил о себе: "Я – одесская фарца". Он иногда скупал у моряков партию женских колготок, потом продавал втридорога. Тогда это называлось "фарца" и спекуляция. Сейчас – бизнес. Тогда за это сажали, сейчас – все государство на разных уровнях скупает и продает.

Читай: Все государство – фарца, все государство занимается спекуляцией, за что сажать, возможно, надо.

В повести "Маша и Феликс" В. Токаревой подтекст живет полнокровной жизнью. Неносители языка (иностранцы/инофоны), которые, в отличие от россиян, не владеют фоновыми знаниями, расшифровать такую информацию не могут.

Инофонам часто представляются непонятными, неожиданными и значения, которые имплицитно содержатся в высказывании. Ср. эмоциональное переосмысление высказываний *Большая беда!* (=Не беда.) *Очень хорошо поступаете вы!* (=Плохо поступаете.) *Прекрасно!* (=Отвратительно! Ах, как плохо!). Вот почему эти два аспекта, модусный и интенциональный, – столь близкие, столь похожие, однако различные, – должны занять определенное место в обучении иностранцев/инофонов живой русской речи.

К сожалению, как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, "... не все преподаватели распознают разницу между прагматичным и проективным способами коммуникации. Между тем надо не только самим уметь различать их, но и научить этому учащихся" [1, 114].

Обладая смысловой самостоятельностью, проективные тексты не могут быть правильно истолкованы вне соотнесения с фактами культуры, что подтверждает мысль, высказанную В.Н. Телия: "... *"чужая культура – это идиома"*, поскольку ее содержание не мотивировано для непосвященного в нее, а потому не прозрачно для него и *не отрефлектировано*" [2, 226; курсив наш – Л.М.].

Задача же лингвистов – разработать эксплицитный метаязык, который позволит описать имплицитное в языке и в речи.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990.

[2] Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа: Языки русской культуры, 1996. – 284 с.

LITERATURA

[1] Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyik i kultura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyika kak inostrannogo. Izd. 4-e, pererab. i dop. – M.: Russkiy yazyik, 1990.

[2] Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskiy, pragmaticheskiy i lingvokulturologicheskiy aspektyi. – M.: Sghkola: Yazyiki russkoy kulturyi, 1996. – 284 s.

LINGUOCULTURAL READING OF PROJECTIVE TEXTS

L.B. Matevosyan

Erevan state university
A. Manoogyan str. 1, Yerevan, Armenia, 0025

Teachers should be aware of the difference between pragmatic and projective methods of communication for adequate delivering it to students. Projective utterances cannot be correctly interpreted without a good knowledge of the relevant culture of the foreign audience as an object.

Keywords: utterance, intentional meaning, projective text.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Морозкина

Кафедра лингводидактики и переводоведения
Башкирский государственный университет
ул. Заки Валиди, д. 32, Уфа, Россия, 450076

В статье доказывается необходимость включения герменевтического компонента в инновационные методики обучения реципиентов русскому языку как иностранному. Утверждается, что разработанные в начале XX века лингвистические концепции Бертрانا Рассела и Людвиг Витгенштейна, в которых герменевтическая составляющая является центральной, могут быть использованы при разработке инновационных методик обучения русскому языку.

Ключевые слова: Герменевтика, инновационные методы обучения, русский язык как иностранный, элементарные высказывания, логические цепочки ситуаций, методика «пирамиды».

Современная методика обучения русскому языку в условиях многоязычия должна совершенствоваться, опираясь на инновационные методы в лингвистике в целом как науке о языке, с помощью которой формулируются основные представления о мире носителей языка и, одновременно, реципиентов этих знаний, для которых русский язык не является родным, а воспринимается как иностранный. Русский язык в таком случае неизбежно выступает как своего рода инструмент освоения знаний о русском мире, неким материальным носителем, воплощающим особенности человеческого сознания. И когда коллективно выработанные в данном конкретном языке компоненты сознания, находят выражение в языке и осознаются реципиентами, изучающими язык, с точки зрения герменевтики, они обретают некую новую реальность, формируя в определенном отношении особый лингвистический и социальный мир обучающихся. В этой связи роль герменевтического фактора, отраженного в лингвистическом компоненте языка, неизмеримо возрастает.

Интерес к смыслодержателю компоненту языка проявил в начале XX века знаменитый английский ученый-математик Бертран Рассел (1872-1970), разработавший теорию и инструменты логического анализа. Рассел предлагал рассматривать язык как логическую систему, передающую смысл знаний. Он полагал, что обучение в любой сфере знаний следует начинать с проверки правильности употребления слов и их значений, а далее определения смысловой нагрузки и синтаксической связи слов в предложении. Полагаем, что в процессе обучения русскому языку в условиях многоязычия именно герменевтический компонент должен стать основой инновационной методологии, когда любое высказывание следует рассматривать как некую переменную величину, смысл которой зависит от входящих в нее лингвистических компонентов.

Исследования Рассела в области лингвистики предложил австрийский философ и лингвист Людвиг Витгенштейн (1889-1951) в труде «Логико-философский трактат» (1921). Он выдвинул и обосновал идею о глубинных механизмах, схемах и конструкциях языка, поставив вопрос о необходимости четко выражать смысл высказывания, снимать языковые «маски» и языковые «ловушки», что, на наш взгляд, особенно важно учитывать при обучении языку. Иными словами реципиентам языка необходимо корректно соотносить два «мира» – вербальный и реальный.

Витгенштейн требовал в любой сфере научной и учебной деятельности четко и ясно выражать мысли и неоднократно повторял свой девиз, суть которого сводилась к следующему: то, что в принципе может быть сказано, должно быть сказано ясно, о том же, что высказыванию не поддается, следует молчать. Лингвист и философ одновременно, Витгенштейн поставил перед собой задачу поиска наиболее четкой и логически стройной лингвис-

тической языковой модели для передачи основ и сущности мироздания. Достижения ученого в этой области, как мы полагаем, следует учитывать при формировании учебных пособий по обучению русскому языку для того, чтобы у реципиентов, находящихся в условиях многоязычия, сформировались ясные представления об особенностях так называемого русского мира. Ученый разработал основные лингвистические принципы, на которые, на наш взгляд, необходимо опираться при обучении русскому языку. Он выделял ввод и истолкование языковых терминов; анализ элементарных (атомарных и базисных – в терминологии Витгенштейна) высказываний, представляющих собой логические цепочки простейших ситуаций; и наконец, анализ сложных или, как называет их Витгенштейн, молекулярных высказываний, выстроенных по принципу логических комбинаций цепочек элементарных предложений.

Витгенштейн предложил так называемую лингвистическую вербальную модель мироздания, которая является зеркальным отражением реальности. Совокупность истинных или ложных смысловых высказываний конкретного языка определялись им по чисто формальным законам логики. В ходе обучения языку совокупность истинных или ложных базисных предложений, определяемых по чисто формальным законам логики, воспринимается реципиентами как истинная или ложная.

При этом предлагались этапы постижения мира, которые, как мы полагаем, необходимо учитывать на определенном этапе изучения конкретного языка: язык – логика – реальность. Высказывания, выходящие за границы логики, считались бессмысленными. Полагаем, что при обучении русскому языку следует использовать четкую, ясную и логическую лингвистическую модель, формировать именно осмысленные высказывания, составляющие некое информативное поле, содержащее повествование о фактах и событиях реальности.

Лингвистические логические конструкции, наполненные конкретным смысловым содержанием должны составлять формальный аппарат инновационной методики обучения тем особенностям системы русского языка, которые могут быть переданы вербально. При этом необходимо допускать наличие в языке «невывказанного» (по терминологии Витгенштейна), то есть таких сложных философско-этических, религиозно-мистических составляющих, которые трудно постичь реципиентам. В отношении к русскому языку полагаем, что необходимо учитывать герменевтические сложности постижения философско-эстетических и религиозно-этических составляющих русского мира и, вероятно, такая информация должна оставаться в границах «невывказанного» на начальных стадиях обучения. Заметим, что в лингвистической модели Витгенштейна язык выступал как своего рода абсолют, существующий независимо и вне связей с реальностью и людьми. В таком случае задача постижения языка реципиентом должна сводиться к разработке некоей практически труднодостижимой идеальной абсолютной логической лингвистической модели.

Отметим, однако, что в конце творческого пути Витгенштейн отказался от выдвинутой им концепции поиска абсолютной логической лингвистической модели отражения мира и обратился к исследованию практического языка как инструмента речевого общения, предвосхитив некоторые достижения современной коммуникативной лингвистики. Ученый теперь рассматривал язык как особое лингвистическое явление почти не поддающееся познанию и логическому оформлению, то есть усомнился в возможностях обучения языку иноязычных реципиентов. В работе «Философские исследования», опубликованные посмертно, Витгенштейн воспринимал язык исключительно как средство общения, взаимопонимания и передачи информации. Он исследовал функциональное разнообразие языка, явление полисемии, экспрессивные возможности языковых конструкций. Отказавшись от восприятия языка как логического «двойника» мироздания, исследователь рассматривал теперь язык как инструмент, создающий многообразие форм жизни с помощью таких лингвистических компонентов, как вопросы, приказы, постулаты, упреки и прочее.

Идеи Витгенштейна поддержали представители Венского кружка, сформировавшегося в 1922 году в Венском университете под руководством М. Шлика. Определенный интерес в их лингвистической теории с точки зрения инновационной методологии обучения языку представляет предложенный ими образ языка как «пирамиды», в основании которой находятся так называемые «протокольные предложения», выше располагаются их логические лингвистические соединения, на вершине находятся более сложные понятия и постулаты. Своего рода методика «пирамиды» следует, на наш взгляд, разработать и применять при обучении иноязычных студентов русскому языку с целью упорядочить их представления об особенностях лексической, грамматической, синтаксической систем русского языка, тем самым усилив герменевтический эффект в ситуации, когда этот язык не является родным.

Таким образом, следует подчеркнуть, что лингвистические концепции, разработанные еще в начале XX века, исследовавшие язык как «живое» явление, развивающееся и изменяющееся во времени, не утратили своей актуальности, нуждаются в дальнейшем развитии и могут быть использованы при разработке инновационных методик обучения русскому языку как иностранному.

THE HERMENEUTIC FACTOR IN INNOVATIVE METHODICS OF RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION

E.A. Morozkina

The Department of Lingvodidactics and Translation Studies
of Bashkir State University
Zaki Validi str., 32, Ufa, Russia, 450076

The necessity of inclusion of the hermeneutic component into innovative methodics of the Russian language education of foreign students is proved in the article. It is suggested that the linguistic concepts of Bertrand Russell and Ludwig Wittgenstein based on hermeneutic ideas should be thoroughly investigated and possibly used while working out the innovative methodics of the Russian language studies.

Keywords: Hermeneutics, innovative methods of teaching, Russian as a foreign language, elementary expressions, logical situational chains, «pyramid» methodics.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА ПО ПРОВЕРКЕ ЧАСТИ «С» ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

И.Ю. Наумова

ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет»
ул. Ленина, 42, Липецк, Россия, 398000

В статье предпринята попытка оценить уровень сформированности знаний и умений по русскому языку учащихся общеобразовательных школ на основе анализа информации, полученной в период проведения Единого государственного экзамена в Липецкой области в 2013 году. Рассматриваются типичные ошибки и недочёты выпускников, даются методические рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: слова: преподавание русского языка в школе, задание ЕГЭ, сочинение, текст.

Говорить о ЕГЭ сегодня – модная тема, а ругать его стало практически хорошим тоном. Есть проблемы ЕГЭ, очень хорошо известные обществу, например, вопросы о честности и открытости проведения экзамена, качестве измерительных материалов, уровне знаний

выпускников, а есть такие аспекты, о которых пока говорится мало, но от этого они не перестают быть актуальными и требующими своего решения (так, еще не найден комплекс технологий, позволяющих эффективно подготовить эксперта к работе в комиссии и в процессе проверки оценить качество его работы, нет механизмов защиты прав эксперта, его чести и достоинства, особенно в период проведения апелляций, когда специалисты, задачей которых является оценка объективности выставленных выпускнику баллов, подвергается не меньшему, если не большему, психологическому давлению со стороны выпускника и его представителей).

При всей своей неоднозначности, ЕГЭ на сегодня – едва ли не единственный объективный источник информации об уровне владения русским языком в обществе. Качество выполнения выпускниками отдельных заданий дает нам информацию о тех разделах дисциплины, которые оказались менее усвоенными, а значит, должны подвергаться особенно тщательному контролю со стороны учителя-предметника.

Поскольку экзаменационная волна 2014 года к моменту написания работы еще не завершена, объектом нашего рассмотрения будут результаты выпускников 2013 года, сдававших экзамен в Липецкой области [1, 2]. На наш взгляд, полученная статистическая картина во многом демонстрирует уровень владения родным языком не только в Центральном Черноземье, но и по всей России.

В 2013 году выпускники Липецкой области показали довольно высокий результат при выполнении заданий базового уровня сложности (задания части А экзаменационной работы), проверяющих сформированность языковой компетентности. Процент правильных ответов по части А колеблется от 61 до 91, однако в центре нашего внимания – те задания, которые имеют наименьший процент выполнения.

2013 год (%)	№ задания	Проверяемые элементы содержания
61,06	А 11	Части речи
62,40	А 10	Предложение. Виды предложений по количеству грамматических основ. Виды сложных предложений по средствам связи частей. Сложные предложения с разными видами связи
64,28	А 5	Синтаксические нормы (нормы согласования, нормы управления, построение предложений с однородными членами, построение сложноподчиненных предложений)
64,42	А 13	Правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи
65,31	А 16	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий
65,59	А 18	Правописание НЕ и НИ
66,70	А 9	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения

Как видно из таблицы, наиболее трудными для учащихся остаются морфология и синтаксис. Определение частеречной принадлежности слова и разграничение омонимичных частей речи – наиболее проблемные области морфологии. Для устранения ошибок в задании А11 учащимся необходимо владеть целым комплексом знаний: определять грамматическое значение слов, знать перечень суффиксов – индикаторов данной части речи, учитывать синтаксическую функцию слова и его связь с другими словами и др.

Традиционно низкий процент правильных ответов наблюдается при выполнении выпускниками заданий А9, А10. Так, при выполнении задания А9 учащиеся формально подходят к определению грамматической основы, не учитывая контекст. Как показал анализ результатов выполнения задания данного типа, выпускники не знают способов выражения подлежащего и сказуемого, не понимают, что подлежащее может быть выражено не

только существительным в И.п., но и другими частями речи, цельным словосочетанием и т.д., не знают типы и способы выражения сказуемого.

Результатом недостаточных знаний в области синтаксической квалификации слов и синтаксических связей слов становится также традиционно низкий процент выполнения задания А5, где необходимо указать предложение с грамматической ошибкой (с нарушением синтаксической нормы). Трудность при выполнении данного задания может быть объяснена, во-первых, широким распространением в речи ошибочных грамматических форм, которые часто воспринимаются носителями языка как верные, во-вторых, невнимательным чтением предложений для анализа.

Среди орфографических тем традиционно сложными для учащихся остаются правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи, личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, правописание НЕ и НИ, слитное, дефисное, раздельное написание слов – темы, где морфологическая квалификация слова также становится одним из главных условий правильного написания слова.

Низкий уровень сформированности лингвистической компетентности в области грамматики наиболее ярко проявляется при анализе результатов выполнения заданий части В экзаменационной работы.

2013 год (%)	№ задания	Проверяемые элементы содержания
52,78 (процент выпускников, получивших максимальный балл)	В 8	Речь. Языковые средства выразительности
53,81	В 2	Части речи
57,00	В 6	Сложное предложение

Анализ выполнения заданий части В показал, что по-прежнему одним из самых сложных заданий экзаменационной работы по русскому языку является задание В8, которое проверяет умение определять наиболее типичные средства выразительности, используемые автором текста.

Осложняет выполнение заданий части В невнимательность учащихся при чтении формулировки вопросов к заданиям. Так, в формулировке вопросов к заданиям части В указываются конкретные отрывки текста, например, «из предложений **16 – 18** выпишите числительное». Именно невнимание к этой части вопроса ведет к ошибке: учащиеся начинают искать необходимую словоформу либо в более широком контексте, либо в более узком.

О сформированности коммуникативной компетентности можно судить по результатам выполнения части С единого государственного экзамена. Задание данной части относится к заданиям повышенного уровня сложности и проверяет сформированность отдельных умений, а именно: понимать читаемый текст (адекватно воспринимать информацию, содержащуюся в нем); определять тему текста, позицию автора; формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания; развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения и др.

Наиболее сложными для учащихся традиционно остается реализация первых четырех критериев, по которым оценивается сочинение-рассуждение: формулировка и комментирование проблемы исходного текста, выражение авторской позиции и собственного мнения. Проведенный анализ результатов выполнения части С по русскому языку показывает, что 9,26% выпускников школы не способны понять прочитанный текст объемом 300 – 400 слов и сформулировать одну из проблем, поставленных автором текста. Типичными ошибками при выполнении данного требования являются: полное непонимание текста; поверхностное понимание текста, проблем, поставленных автором, неумение абстрагироваться от конкретной ситуации или конкретного случая, рассказанного в тексте, и подняться до уровня обобщения; отсутствие формулировки проблемы (подмена формулировки общими раз-

мышлениями по проблеме либо только указание на характер проблемы: важная, актуальная, злободневная, социальная и т.п.); смешение понятий «проблема текста» и «тема текста».

Типичными ошибками при аргументации собственного мнения являются: отсутствие аргумента, подмена аргумента общими суждениями; приведение в качестве аргументов примеров на тему текста; аргументы не соответствуют проблеме текста; аргументы не соответствуют тезису, который обосновывает выпускник; допускаются грубые ошибки при цитировании, искажаются названия литературных произведений, фамилии писателей, поэтов, художников, композиторов, неправильно передается содержание хрестоматийных литературных текстов (например, *Джордж Оруэл*).

Статистические данные показывают, что почти у трети экзаменуемых не сформированы орфографические и пунктуационные навыки на уровне, соответствующем уровню выпускника средней школы. Невысокий показатель практической грамотности можно объяснить еще и тем, что обучение орфографии и пунктуации ведется в отрыве от развития речи.

Проведенный анализ сочинений показывает значимость третьей части работы в структуре всего теста, так как именно это задание позволяет в достаточно полном объеме проверить и объективно оценить речевую подготовку экзаменуемых, широту их кругозора, практическую грамотность, а также сформированность общеучебных умений: коммуникативных, информационных, аналитических.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Статистические данные о выполнении экзаменационной работы по русскому языку в форме и по материалам ЕГЭ в Липецкой области 2012 – 2013 уч. г., предоставленные РЦОИ Липецкой области.

[2] Цыбулько И.П., Александров В.Н., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Капинос И.Б., Пучкова Л.И., Соколова Н.В. Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2012 года по русскому языку. – М.: ФИПИ, 2013.

LITERATURA

[1] Statisticheskie dannye o vypolnenii ekzamenatsionnoy raboty po russkomu yazyku v forme i po materialam EGE v Lipetskoy oblasti 2012-2013 uch.g., predostavlennyye RTSOI Lipetskoy oblasti.

[2] Tsybulko I.P., Aleksandrov V.N., Vasilyevykh I.P., Gosteva Y.N., Kapinos I.B., Puchkova L.I., Sokolova N.V. Uchebno-metodicheskie materialy dlya predsedateley i chlenov regionalnykh predmetnykh komissiy po proverke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom ekzamenatsionnykh rabot EGE 2012 goda po russkomu yazyku. – M.: FIPI, 2013.

RUSSIAN TEACHING AT SCHOOL: A VIEW OF CHECK EXPERT OF UNIFIED STATE EXAMINATION, THE PART C

I.Yu. Naumova

Lipetsk state pedagogical university
Lenin Street, 42, Lipetsk, Russia, 398020

Analyzing the results of Unified State Examination which was held in Lipetsk region in 2013 the author tries to determine the level of knowledge and abilities in Russian of comprehensive schools' pupils. The graduates' typical mistakes and the methodical advices about their correction are presented in the article.

Keywords: Russian teaching at school, Unified State Examination task, essay, text.

ОПИСАНИЕ НАУЧНОГО ОЦЕНОЧНОГО ТЕКСТА (НАУЧНОЙ РЕЦЕНЗИИ) В МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

А.М. Николаев

Тульский государственный университет
пр. Ленина, 92, Тула, Россия, 300600

В статье представлено описание дискурсивных и жанровых особенностей целостного русскоязычного научного текста. В работе содержится иллюстративный материал, собранный в процессе решения исследовательской проблемы. Результаты исследования могут быть использованы в теории и практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный текст, научная рецензия, семантика, прагматика, структура, речевой акт.

Изменения, происходящие сегодня в лингводидактической парадигме обучения русскому языку как иностранному (РКИ), связаны с интенсификацией и оптимизацией учебного процесса, выработкой системы управления его структурой и содержанием, что позволяет поддерживать на высоком уровне мотивацию обучения, способствует решению адекватных коммуникативно-профессиональных задач и формированию умений общаться с учетом норм современного русского языка и дискурсивных параметров сферы общения [1, 2].

Одной из таких задач является установление статуса письменной речи при овладении иностранными учащимися нефилологических специальностей русским языком. Письменная речь, становясь в ряде случаев одним из основных речевых аспектов в обучении РКИ, привлекает к себе внимание как со стороны методистов, так и лингвистов, поскольку методика преподавания испытывает дефицит в описаниях целостного текста, ориентированных на преподавание языка как иностранного.

Написание рецензии является эффективным с лингводидактической точки зрения способом целенаправленного декодирования рецензируемого текста, т.к. умения декодирования исходного текста здесь сопряжены с умениями создавать новый текст, отвечающий не только требованиям общелитературного языка и языка научной литературы, но и нормативным требованиям жанра [3, 4].

Обучение студентов-нефилологов письменной речи должно базироваться на минимуме знаний о специфике жанров научного стиля и осуществляться посредством формирования умений аналитико-синтетической переработки информации. При этом необходимо учитывать особенности реализации разновидностей коммуникативно-когнитивной функции языка – информативной и воздействующей – в различных типах научных текстов.

К настоящему времени выявлены следующие категории текста: когерентность, целостность, интенциональность, модальность и др. Интенциональность признается одной из ведущих, т.к. семантика и структура текста определяются, в конечном счете, коммуникативным намерением отправителя информации. В тексте может иметь место наличие нескольких интенций, что позволяет его характеризовать как сложный речевой акт. Текст как сложный речевой акт представляет такую последовательность речевых актов, в которой каждый речевой акт обусловлен предыдущими и последующими речевыми актами, а их последовательность определяется характером коммуникативной ситуации и доминирующей целеустановкой текста.

В лингвистических описаниях РКИ утвердилось положение, согласно которому основной единицей вербального общения является высказывание – реализованное в процессе коммуникации предложение. Высказывание, будучи минимальной единицей общения, взаимодействует с другими высказываниями, образуя более крупную единицу – дискурс, рассматриваемый как процесс речевой деятельности пишущего, результатом которого стано-

вится текст – «упакованный» дискурс [8]. В таком случае текст может рассматриваться как сложный речевой акт. Понимание текста как сложного речевого акта ставит своей целью объяснить деятельностный характер текста, показать природу его основных категорий – связности и целостности.

Наиболее частотные типы речевых актов, выявленные на основе анализа текстов научных рецензий, поддаются четкому распределению по двум группам: **информативные** речевые акты – информирование, аргументирование, конкретизация информации, выделение информации, добавление информации, цитирование, подведение итога; **прагматические** речевые акты – установление контакта, оценивание, выражение мнения, побуждение, пожелание (рекомендация) [5, 6].

Граница между отдельными речевыми актами в пределах текста в ряде случаев может быть определена весьма условно. Многие из них обладают принципом включения. Информативные акты характеризуются полифункциональностью – практически все они обладают прагматической предрасположенностью. Прагматические акты, не занимая значительного объема в континууме текста, создают его специфику и своеобразие. Благодаря им текст рецензии приобретает динамический характер и наиболее полно выполняет одну из своих основных функций – воздействие на адресата. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Речевой акт '**оценивание**' встречается в подавляющем большинстве проанализированных текстов. Одним из способов реализации актов этого класса являются оценочные высказывания. В их роли выступают предложения, которые со стороны содержания представляют собой оценочные суждения [7, 33]. Как правило, объект оценки в этих предложениях помещен в тему, а сама оценка представлена ремой: *Рецензируемую книгу отличают четкость и высокий методический уровень изложения материала, большое количество полезных примеров.*

Очень часто оценка передается не одним предложением, а несколькими, т.е. СФЕ. Это наблюдается тогда, когда происходит не просто оценивание, но и дается обоснование этого действия. СФЕ представляет собой в данном случае оценочное рассуждение. Что касается речевого акта, то есть все основания утверждать: в данном случае представлена гибридная форма, имеющая имплицитное выражение «оцениваю и аргументирую»: *Несмотря на то, что ряд вопросов в рецензируемой книге изложен конспективно, в целом она представляет значительный интерес. Книга отражает современное состояние интерфейсных устройств для микропроцессорных систем, содержит много практических рекомендаций, конкретных схем и программ. Большая часть последних может быть использована при разработке цифровых систем на базе отечественных серий микропроцессоров.*

Речевой акт '**выражение мнения**' близок к 'оцениванию'. Его отличительной чертой является то, что в высказываниях, при помощи которых он реализуется, широко используются метатекстовые средства, подчеркивающие субъективный характер речевого действия. Кроме того, если при 'оценивании' характеризуется в основном все произведение, то мнение высказывается по какому-то частному вопросу: *По-видимому, оценку несущей способности оболочек можно получить более полно, если вести расчеты с учетом изменения диаграммы напряжения-деформация в процессе нагружения.*

В предложениях, реализующих речевой акт '**побуждение**', содержится, как правило, информация эстетического характера: о специфике рецензируемого произведения, о его достоинствах и новизне. Посредством данного речевого акта обращается внимание адресата на важные и интересные места, указывается, чем будет полезна книга определенной группе читателей. Очень часто сказуемое в предложениях, реализующих этот речевой акт, осложняется модальными глаголами, а сами глаголы употребляются в будущем времени. Это придает высказываниям определенную экспрессию, выделяя их тем самым из общего речевого потока. Можно утверждать, что данный класс является по сути дела рекламой рецен-

зируемого произведения: *Книга построена таким образом, что читатели различных категорий быстро найдут в ней материал, соответствующий их подготовке и интересам.*

Речевой акт '*пожелание (рекомендация)*' реализуют предложения, в которых часто используются глаголы в сослагательном наклонении. Данный акт обращен прежде всего к автору рецензируемого произведения, его основная цель – в ненавязчивой форме дать советы и рекомендации, которые способствовали бы улучшению публикации: *Книгу следовало бы дополнить компьютерными программами.*

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М. (Balykhina T.M.) Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.

[2] Балыхина Т.М. (Balykhina T.M.) Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Моск. гос. ун-т печати. – М.: МГУП, 2004. – 242 с.

[3] Балыхина Т.М., Николаев А.М. (Balykhina T.M., Nikolaev A.M.) Жанр научной рецензии как тестовое задание // Первая международная научно-практическая конференция «Пути и средства развития теории и практики лингводидактического тестирования»: Сб. ст. – М.: РУДН, 2007. – С. 24–27.

[4] Николаев А.М. (Nikolaev A.M.) Жанр научной рецензии в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2007. – № 1. – С. 93–99.

[5] Николаев А.М. (Nikolaev A.M.) Языковые особенности и статистическая характеристика речевых актов, реализуемых в рецензии на научно-техническую работу // Научно-техническая информация. Сер. 2. – 1998. – № 6. – С. 28–34.

[6] Николаев А.М. (Nikolaev A.M.) Описание семантики научного текста с позиций теории речевых актов (на материале рецензии на научно-техническую работу) // Научно-техническая информация. Сер. 2. – 1998. – № 7. – С. 35–41.

[7] Синдеева Т.И. (Sindeyeva T.I.) Некоторые особенности композиционно-речевой организации жанра «научная рецензия» // Функциональные стили и преподавание иностранных языков. – М.: Наука, 1982. – С. 27–42.

[8] Формановская Н.И. (Formanovskaya N.I.) Размышления о единицах общения // Русский за рубежом. – 2000. – № 1. – С. 56–63.

LITERATURA

[1] Balyihina T.M. (Balykhina T.M.) Struktura i sodержanie rossiyskogo filologicheskogo obrazovaniya. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku. – M.: Izd-vo MGUP, 2000. – 400 s.

[2] Balyihina T.M. (Balykhina T.M.) Osnovyi teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazyika kak inostrannogo) / Mosk. gos. un-t pechati. – M.: MGUP, 2004. – 242 s.

[3] Balyihina T.M., Nikolaev A.M. (Balykhina T.M., Nikolaev A.M.) Janr nauchnoy retsenzii kak testovoe zadanie // Pervaya mejdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Puti i sredstva razvitiya teorii i praktiki lingvodidakticheskogo testirovaniya»: Sb. st. – M.: RUDN, 2007. – S. 24–27.

[4] Nikolaev A.M. (Nikolaev A.M.) Janr nauchnoy retsenzii v professionalno orientirovanom obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik Rossiyskogo universiteta drujby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya. YAzyiki i spetsialnost. – 2007. – № 1. – S. 93–99.

[5] Nikolaev A.M. (Nikolaev A.M.) YAzyikovyye osobennosti i statisticheskaya harakteristika rechevyih aktov, realizuemyih v retsenzii na nauchno-tehnicheskuyu rabotu // Nauchno-tehnicheskaya informatsiya. Ser. 2. – 1998. – № 6. – S. 28–34.

[6] Nikolaev A.M. (Nikolaev A.M.) Opisaniye semantiki nauchnogo teksta s pozitsiy teorii rechevnykh aktov (na materiale retsenzii na nauchno-tehnicheskuyu rabotu) // Nauchno-tehnicheskaya informatsiya. Ser. 2. – 1998. – № 7. – S. 35–41.

[7] Sindeeva T.I. (Sindeyeva T.I.) Nekotoryye osobennosti kompozitsionno-rechevoy organizatsii janra «nauchnaya retsenziya» // Funktsionalnyie stili i prepodavaniye inostrannykh yazykov. – M.: Nauka, 1982. – S. 27–42.

[8] Formanovskaya N.I. (Formanovskaya N.I.) Razmyishleniya o edinitсах obscheniya // Russkiy za rubezhom. – 2000. – № 1. – S. 56–63.

DESCRIPTION OF THE SCIENTIFIC EVALUATIVE TEXT (SCIENTIFIC REVIEWS) IN METHODOLOGICAL PURPOSES (IN TERMS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

A.M. Nikolaev

Department of Russian Language of Tula State University
Lenin pr., 92, Tula, Russia, 300600

The article presents the discourse and genre peculiarities of Russian entire scientific text. The article contains a considerable amount of experimental and illustrative material collected in the course of investigations. The results of the research can be used in theory and practice of methodology of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, scientific text, scientific review, semantics, pragmatics, structure, speech act.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ¹

А.Л. Новиков

Кафедра общего и русского языкознания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, к. 1, Москва, Россия, 117198

И.А. Новикова

Кафедра социальной и дифференциальной психологии
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, к. 1, Москва, Россия, 117198

В статье представлены результаты развернутого интервью с преподавателями русского языка, которые обучают иностранных студентов в многонациональных университетах. Выявлены основные лингвистические и психологические особенности, характерные студентам из разных регионов мира (страны Африки; Латинской Америки; Юго-Восточной Азии; Арабские страны) при изучении русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, преподавание русского языка, изучение русского языка, иностранные студенты, многонациональные университеты.

Обеспечение академической мобильности студентов является важнейшей целью и направлением развития современного высшего образования. К 2020 году доля «мобильных

¹ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий».

студентов» в каждой европейской стране должна составлять не менее 20% от общего числа выпускников [8]. Отличием отечественной системы образования от большинства зарубежных является возможность начать обучение без знания русского языка [4]. Поэтому во многих российских университетах существуют подготовительные факультеты, на которых иностранные студенты изучают русский язык и основы будущей специальности. В российской высшей школе (в том числе на подготовительном факультете РУДН, на факультете повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН, на кафедре методики преподавания русского языка РУДН) накоплен огромный опыт обучения русскому языку иностранных студентов:

- обучение проводится преимущественно в интернациональных группах, чтобы студенты общались друг с другом на русском языке;

- разработано большое количество учебников и различных пособий, адресованных студентам из разных регионов [3; 7 и др.];

- большое внимание уделяется формированию социокультурной и лингвокультурной компетентности – студенты изучают не только язык, но и культуру, историю, традиции России; рассказывают друг другу на занятиях о своих странах [1; 2; 5 и др.];

- осуществляется специально организованная внеучебная работа (экскурсии по Москве и другим городам; музыкальные клубы и концерты; Олимпиады и конкурсы по русскому языку и др.).

Русский язык является достаточно сложным для изучения, при этом учащиеся из разных стран и регионов могут сталкиваться как с общими, так и со специфическими проблемами, так как трудности изучения иностранного языка связаны с особенностями родного языка. Целью нашего исследования было выявить основные лингвистические и психологические трудности изучения русского языка, которые наиболее характерны для студентов из разных регионов мира.

Нами было проведено развернутое интервью с преподавателями русского языка, которые обучают иностранных студентов на подготовительном и на основных факультетах РУДН и МАДИ. В опросе участвовало 10 преподавателей со стажем работы от 25 до 50 лет, которые имеют опыт работы со студентами из разных регионов мира (стран Африки, Латинской Америки, Юго-Восточной Азии, Арабских стран).

Мы просили экспертов оценить насколько легко и успешно студенты из данных регионов осваивают основные аспекты русского языка и речи (говорение, слушание, письмо, чтение); насколько активно и свободно они используют русский язык в коммуникации на занятиях и вне занятий. Также мы просили назвать типичные психологические особенности иностранных студентов (темперамента, характера, способностей, межличностных отношений и др.), которые помогают или мешают им в освоении языка, а также, если возможно, особенности педагогического взаимодействия, которые наиболее адекватны для студентов из этих регионов.

Все эксперты отметили, что существует большой разброс в способностях к изучению русского языка внутри каждой из групп студентов из разных регионов. В последнее время этот разброс увеличивается, так как все больше студентов не имеют достаточной мотивации и старательности в учебе. Тем не менее, эксперты согласованно назвали особенности изучения русского языка, которые наиболее типичны для каждой группы студентов.

Арабские студенты очень хорошо осваивают фонетику. Быстро начинают говорить, не боятся грамматических ошибок. Хорошо понимают речь на слух. Очень трудно дается графика, поэтому пишут мало, кратко, но хорошо читают и понимают прочитанное. Арабские студенты, в целом, овладевают языком очень хорошо, отличаются хорошей коммуникативной компетентностью и языковой интуицией. Активно используют русский язык на занятиях и вне занятий, у них обычно много знакомых из России и других стран. Препода-

ватели оценивают их как способных, но иногда трудных в педагогической коммуникации. Им может мешать вспыльчивость, нетерпеливость, завышенная самооценка. На родине они чаще всего привыкли к авторитарному стилю преподавания. Поэтому для эффективного педагогического взаимодействия преподаватель должен восприниматься ими как строгий, авторитетный, компетентный, но в тоже время доброжелательный.

Африканские студенты хорошо осваивают фонетику, грамматику – медленнее, но многим помогает знание языка-посредника (английского, французского, португальского). Достаточно хорошо воспринимают материал на слух, но нужны повторения, медленный темп. Нормально осваивают написание букв, почерк достаточно разборчивый. Постепенно учатся выражать свои мысли. Читают сначала медленно, но стремятся к пониманию. Пониманию научных тестов может мешать невысокий уровень образования, полученный на Родине, небольшой кругозор. В целом, они осваивают русский язык не очень быстро, но компенсируют трудности старательностью. Они имеют стабильные результаты в изучении русского языка, обычно для них характерен прогресс в освоении языка. Стремятся к коммуникации на языке. Преподаватели характеризуют африканских студентов как доброжелательных и улыбкающих в общении, старательных в обучении. Успешности изучения русского языка способствует хорошее взаимопонимание с преподавателем.

У **латиноамериканских студентов** в произношении возникают проблемы с некоторыми звуками, особенно шипящими. В целом, осваивают грамматику хорошо, но не стремятся повторить, закрепить, поэтому многое забывают. Понимают речь на слух достаточно хорошо. Как правило, имеют хорошую образовательную базу. Часто используют литературу на родном языке для лучшего понимания материала. У них есть сложности с написанием некоторых букв, которые отличаются в русском и латинском алфавите, но почерк хороший. При этом стараются излагать свои собственные мысли. Читают вслух хорошо (с учетом небольших фонетических проблем), стремятся к пониманию прочитанного. Они, как правило, имеют хорошие способности к изучению языка, но могут лениться, пропускать занятия, проявлять недостаточное трудолюбие. На занятиях схватывают материал быстро, но зачастую поверхностно. Общительность, активность, отсутствие барьеров в коммуникации с одноклассниками и с преподавателями помогают им в освоении русского языка. Очень любят участвовать в концертах, любят петь на родном и на русском языке. Однако наши эксперты отметили, что в последнее время все чаще встречаются «нетипичные» студенты из Латинской Америки – не очень уверенные в себе, тревожные, замкнутые.

Китайский (как и вьетнамский) язык по большинству параметров очень сильно отличается от русского, поэтому у **студентов из Юго-Восточной Азии** возникает много проблем с фонетикой, грамматикой, лексикой. Они начинают говорить с большим трудом и стесняются ошибок. С трудом понимают речь на слух, но не всегда об этом говорят. Первое время нужно повторять вопрос или задание по несколько раз. Легко осваивают графику, у них прекрасный аккуратный почерк. Могут переписывать большие куски текстов без понимания. Свои мысли излагают с большим трудом. Могут читать механически, с фонетическими ошибками, без понимания. Но читать им гораздо легче, чем говорить самостоятельно. Освоению языка мешает замкнутость. Многие китайские студенты предпочитают общаться с соотечественниками на родном языке. С трудом устанавливают контакты с одноклассниками, с коренными жителями. Студенты из Китая не привыкли проявлять инициативу в процессе обучения, они ждут вопросов и указаний от преподавателя [6]. Тем не менее, все трудности изучения русского языка они могут компенсировать старательностью и трудолюбием при наличии мотивации к обучению.

Выявленные особенности изучения русского языка необходимо учитывать при разработке специальных межкультурных обучающих программ, адресованных как студентам, так и преподавателям многонациональных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М. Научные теории и практика коммуникативной адаптации в новой языковой среде и образовательном пространстве // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2010. – № 4. – С. 9-17.

[2] Балыхина Т.М. Русский язык и русское видение мира: коммуникативно-поведенческий аспект // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2013. – № 2. – С. 31-36.

[3] Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Маерова О.Л. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. – М.: Рус. яз. Курсы, 2000.

[4] Новикова И.А., Новиков А.Л. Лингвистические и психологические факторы оптимизации межкультурного взаимодействия студентов многонациональных вузов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 17-18 апреля 2014 г. / науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2014. – С. 448-455.

[5] Ромеро Интриаго Д.И. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2010. – № 4 – С. 52-54.

[6] Хавроница С.А. Проблемы адаптации иностранных учащихся к новой педагогической реальности // Личность в межкультурном пространстве: Материалы IV Международной конференции, посвященной 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2009. – Ч. I. – С. 183-189.

[7] Хавроница С.А., Широцкая А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие (для говорящих на английском языке). – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000.

[8] Чистохвалов В.Н. Приоритетные направления сотрудничества в Европейском пространстве высшего образования на ближайшую перспективу // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции / Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2012. – С. 3-8.

LITERATURA

[1] Balykhina T.M. Nauchnye teorii i praktika kommunikativnoj adaptacii v novoj yazykovoj srede i obrazovatelnom prostranstve // Vestnik RUDN. Seriya “Voprosy obrazovaniya: yazyki i specialnost”. – 2010. – N 4. – S. 9-17.

[2] Balykhina T.M. Russkij yazyk i russkoe videnie mira: kommunikativno-povedencheskij aspekt // Vestnik RUDN. Seriya “Psikhologiya i pedagogika”. – 2013. – No 2. – S. 31-36.

[3] Balykhina T.M., Evstegneeva I.F., Maerova O.L. i dr. Uchebnik russkogo yazyka dlya govoryaschikh po-kitajski. – M.: Rus.yaz. Kursy, 2000.

[4] Novikova I.A., Novikov A.L. Lingvisticheskie i psikhologicheskie faktory optimizatsii mezhkulturnogo vzaimodeystviya studentov mnogonatsionalnyih vuzov // Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Nauch. red. V.I. Kazarenkov. – M.: RUDN, 2014. – S. 448-455.

[5] Romero Intriago D.I. Lingvokulturologicheskij aspekt v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik RUDN. Seriya “Voprosy obrazovaniya: yazyki i specialnost”. – 2010. – № 4. – S. 52-54.

[6] Khavronina S.A. Problemy adaptatsii inostrannykh uchashchiksya k novoy pedagogicheskoy realnosti // Lichnost v mezhkulturnom prostranstve: Materialy IV Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyaschennoy 50-letiyu RUDN. – M.: RUDN, 2009. – Ch. I. – S. 183-189.

[7] Khavronina S.A., Shirochenskaya A.I. Russkij yazyk v uprazhneniyah: Uchebnoe posobie (dlya govoryaschikh na angliyskom yazyike). – 14-e izd., stereotip. – M.: Rus. yaz., 2000.

[8] Chistokhvalov V.N. Prioritetnye napravleniya sotrudnichestva v Evropeyskom prostranstve vysshego obrazovaniya na blizhayshuyu perspektivu // Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Nauch. red. V.I. Kazarenkov. – M.: RUDN, 2012. – S. 3-8.

LINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE ACQUISITION BY INTERNATIONAL STUDENTS

A.L. Novikov

Chair of General and Russian Linguistics
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
10, bld. 1, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, Russia, 117198

I.A. Novikova

Chair of Social and Differential Psychology
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
10, bld. 1, Miklukho-Maklaya Str., Moscow, Russia, 117198

The paper presents the results of full-scale interview with Russian language teachers that teach Russian as a foreign language at the preparatory departments at multinational universities. The research findings identified the basic linguistic and psychological features that are typical for the Russian language acquisition by students from different regions of the world (Africa, Latin America, Southeast Asia, Arab countries).

Keywords: Russian as a foreign language; Russian language teaching; Russian language acquisition; international students, multinational universities.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Г.П. Новикова

Институт инновационной деятельности в образовании РАО
ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121

В статье обсуждается актуальная проблема комплексной подготовки педагогов к инновационной деятельности, сущность процесса профессионального становления педагога в условиях многоязычия. Рассматриваются тенденции развития современных инновационных технологий, связанные с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

Ключевые слова: Инновационная деятельность, современные инновационные технологии, профессиональное становление педагога в условиях многоязычия.

Современные инновационные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого, может быть реализована новая образовательная парадигма. Тенденции развития образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

В ходе анализа теоретических подходов к проблеме профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность и практику инновационного образования, [1; 2; 3; 4], нами выделен ряд условий, необходимых для успешного осуществления данного процесса, а именно:

– профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность и его сопровождение должно осуществляться на основе компетентностного подхода;

– процесс профессионального становления педагога, занимающегося инновационной деятельностью должен быть непрерывен, т.к. становление инновационной практики – это постоянно изменяющийся процесс;

– профессиональное становление педагога, ориентированного на инновационную деятельность происходит за счет его участия в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессах;

– образование педагога, занимающегося инновационной деятельностью, должно быть организовано, как непрерывный процесс достижения, поставленных образовательных задач и оформления новых;

– так как любая деятельность человека включает решение задач именно поэтому целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления специалиста на основе решения им задач, присущих данному виду деятельности;

– для осуществления процесса профессионального становления педагога необходимо формировать представления об образе отдаленного будущего, об инновационной деятельности ближайшего периода, а также организовывать совместное проектирование предстоящей деятельности и освоение каждым педагогом знаний, умений, способов ему необходимых для ее реализации.

Сущность процесса профессионального становления педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе профессионального становления педагога. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональной компетентности, необходимой для успешного выполнения инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ.

Анализ подходов к подготовке педагогов к инновационной деятельности в процессе профессионального становления позволяет также сделать следующие выводы:

- наблюдается изменение требований к учителю: от профессионала, выполняющего комплекс рабочих функций, от учителя-предметника – к учителю-исследователю;

- значимыми характеристиками являлись конкретные, частные знания учителя в области преподаваемого предмета, в области педагогики и психологии, профессиональные умения и навыки, репродуктивного характера, сегодня наиболее актуальны – системное мировоззрение, инновационное мышление, профессиональное творчество и т. п.;

- для подготовки к инновационной деятельности в процессе профессионального становления необходимо создать условия для формирования исследовательской и коммуникативной компетентностей, рефлексивных умений, мотивационной готовности педагога к инновационной деятельности и т.д.

- сегодня необходима перестройка стратегии подготовки педагога к инновационной деятельности, обусловленная сложившейся социальной ситуацией, практикой современного школьного образования (когда одновременно в одном классе обучаются школьники разных национальностей), изменением ценностных оснований в обществе в целом.

Для того чтобы организовать процесс профессионального становления педагога, занимающегося инновационной деятельностью необходимо разработать соответствующие модель и программу.

Считаем целесообразным остановиться на характеристике тех групп образовательных программ, которые встречаются в практике реализации педагогической стратегии «сопровождение», т.к. от того, к какой группе относится программа, зависят ее содержание и способы ее реализации.

Чаще всего в практике сопровождения встречаются ориентационные и прикладные программы, реже – фундаментальные и практически отсутствуют – информационные. Первая группа программ (ориентационные) предназначены создавать условия для осознанного выбора

того или иного вида деятельности (чаще всего в системе образования данные программы относятся к инновационной деятельности) и предполагают реализацию комплекса мероприятий самоопределяющего характера. Результатом освоения программ данного типа является способность осуществлять осознанный выбор траектории профессионального движения, а, следовательно, инновационной технологии, в рамках которой профессиональная деятельность реализуется.

Вторая группа программ (прикладные) направлены на формирование у «сопровождаемого» умения преобразовывать педагогическую действительность и самого себя. Результатом освоения данной группы программ является способность действовать тем или иным способом при решении проблем своей практики или достижения образа желаемого будущего.

Фундаментальные программы предполагают создание условий для освоения тех или иных теорий, концепций. Результатом их освоения являются теоретические знания. Чаще всего данные программы используются в подготовке и переподготовке кадров системы образования или как составная часть комбинированных программ повышения квалификации. Использование их как отдельных программ в практике реализации педагогической стратегии «сопровождение» нами не обнаружено.

Большинство программ в рамках педагогической стратегии сопровождения строятся по модульному принципу, т.е. состоят из отдельных, относительно самостоятельных единиц. При таком построении программы (законченности и самостоятельности каждого модуля) «сопровождаемый» имеет возможность на этапе специально организованного самоопределения выбрать только те модули, которые необходимы для решения проблем его практики или для осуществления следующего шага в деятельности ближайшего периода и оформить их в своей индивидуальной образовательной программе, а также спроектировать последовательность изучения данных модулей и собственные действия по их освоению.

Рассмотрим инновационные технологии, которые реализуются чаще всего в рамках педагогической стратегии «сопровождение». Наиболее распространенная из них технология тьюторского сопровождения. Особенностью данной технологии является наличие тьютора – основная деятельность, которого заключается в организации процесса профессионального становления педагога, обеспечении освоения «сопровождаемым» содержания, средств и способов профессиональной деятельности. Данная технология предполагает совместную деятельность сопровождающего (тьютора) и сопровождаемого по поводу разрешения проблемы практики и включает следующие основные этапы:

1. Выявление проблемы и понимание ее оснований.
2. Поиск путей решения данной проблемы.
3. Разработка плана решения проблемы.
4. Оказание первичной помощи в ходе реализации плана.

Если речь идет о сопровождении деятельности ближайшего периода, то этапы иные:

1. Анализ настоящего состояния деятельности педагога. Выявление достижений, проблем и трудностей.
2. Проектирование деятельности ближайшего периода.
3. Проектирование необходимого и достаточного образования педагога для осуществления данной деятельности.
4. Проектирование и осуществление мероприятий по сопровождению образования и деятельности педагога.

Один из вариантов технологии тьюторского сопровождения разрабатывается командой Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Данный вариант технологии тьюторского сопровождения предполагает осуществление поддержки процессов самоопределения, самоосуществления и самореализации педагога в профессиональной деятельности посредством создания

условий для рефлексии и анализа педагогом собственной профессиональной деятельности, проведения профессиональных проб, тренингов, стажировок. В рамках реализации данного проекта разработаны «Концепция тьюторства в системе дополнительного образования педагогических и управленческих кадров», «Положение о методисте-тьюторе в системе дополнительного профессионального образования, например, Красноярского края», образовательная программа «Подготовка тьюторов в системе дополнительного профессионального образования», которая предполагает подготовку тьюторов в решении задач «связанных с изменением практики образования, становлением новых норм в образовательном учреждении, построением педагогом своего профессионального образования». При решении задач связанных с изменением практики образования деятельность направлена на освоение педагогом нового предметного содержания, например, в связи с введением в учебную программу школьного курса предмета «Русский язык» раздела «Лингвистика» – (Этимология), (Билингвизм), (Многоязычие)). При становлении новых форм в образовательном учреждении, например, деятельность тьюторов связана с организацией инновационной деятельности в образовательном учреждении. При сопровождении построения профессионального образования педагога деятельность тьютора предполагает поддержку в работе по выявлению проблем практики педагога и его потенциала, составлению и реализации индивидуальной образовательной программы. Технология тьюторского сопровождения является каскадной, т.к. она предполагает подготовку небольшой группы учителей, которая затем обучает и сопровождает большую группу. Для инновационной деятельности данная технология малоэффективна, т.к. необходимо подготовить достаточное количество учителей в одной школе – школьную инновационную команду. Это связано с тем, что системные изменения в образовательном учреждении возможны только в случае командной работы по комплексному преобразованию целей учебных занятий, организации учебного процесса, содержания обучения, методик изучения отдельных учебных предметов, управления учебным процессом.

В докладе Всемирного банка в России предложены идеи для разработки более эффективной технологии сопровождения профессионального становления учителей инновационных школ. Авторы отмечают, что необходимо связывать профессиональное становление педагога с программой развития образовательного учреждения.

Основными являются следующие идеи:

– Большая часть обучения учителей проходит в школах, где обучающиеся наблюдают, ассистируют и преподают. Обучение происходит как в формальной, так и в неформальной обстановке.

– Обучение происходит на протяжении всей учительской карьеры.

– Обучение делает акценты на реальное поведение учителя в классе.

– Группы или когорты учителей обучаются вместе.

– Обучение учителей начинается с определения ими своих потребностей.

– Самообучение является важным фактором.

– Профессиональное сообщество внутри школы поддерживает процесс обучения, обеспечивает техническую поддержку инноваций и помогает учителям. Такое профессиональное сообщество может выходить за пределы школы.

На наш взгляд, данный подход к сопровождению профессионального развития оправдан в том случае, если речь идет о педагогах, занимающихся инновационной деятельностью.

Анализ научной литературы и инновационной практики образования позволяет нам сделать следующие выводы.

Педагогическая стратегия «сопровождение» имеет место на этапе послевузовского образования. Данная стратегия реализуется в основном в технологии тьюторского сопровождения и имеет ряд отличительных особенностей: модульный характер построения программ,

персоналистические принципы их реализации, направленность обучения и деятельности от «сопровождаемого», командность как характеристику «сопровождаемого» субъекта. В основе сопровождения профессионального становления нового типа – творчество, практика, анализ и рефлексия деятельности. Это обучение основано на сотрудничестве и длится на протяжении всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Ин-та проф. образования Мин. образования России, 1995. – 336 с.

[2] Новикова Г.П. Тенденции развития инновационных процессов в системе непрерывного педагогического образования // Материалы У111 международной научной конференции «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве» Москва-Хельсинки 14-15. августа 2011 г, с. 19-30.

[3] Новиков С.В. Перспективы развития компетентностного подхода в совершенствовании профессионально-педагогической инновационной деятельности. Сборник научных статей У11 Международной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в образовании» 23 апреля 2013 г. Москва-Пушкино. Часть 1. С. 578-585.

[4] Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

LITERATURA

[1] Bepal'ko V.P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. – M.: Izd-vo In-ta prof. obrazovaniya Min. obrazovaniya Rossii, 1995. – 336 s.

[2] Novikova G.P. Tendentsii razvitiya innovatsionnykh protsessov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Materialy U111 mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii «Evropa i sovremennaya Rossiya. Integrativnaya funktsiya pedagogicheskoy nauki v edinom obrazovatel'nom prostranstve» Moskva-Helsinki 14-15. avgusta 2011 g, s. 19-30.

[3] Novikov S.V. Perspektivy razvitiya kompetentnostnogo podkhoda v so-vershenstvovanii professional'no-pedagogicheskoy innovatsionnoj deya-tel'nosti. Sbornik nauchnykh statej U11 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovani» 23 aprelya 2013 g. Moskva-Pushkino. CHast' 1. S. 578-585.

[4] Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998.

INNOVATIVE TECHNOLOGY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN A MULTILINGUAL CONTEXT

G.P. Novikova

Institute of Innovate Activity in Education of the RAE,
Pogodinskaya str., 8, Moscow, Russia, 119121

The article discusses the current problem of complex assessment of teachers training regarding innovate activity, the essence of the process of professional development of the teacher in a multilingual context. The tendencies of the development of modern innovative technologies related to the humanization of education, promoting self-actualization and self-realization.

Keywords: Innovation activity, modern innovative technology, professional development of teachers in a multilingual context.

ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ КАК СРЕДСТВОМ ОБЩЕНИЯ

С.А. Песина

Кафедра английской филологии и перевода
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
пр. Ленина, 114, Магнитогорск, Челябинская обл., Россия, 455000

Первая часть статьи посвящена проблемам билингвизма и врожденной языковой способности. Рассматриваются вопросы становления и развития языковой способности у ребенка, в частности, гипотеза представителей генеративной грамматики о том, что обучаемость языку подобна другим биологическим функциям человека. Во второй части подчеркивается важность владения обучаемого, как и обучающего, достаточным уровнем речевой культуры, даются характеристики типов речевой культуры.

Ключевые слова: языковая способность, билингвизм, типы речевой культуры, русский как иностранный.

«Культура (и язык как ее составляющая) – это огромное, целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией»

Д.С. Лихачев

Главное условие овладения языком как средством общения – это соизучение языка, культуры, истории и традиций его носителей. Без фоновых знаний о мире изучаемого языка активно пользоваться языком невозможно. Перевод слова обманчив, потому что создает иллюзию эквивалентности слов и эквивалентности миров. Поэтому изучающий русский язык как иностранный и пользующийся им как средством общения должен иметь максимально полное представление о том мире, в который ведет тропинка значения иностранного слова. Хотя возможности любого языка ограничены, язык только отражает культуру и мышление, объективирует их, тем не менее, язык набрасывает на окружающий мир сеть с соответствующей формой ячеек и недооценивать язык нельзя.

В первые шесть лет жизни человеку дано стать билингвом без особых затрат умственной и психической энергии. Поэтому самый эффективный способ обучению русскому как иностранному приходится именно на этот период. Именно в этот период обучения лингвистические, методические и педагогические усилия будут наиболее плодотворными.

Для того, чтобы научить языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального (не аудиторно-лабораторного, искусственного) общения, необходимо наладить связь преподавателей с действительностью, активно использовать русский язык в живых, естественных ситуациях. Полезно развивать внеаудиторные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции, круглые столы, общества по интересам и т.п. Создается контекст деловой игры, когда средствами русского языка решается какая-либо проблемная задача. Это способствует не только пониманию конкретной задачи и ее решения, но и более свободному использованию русского языка как средства общения для совместного решения поставленной задачи. И задача преподавателя не исправить ошибки, а стимулировать процесс говорения [Песина 2009, 2010, 2013].

В филогенезе к полутора годам ребенок начинает понимать около двухсот слов, произнося только десять-двенадцать; к трем годам он понимает более тысячи слов, при этом его активный словарь составляет около пятисот слов; к четырем годам ребенок понимает до полутора тысячи слов, а к шести годам владеет уже четырьмя тысячами слов, т.е. его родной язык усвоен на 50%. В первый год жизни каждый младенец способен без труда произносить 75 различных фонем. При этом он обладает достаточной потенциальной способностью для усвоения любого языка и может с одинаковым успехом произносить английское *th*, щелкающий звук, имеющийся в языке бушменов, и арабские гортанные звуки. Но поскольку ребенок оказы-

вается погруженным лишь в одну языковую среду, он постепенно перестает издавать звуки, не свойственные родному языку. Что касается детей, в семьях которых говорят на двух и более языках, то они «выбирают» тот язык, который им необходим для повседневного общения вне дома. При этом, сначала ребенок смешивает два языка, около трех лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого, в шесть лет он активно использует язык в игре со сверстниками.

По всей видимости, дети врожденно обеспечены алгоритмами для усвоения грамматических правил и лексических единиц языка. Эти алгоритмы первоначально извлекаются из воспринимаемых контекстов благодаря осмыслению значений слов. По мнению родоначальника генеративной грамматики Н.Хомского, «дети не усваивают десятки сотен правил, они просто переключают несколько ментальных рубильников. При этом мозг содержит рецепт или программу, чтобы получать неограниченное число предложений из ограниченного числа слов» [Хомский 2005]. Получаемые таким образом первые грамматические правила используются для анализа последующих воспринимаемых предложений и для извлечения из них других алгоритмов научения. То есть до усвоения языка ребенок «знает» полную структуру грамматики и формальную природу правил разных видов, а также те примитивы (исходные элементы), из которых эти правила могут состояться.

Многие лингвисты отсюда делают выводы о том, что тот факт, что родители обучают своих детей языку, является иллюзией, поскольку основная заслуга детей в том, что они усваивают язык – их собственная, и на практике можно показать, что дети знают то, чему не могли быть обучены. Подтверждением этому является то, что носители языка постоянно сталкиваются с выражениями, которых никогда не встречали в прежнем своем языковом опыте, и, тем не менее, оказываются в состоянии производить и понимать их без усилий. Но чтобы начать говорить, дети не могут просто заниматься запоминанием, они должны прыгнуть в «дебри языка» и начать делать обобщения, чтобы впоследствии продуцировать бесконечное число предложений.

Как только от окружающих взрослых были усвоены детали языка, дальнейшая способность к обучению (помимо усвоения лексики) становится избыточной. Поэтому обучаемость языку может быть подобна другим биологическим функциям. По истечении шестилетнего возраста способность к обучению второму иностранному языку все больше и больше ставится под угрозу до достижения пубертатного возраста, а далее редко имеет место. Вероятные причины этого – возрастные изменения в мозге, такие, как уменьшение уровня метаболизма и количества нейронов на протяжении младшего школьного возраста и достижение наименьшего количества синапсов и уровня метаболизма в пубертатном возрасте. Поэтому «языковые мучения» взрослых, возможно, являются платой за «языковую гениальность», проявленную в детском возрасте. До наступления времени действия указанной способности человеку необходимо набрать минимальный словесный «багаж» и «начать строительство» языка, которое выражается в наращивании связей между словами и правилами выстраивания последовательностей слов [Песина 2005, 2006, 2007, 2014].

Особую важность при обучении русскому языку как иностранному приобретает получаемый на выходе уровень речевой культуры. В процессе обучения следует учитывать тот факт, что сегодня язык приобрел максимально эклектический характер. По уровню речевой культуры в настоящее время выделяются элитарный, средне-литературный, литературно-разговорный, фамильярно-разговорный, жаргонный и просторечный его типы. Так, носитель **элитарного** типа речевой культуры соблюдает все этические и коммуникативные нормы, владеет всеми функциональными стилями языка как устной, так и письменной речи; способен контролировать свою речь, у него отсутствует языковая самоуверенность. Для него характерен «неперенос» того, что типично для устной речи, в письменную речь, и наоборот, он имеет привычку все время проверять себя, пополнять свои знания по авторитетным текстам и словарям, а не путем подражания услышанному в СМИ. Для элитарной языковой

личности характерно богатство словаря, логичность и последовательность речи, как минимум пассивное владение основными достижениями мировой и национальной культуры, использование в общении прецедентных текстов, имеющих общекультурное значение.

Среднелитературный тип речевой культуры воплощает общую культуру человека в ее упрощенном и не полном варианте; характерен для большинства людей с высшим и средним образованием, которые владеют двумя-тремя функциональными стилями, включая стиль обиходно-бытового общения и профессиональный стиль, которые в речи часто смешиваются. Для них характерен невысокий уровень самоконтроля в речи, отсутствие привычки сомневаться в правильности своей речи и проверять свои знания. Они удовлетворены своим интеллектуальным багажом, самоуверенны, переоценивают свои знания (неуместное употребление терминов, иностранных слов наряду со сниженной лексикой). Прецедентными текстами для носителей данного типа речевой культуры являются СМИ и массовая литература. Отсутствие большого словарного запаса не позволяет им использовать широкие синонимические ряды, что превращает речь в достаточно штампованную, со стремлением сделать ее экспрессивнее. Типичные представители среднелитературного типа речевой личности – журналисты печатных и электронных СМИ, речь которых является прецедентной (эталонной) для носителей этого же типа речевой культуры, что создает замкнутый круг и способствует все более широкому распространению этого типа речевой культуры.

Литературно-разговорный, как и **фамильярно-разговорный** типы речевой культуры складываются как самостоятельные в 90-х годах XX в. Для них характерно владение только разговорной лексикой, используемой ими в любой обстановке, в том числе официальной. Своей стилевой монотонностью сниженной речи они сближаются с просторечным типом. Преобладает ты-общение, использование жаргонизмов, просторечных и грубых слов. Иноязычная лексика и книжные слова становятся заполнителями пауз. Для них типично неразличение письменной и устной формы речи, неумение строить развернутый связный монолог, предельная редукция. Для разговорных типов характерно распространение законов непринужденного персонального общения на любые темы, но они оказываются беспомощными в официальных ситуациях, с трудом справляются с письмом, их речь сбивчива, нелогична, ориентирована только на диалог и на языковую среду как критерий языковой нормы.

Жаргонный и **просторечный** типы речевой культуры характеризуются ненормативностью, ориентацией на свою группу общения, ты-общением, вульгаризмами. Негативной тенденцией является расширение круга носителей сниженной речи. Нестабильность, низкий уровень жизни, безработица и др. влияют на речевую агрессивность.

Итак, врожденная способность строить лингвистические структуры не ограничивается предрасположенностью только к одной знаковой системе. Способность говорить о сложности языка на языке, понятном для других, приводит к выводу о том, что хотя сознание человека – это чрезвычайно сложное явление, язык прост для сознания, которому он принадлежит, и тем самым выполняет свою функцию [Песина 1998, 2005, 2011]. И, действительно, мы наблюдаем то, как дети легко овладевают языком в первые три-четыре года жизни. Сравнение же собственного языка с языками других народов помогает каждому человеку почувствовать собственную индивидуальность. При этом особую важность при обучении русскому языку как иностранному приобретает получаемый на выходе уровень речевой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Песина С.А. Лексический прототип в семантической структуре слова. Диссерт. канд. филол. наук. – СПб: РГПУ, 1998.

[2] Песина С.А. Исследование семантической структуры слова на основе прототипической семантики (на материале английских существительных). Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Санкт-Петербург, 2005.

- [3] Песина С.А. Разграничение языка и речи в свете прототипической семантики // Вестник Томского гос. ун-та. – 2006. – № 291. – С. 177–182.
- [4] Песина С.А. Когнитивная семантика: ментальное и языковое пространства : учеб. пособие. – Магнитогорск: Изд-во ГОУ ВПО «МГТУ», 2007.
- [5] Песина С. А. Теории происхождения языка // Гуманитарные и социальные науки: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 6. Магнитогорск: ГОУ ВПО «МГТУ», 2009. С. 152–156.
- [6] Песина С.А. Когнитивный подход к взаимодействию языка и мышления // Вестник Оренбургского гос. ун-та. Проблемы онтологии, теории познания и философской антропологии. – 2009. – № 7(101). – С. 178–180.
- [7] Песина С.А. Репрезентация слов в лексиконе // Международный конгресс : сб. материалов ; МОиН РФ, Ин-т языкознания РАН, Тамбовск. гос. ун-т, Рос. ассоциация лингвистов-когнитологов. – Тамбов: Изд. дом ТГУ, 2010. – С. 121–123.
- [8] Песина С.А. Сознание и языковой организм // И вновь продолжается бой... науч. ст., посвященный юбилею д-ра филол. наук, проф. С.Г. Шулежковой. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. С. 201–206.
- [9] Песина С.А. Специфика философского и лингвистического подхода к основным проблемам языка // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». – Майкоп: Изд-во АГУ, 2011. – № 4. – С. 12–16.
- [10] Песина С.А. Функционирование слова в процессах мышления и коммуникации // Когнитивные исследования языка. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – Вып. VIII. Проблемы языкового сознания. – С. 79–81.
- [11] Слово в понимании философии языка и лингвистики // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. «Философия». – 2011. – № 2. – С. 122–139.
- [12] Песина С.А. Структурирование концепта и концептуальное ядро // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). – Рига – Москва. – 2011. – С. 24–31.
- [13] Песина С.А. Когнитивные механизмы профилирования профессионального знания: формирование понятий // Вестник Челябинского гос. ун-та. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2011. Филология и искусствоведение. – № 24 (239). – С. 43–45.
- [14] Песина С.А., Юсупова Л.Г., Морозов Е.А. Языковая компетенция современного специалиста // Языки, литература и культура в полилингвальном пространстве: Сб. материалов Международной научно-практической конференции. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – С. 68–74.
- [15] Песина С.А., Юсупова Л.Г. Язык и мышление как основное направление исследований в когнитивной лингвистике // Достижения вузовской науки: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. № 9. – С. 159–163.
- [16] Песина С. А. Философия языка : учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014.
- [17] Хомский Н. Картезианская лингвистика: Глава из истории рационалистической мысли. – М.: КомКнига, 2005.

LITERATURA

- [1] Pesina S.A. Leksicheskiy prototip v semanticheskoy strukture slova. Dissert. kand. filol. nauk. – SPb: RGPU, 1998.
- [2] Pesina S.A. Issledovanie semanticheskoy strukturyi slova na osnove prototipicheskoy semantiki (na materiale angliyskikh suschestvitelnyih). Dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni doktora filologicheskikh nauk / Sankt-Peterburg, 2005.
- [3] Pesina S.A. Razgranichenie yazyka i rechi v svete prototipicheskoy semantiki // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. – 2006. – № 291. – S. 177–182.

- [4] Pesina S.A. Kognitivnaya semantika: mentalnoe i yazyikovoe prostranstva: ucheb. posobie. – Magnitogorsk: Izd-vo GOU VPO «MGU», 2007.
- [5] Pesina S.A. Teorii proishojdeniya yazyika // Gumanitarnyye i sotsialnyie nauki: Mejvuzovskiy sbornik nauchnyih trudov. Vyip. 6. Magnitogorsk: GOU VPO «MGU», 2009. S. 152–156.
- [6] Pesina S.A. Kognitivnyiy podhod k vzaimodeystviyu yazyika i myishleniya // Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta. Problemyi ontologii, teorii poznaniya i filosofskoy antropologii. – 2009. – № 7 (101). – S. 178–180.
- [7] Pesina S.A. Reprezentatsiya slov v leksikone // Mejdunarodnyiy kongress: sb. materialov; MOiN RF, In-t yazyikoznaniya RAN, Tambovsk. gos. un-t, Ros. assotsiatsiya lingvistov-kognitologov. – Tambov: Izd. dom TGU, 2010. – S. 121–123.
- [8] Pesina S.A. Soznanie i yazyikovoy organizm // I vnov prodoljaetsya boy... . nauch. st., posvyaschennyiy yubileyu d-ra filol. nauk, prof. S. G. SHulejkovoy. – Magnitogorsk: MaGU, 2010. S. 201–206.
- [9] Pesina S.A. Spetsifika filosofskogo i lingvisticheskogo podhoda k osnovnyim problemam yazyika // Vestnik Adyigeyskogo gos. un-ta. Seriya «Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kulturologiya». – Maykop: Izd-vo AGU, 2011. – № 4. – S. 12–16.
- [10] Pesina S.A. Funktsionirovanie slova v protsessah myishleniya i kommunikatsii // Kognitivnyie issledovaniya yazyika. – M.: In-t yazyikoznaniya RAN; Tambov: izd. dom TGU im. G. R. Derjavina, 2011. – Vyip. VIII. Problemyi yazyikovogo soznaniya. – S. 79–81.
- [11] Slovo v ponimaniy filosofii yazyika i lingvistiki // Vestnik Voronejskogo gos. un-ta. Ser. «Filosofiya». – 2011. – № 2. – S. 122–139.
- [12] Pesina S.A. Strukturirovanie kontsepta i kontseptualnoe yadro // European Social Science Journal («Evropeyskiy jurnal sotsialnyih nauk»). – Riga – Moskva. – 2011. – S. 24–31.
- [13] Pesina S.A. Kognitivnyie mehanizmyi profilirovaniya professionalnogo znaniya: formirovanie ponyatiy // Vestnik CHelyabinskogo gos. un-ta. – CHelyabinsk: Izd-vo CHelGU, 2011. Filologiya i iskusstvovedenie. – № 24 (239). – S. 43–45.
- [14] Pesina S.A., YUsupova L.G., Morozov E.A. YAzyikovaya kompetentsiya sovremennogo spetsialista // YAzyiki, literatura i kultura v polilingvalnom prostranstve: Sb. materialov Mejdunarodnoy nauchno- prakticheskoy konferentsii. – Ufa: RITS BashGU, 2013. – S. 68–74.
- [15] Pesina S.A., YUsupova L.G. YAzyik i myishlenie kak osnovnoe napravlenie issledovaniy v kognitivnoy lingvistike // Dostizheniya vuzovskoy nauki: Sbornik materialov IX Mejdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Novosibirsk: Izdatelstvo TSRNS, 2014. № 9. – S. 159–163.
- [16] Pesina S.A. Filosofiya yazyika: ucheb. posobie. – M.: FLINTA: Nauka, 2014.
- [17] Homskiy N. Kartezianskaya lingvistika: Glava iz istorii ratsionalisticheskoy myisli. – M.: KomKniga, 2005.

ACQUISITION OF LANGUAGE AS A MEANS OF COMMUNICATION

S.A. Pesina

Department of English philology and translation
 Nosov Magnitogorsk state technical university
 Lenin pr., 114, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, 455000

The first part of the article deals with the problems of bilingualism and the innate language ability. Considering the questions of language formation and development representatives of generative grammar suggested that the process of language acquisition is similar to other human biological functions. The second part of the article emphasizes the importance of having a sufficient level of speech culture. Characteristics of the types of speech culture are also represented.

Keywords: language ability, bilingualism, types of speech culture, Russian as a foreign language.

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УКРАИНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Т.М. Полякова

Житомирский областной институт последипломного педагогического образования
ул. Михайловская, 15, г. Житомир, Украина, 10012

В статье отображается опыт создания инновационного школьного учебника русского языка, реализующего коммуникативно-деятельностную направленность учебных программ и способствующего активизации, оптимизации и интенсификации учебного процесса в школах с украинским языком обучения.

Ключевые слова: Коммуникативная направленность, текстоцентризм, деятельностный подход, интерактивность, дифференциация, мотивированность учебной деятельности.

В последние десятилетия в традиционной системе обучения активизировался поиск инновационных методов обучения, в том числе, и русскому языку в условиях украино-русского двуязычия. Многолетние разработки коммуникативно-ориентированного обучения, в конечном итоге, привели к созданию учебных программ, направленных на коммуникативность как методологический принцип обучения.

Уменьшение русскоязычного населения на Украине, сокращение количества учебных часов в неделю до двух, отсутствие уроков именно русской (не зарубежной) литературы, – всё это интенсифицировало процесс поиска методического решения проблемы обучения русскому языку в новых условиях. На наш взгляд, создание современного учебника русского языка, способствующего активизации, оптимизации и интенсификации учебного процесса, является крайне актуальным.

В Украине действуют две учебные программы для школ с украинским языком обучения: программа, предусматривающая изучение русского языка с первого класса [1], и с пятого класса [2]. Созданные нами учебники русского языка [3] предназначены для школьников, изучающих русский язык с пятого класса.

При создании учебника мы исходили из того, что он должен содержать не только нужную теоретическую информацию и иметь определённый набор упражнений по каждой теме, но и *организовывать* учебный процесс, максимально включать в осознанную самостоятельную деятельность учащихся с разными уровнями подготовленности. Таким образом, деятельностный подход, обеспечивающий осознанность усвоения учебного материала – тот принципиальный момент, на который мы опирались. С этой целью в начале каждого урока, помимо его языковой и речевой тем, имеется рубрика «Знания и умения», которыми должны овладеть учащиеся. Это помогает мотивировать учебную деятельность, настраивает учащихся на работу, в которой чётко поставлены цели, а значит – должны быть достигнуты результаты.

Что я сегодня узнаю и *чему* смогу научиться – с этого начинается каждая новая тема, поэтому материал учебника разделён не на параграфы, а на уроки. При такой структуре ученик может самостоятельно оценивать свои действия и умения после каждого урока, а при необходимости самостоятельно освоить пропущенный материал. Таким образом, учебник создаёт условия для самооценки, самокоррекции, ведь в его структуре предусмотрена рубрика «Проверь себя!», содержащая два принципиально важных задания. Первое предполагает вычленение учащимися ключевых (определяющих) слов урока. Такое задание вводится постепенно: на первых уроках выделяются все ключевые слова, затем учащимся предлагается продолжить список таких слов, и только через несколько уроков выполняют это задание самостоятельно. Учебник для 5-го класса содержит переводы трудных для пя-

тиклассников русских слов, встречающихся на уроке. Дело учителя решить, на каком этапе урока и как именно воспользоваться данной информацией. Второе задание помогает систематизировать изученный на уроке материал преимущественно с помощью обобщающих таблиц, заданий или системы вопросов, которые имеют своей целью как обобщение изученного, так и его переосмысление. Рубрика «Самооценка» предлагает ученикам оценить свои учебные достижения.

Коммуникативная направленность обучения реализуется на протяжении всего урока. Речевая тема определяется в соответствии с программой, заявлена в начале урока, и, начиная с речевой разминки, проходит через весь дидактический материал. Речевая разминка является обязательным компонентом урока. «Функция разминки – введение в языковую среду» [4, 51] и подготовка учащихся к восприятию обозначенных в данном уроке его речевой и языковой тем. Речевая разминка предполагает произнесение скороговорок, трудноговорок, выразительное чтение стихотворений, фонетическую зарядку и т.п.

Инновационная направленность учебника состоит также в том, что теоретический материал не излагается традиционно в виде сформулированных правил. Обычно новая информация даётся следующим образом: материал для наблюдений, вопросы и задания для учащихся к этому материалу и вывод в виде определений и правил.

Теоретические знания систематизируются преимущественно с помощью обобщающих таблиц или системы вопросов. Упражнения на закрепление теоретических положений как репродуктивного характера, так и исследовательские, поисковые, проблемные, творческие т.д. подобраны, в основном, на материале опорного текста и призваны реализовать определённую программой деятельность [1, 9] и социокультурную линии [1, 7].

Поскольку инновационное обучение предполагает обязательное включение учащихся в коллективные формы работы, обмен мнениями, в учебнике предлагаются упражнения с использованием интерактивных форм обучения (организации парной и групповой работы, дискуссии и т.д.).

Учебник предусматривает систематическую опору на знание украинского языка, что позволяет избегать неоправданного дублирования теоретического материала и осуществлять сопоставительный принцип обучения. Почти в каждом уроке есть задания, упражнения, направленные на преодоление интерференции.

Важнейшая особенность учебника – реализация дифференцированного принципа обучения. Дифференцированный подход реализуется на разных этапах урока. Учащиеся имеют возможность свободно выбирать упражнения разных уровней и на уроке, и при выполнении домашних заданий, которые тоже предусмотрены в структуре учебника.

Задания дифференцируются как по уровню сложности, так и по уровню самостоятельности обучения. В каждом из трёхуровневых домашних заданий обязательны творческие упражнения, выполнение которых свидетельствует об усвоении лингвистического и речевого материала урока.

С целью повышения познавательной активности школьников в рубриках учебника предложены упражнения игрового характера «Занимательное языкознание», «Для любознательных».

Как показывает практика, наш учебник существенно облегчает процесс подготовки учителя к уроку, вооружает современными приёмами обучения, не ограничивая при этом его творческой инициативы.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Русский язык: Программа для 5–9 классов для общеобразовательных учебных учреждений с украинским языком обучения (начало изучения с 1 класса) [Электронный ре-

курс] / Баландина Н.Ф., Сеница И.А., Фролова Т.Я., Бойченко Л.А., Кошкина Ж.А. // – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/>.

[2] Русский язык: Программа для 5–9 классов общеобразовательных учебных учреждений с украинским языком обучения (начало изучения с 5 класса) [Электронный ресурс] / Курач Л.И., Корсаков В.А., Фидкевич О.Л., Кошкина Ж.А., Гудзик И.Ф. // – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/>.

[3] Полякова Т.М. Русский язык: учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (1-ый год обуч.) / Полякова Т.М., Самонова Е.И. – К.: Генеза, 2013. – 256 с. : ил.

[4] Что значит знать язык и владеть им: б-ка учителя рус. яз. и лит. нац. шк. / [Н.М. Шанский, И.Л. Резниченко, Т.С. Кудрявцева и др.].– Л.: Просвещение, Ленингр. отделение, 1989. – 192 с.

LITERATURA

[1] Balandina N.F., Sinica I.A., Frolova T.Ja., Bojchenko L.A., Koshkina Zh.A., Russkij jazyk: Programma dlya 5 – 9 klassov dlya obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh uchrezhdenij s ukrainskim yazykom obucheniya (nachalo izucheniya s 1 klassa) (Program for 5–9 classes for general education institutions with the Ukrainian language of instruction (beginning with the study of class 1) [Elektronnyi resurs], Rezhim dostupa: http://www.mon.gov.ua.

[2] Kurach LI, VA Korsakov, Fidkevich OL, Koshkin JA, IF Gudzik, Russkij jazyk: Programma dlja 5–9 klassov dlja obshheobrazovatel'nyh uchebnyh uchrezhdenij s ukrainskim jazykom obucheniya (nachalo izucheniya s 1 klassa) (Program for 5–9 years of general education institutions with the Ukrainian language of instruction (beginning of the study with grade 5) [Jelektronnyj resurs], Rezhim dostupa: http://www.mon.gov.ua.

[3] Poljakova T.M. Samonova E.I., Russkij jazyk: ucheb. dlja 5-go kl. obshheobrazovatel'nykh ucheb. zavedenij s ukr. jaz. obucheniya (1-yj god obuch.) (Russian language: textbook for 5th class (first year trained.), K., Geneza, 2013., pp. 256. : il.

[4] Chto znachit znat' jazyk i vladet' im (What does it mean to know the language and own it): b-ka uchitelja rus. jaz. i lit. nac. shk., N.M. Shanskij, I.L. Reznichenko, T.S. Kudrjavceva, G.V. Klimenko, L.L. Shestakova, E.N. Schelokova, L., Prosveshhenie, Leningr. otd-nie, 1989., pp. 192.

INNOVATIVE ORIENTATION OF SCHOOL TEXTBOOK OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF THE UKRAINIAN-RUSSIAN BILINGUALISM

T.M. Polyakova

Zhytomyr In- Service Teachers' Training Institute
Michailovskaya str., 15 Zhytomyr, Ukraine, 10012

The article is devoted to the creation of innovative school textbook of Russian language for Ukrainian schools implementing the communicative orientation training programs, contributing intensification, optimization and activation of educational process.

Keywords: Communicative orientation, tekstotsentrizm, activity approach, interactivity, differentiation, motivation training activities.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.В. Поморцева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, г. Москва, 117198

Данная статья посвящена способам представления педагогической системы лингвокультурной адаптации в учебниках по русскому языку, предназначенных для иностранных учащихся (трудовых мигрантов, студентов), изучающих русский язык с различными образовательными целями в условиях русскоязычной среды и вне её.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, русский язык как иностранный, учебник, трудовые мигранты, иностранный учащийся, межкультурное образование.

На современном этапе развития методики обучения русскому языку как иностранному наблюдается востребованность подходов и методов обучения, инновационных по своей форме и содержанию, ориентированных на определённый этнический контингент учащихся. Перспективным направлением, на наш взгляд, является разработка инновационных учебников по русскому языку как иностранному, интегрирующих в языковое обучение целенаправленную деятельность педагога и учащегося по предупреждению и преодолению адаптационных трудностей инофонов.

Современный учебник по русскому языку как иностранному для разных групп иностранных учащихся (трудовых мигрантов, студентов высшей школы) должен служить целям лингвокультурной адаптации, базироваться на культурологическом, интегративном, лично ориентированном и компетентностном подходах к языковому образованию, что позволит посредством русского языка эффективно и комплексно решать многочисленные проблемы адаптации. Такой подход может быть реализован как в условиях обучения в языковой среде, так и вне её.

Учебник «Русский язык для болгарских студентов» представляет собой реализацию педагогической системы лингвокультурной адаптации иностранных учащихся, направленной на минимизацию трудностей адаптации посредством русского языка и в процессе его изучения вне языковой среды. Это учебник нового поколения, который создаётся совместно с болгарскими коллегами (Б. Наймушин, Т. Феды) на основе учёта изменений социальных условий и философии образования, появления новых образовательных средств. Он в полной мере отвечает потребностям учебного процесса Нового болгарского университета – одного из ведущих современных вузов Болгарии. Содержание, средства и способы обучения отобраны с опорой на этнопсихологические и этнокультурные особенности болгарского контингента учащихся и соответствуют базовому уровню владения русским языком как иностранным. В учебнике реализованы следующие научно-методические условия: отбор методов, форм и приёмов обучения русскому языку осуществляется с учётом особенностей когнитивного стиля болгарского контингента и национальных дидактических традиций; использование системы вариативных заданий и упражнений, направленных на минимизацию проблем лингвокультурной адаптации и на осуществление этнокультурного полилога; мотивирование болгарского учащегося к изучению русского языка путём использования таких форм и средств организации учебного процесса, которые вовлекают в процесс коммуникации и отвечают этнопсихологическим особенностям данного контингента. Учебник предназначен для болгарских студентов, аспирантов, слушателей курсов, начинающих изучать

русский язык вне языковой среды, имеет гибкую структуру, что предоставляет возможность дополнительно разрабатывать и включать в его содержание новые модули в зависимости от требований учебного процесса.

Концепция лингвокультурной адаптации реализуется нами также и при создании учебника по русскому языку для трудовых мигрантов. Лингвокультурная адаптация является важным условием реализации образовательных потенциалов человека и призвана выполнять актуальную в современном обществе функцию обеспечения сбалансированного развития языковых способностей и компетенций трудовых мигрантов, формировать готовность и способность к осуществлению профессиональной деятельности в русскоязычной среде.

Учебник предназначен для иностранных граждан, желающих овладеть русским языком на базовом уровне и подготовиться к сдаче государственного интеграционного экзамена по русскому языку как иностранному для трудовых мигрантов. Цель представляемого учебника – подготовка иностранных граждан к интеграционному экзамену по русскому языку, основам законодательства Российской Федерации и истории России; осуществление лингвокультурной адаптации иностранных мигрантов посредством русского языка и в процессе его изучения через формирование совокупности знаний, умений и навыков, соответствующих базовому уровню владения русским языком как иностранным, необходимых и достаточных для первичной аккультурации трудовых мигрантов; ознакомление данного контингента слушателей с основными особенностями русской культуры и коммуникативным поведением российского лингвокультурного сообщества, с устройством российского государства и правовыми аспектами трудовой деятельности в России, с основными российскими культурными ценностями и традициями.

Представленная в учебнике методика базируется на современном подходе интенсификации процесса обучения иностранным языкам, на культурологическом, интегративном и компетентностном подходах к языковому образованию, служит целям лингвокультурной адаптации инофонов, что позволяет осуществлять эффективную подготовку иностранных граждан к прохождению тестирования по русскому языку как иностранному, необходимого для получения разрешения на работу. Тексты заданий по русскому языку содержат лексический минимум, удовлетворяющий коммуникативные потребности приезжающих на работу в Россию мигрантов в типичных ситуациях на улицах города, в общественном транспорте, в повседневной жизни и при устройстве на работу. По своему содержанию тексты определённых разделов учебника интегрируются с модулями комплексного экзамена по русскому языку как иностранному «История России» и «Основы законодательства Российской Федерации», что обеспечивает уменьшение времени подготовки к экзаменационному тестированию по всем трём модулям, входящим в состав экзамена. В результате освоения содержания учебника по русскому языку иностранный гражданин должен владеть русским языком как иностранным в объёме базового уровня общего владения по всем видам речевой деятельности, включённым в тестирование интеграционного экзамена для трудовых мигрантов (субтесты «Лексика, грамматика», «Чтение», «Письмо», «Говорение», «Аудирование»); знать основную российскую государственную символику, основных деятелей науки и культуры; иметь представление о национально-культурной специфике Российской Федерации, особенностях коммуникативного поведения русских; владеть основными навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов в русскоязычной среде и т.д. Рекомендации для преподавателя русского языка как иностранного представляют собой логичную последовательность, алгоритм методических действий преподавателя, направленных на достижение заявленных целей обучения трудовых мигрантов русскому языку.

Концепция лингвокультурной адаптации средствами языкового образования создаёт предпосылки для совершенствования и оптимизации не только процесса обучения русскому языку как иностранному, но и всего учебно-воспитательного процесса российского образовательного учреждения. Интеграция данной концепции в процесс обучения русскому языку как иностранному позволяет конструировать культурологическое содержание обучения РКИ в соответствии со специальностью студентов (филологи-нефилологи), уровнем владения русским языком; тесно связывает языковой материал с изучением русской культуры; позволяет создать культурный контекст путём интеграции разнопредметных знаний об изучаемом явлении (факте) культуры; органично связывает содержание учебного материала с коммуникативными и экзистенциальными потребностями иностранных учащихся, с решением их адаптационных проблем; активизирует процесс лингвокультурной адаптации путём применения совокупности активных форм работы, творческих заданий.

APPLYING CONCEPTION OF LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION TO INNOVATIVE TEACHING BOOKS IN RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Natalya V. Pomortseva

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, 117198

This article is dedicated to presentation methods of the pedagogical system of linguistic and cultural adaptation in teaching books for Russian language, assigned to foreign learners (students and migrants) who study Russian language with different educational purposes in Russian-speaking educational environment or beyond it.

Key words: linguistic and cultural adaptation, Russian language as foreign, teaching book, migrants, foreign student, intercultural education.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СУБОРДИНАТИВНОГО БИЛИНГВИЗМА

Н.Н. Рогозная

Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет
ул. Лермонтова, 83, Иркутск, Россия, 664074

Явление субординативного билингвизма тесно связано с возникновением саморазвивающейся промежуточной системы, т.е. неким аттрактом. Ключевым звеном изучения в системе субординативного билингвизма является интерязык. Поиску управлению интерязыком посвящена данная статья.

Ключевые слова: субординативный билингвизм, языковая контакта, интерязык, интерференция, контрастная лингвистика.

Психолингвистические особенности внимания, памяти, воображения, способа мышления, темперамента, пола, эмоциональной реакции и другие психофизиологические факторы влияют на процесс восприятия иноязычной системы при ее овладении. Социальные факторы человеческих отношений также способны повышать или приглушать мотивационный фон, поэтому необходим поиск путей интенсификации обучения иностранным языкам. Эффективность применения интерактивных методов обучения направлена на развитие критического мышления как конструктивной интеллектуальной деятельности [3] билингва. Су-

ественное воздействие на все стороны восприятия личностью иноязычной системы при овладении языком оказывают интерактивные технологии, используемые как на занятиях с преподавателем, так и самостоятельно. Компьютерная лингводидактика, являясь междисциплинарной областью знания, активно взаимодействует с информационными технологиями, прикладной и математической лингвистикой, используя разработки в области создания искусственного интеллекта. Понимая под методом совокупность приемов когнитивных операций по практическому преобразованию материального и ментального миров при решении исследовательских задач избирается конкретный вариант метода – методика. Методика исследования субординативного билингвизма строится не только на общих принципах изучения языковых контактов, но и на учете индивидуальных особенностей восприятия языка билингвом. Под субординативным билингвизмом мы понимаем функционирование языковой системы неродного языка ($Я_2$), находящейся в состоянии подчинения, т.е. зависимости от родного языка ($Я_1$) [2]. В практике преподавания иностранных языков (в том числе и русского как иностранного) все чаще звучит вопрос: «Как учить эффективнее?». Лингвистическая наука, тесно связанная с методикой, должна изыскивать и предлагать инновационные теории и методы исследования ($Я_2$), предлагая современную базовую методику. В ряде случаев оказывается, что только привлечение теоретических аргументов позволяет понять суть интерферентно-акцентной природы речи иностранца. Поскольку различия между языками чаще препятствуют непосредственному овладению вторым языком, достижения лингвистики кроются в области изучения именно языковых различий и могут принести несомненную методическую пользу. Говоря о разработке новых технологий в области лингвистики и методики, прежде всего, необходимо исследование целого круга проблем, связанных с билингвизмом и личностью билингва, поскольку билингвизм становится современной нормой коммуникативного общения. При контактировании двух и более лингвистических систем возникают разные явления, в том числе такие, как интерференция и транспозиция. Промежуточная система, возникающая при субординативном билингвизме, получила название «интерязык». Системный подход помогает вычленить цикл функционирования билингвизма: билингвизм (контактирование двух и более лингвистических систем) – интерязык (промежуточная система) – интерференция – акцент. Два последних понятия обладают психолингвистической независимостью: интерференция локализована в индивидууме говорящем, а акцент – в слушающем. Интерязык представляет собой языковую универсалию и имеет много общего с естественным языковым устройством, его эволюцией и совершенствованием. Необходимость исследования и описания билингвизма с позиции функционирования корпуса интерязыков очевидна. Полученные в ходе изучения данные послужат базой для создания учебников и учебных материалов на основе билингвальных моделей. Основанная на билингвальных сопоставительных моделях и первичной лингвистической системе, предложенная методика, помогают использовать сетевое наложение образующейся лингвистической системы через промежуточную (интерязык) на ($Я_2$). Здесь не последнее место отводится сознательно-аналитическому методу, способному на стратегии обучения активной сопоставительной грамматике нейтрализовать появление ошибочных речевых произведений или свести их к минимуму. С увеличением функций массовой и формальной коммуникаций, образования, средств информации, науки, культуры требуется знание нескольких языков. Многоязычие и билингвизм становятся не единичным, а массовым явлением, поэтому поиск и разработка новых форм и методов обучения в практике преподавания языков необходимы в связи с требованием современности. Последовательный конвергентный подход к решению многих лингвистических методических задач обучения иноязычной речи гарантирует успех. Опыт показывает, что методисту часто не хватает сведений из лингвистической теории, чтобы подкрепить существующую практику преподавания, хотя давно из-

вестно, что практическая работа должна опираться, прежде всего, на теоретический фундамент. Именно с его помощью можно прояснить механизм усвоения (Я₂) через стадию ошибочных речевых произведений, представляющих собой живую повседневную реальность. Теоретические аргументы и практический анализ интерферентов дают возможность понять суть речевых ошибок и вооружить преподавателя средством для их предупреждения. Нынешние требования к методике преподавания иностранного языка, к сожалению, не базируются на принципах сопоставления, которые позволяют справиться со многими ожидаемыми проблемами, расставить акценты степени их важности и трудности преодоления. Непонятно, почему у методистов-практиков происходит отторжение теоретико-лингвистических, экспериментальных, сопоставительных и других лингвистических данных. Возможно, всё дело в инертности. Однако, становясь на путь коммерциализации, экспорта международных образовательных услуг, не учитывать этого недальновидно. Преподавателю-практику часто приходится проводить контрастивный анализ двух языков для вычленения иерархии трудностей и прогнозировать ожидаемых ошибок. Прикладная лингвистика, связанная с теорией обучения, имеет перед собой одну цель – оптимизировать процесс овладения вторым языком, а лингвистические методы позволяют описать и классифицировать многие трудности, возникающие при изучении неродного языка.

Говоря о трудностях, возникающих на пути и обучающего, и обучаемого, необходимо помнить о двух явлениях – об интерференции и об обратной стороне – акценте, а также о важности их системного понимания. Преподаватель ищет наиболее эффективный способ объяснения и искоренения интерферентов разного уровня фоноферентов (фонологический уровень), графоферентов (графический уровень), лексоферентов (лексический) и т.д. [2].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979. – 274 с.
- [2] Рогозная Н.Н. Билингвизм. Интерязык. Интерференция. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012. – 172с.
- [3] Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2010, 186 с.

LITERATURA

- [1] Vajnrax U. Yazykovye kontakty. – Kiev: Vishha shkola, 1979. – 274 s.
- [2] Rogoznaya N.N. Bilingvizm. Interyazyk. Interferenciya. – Irkutsk: Izd-vo IrGTU, 2012. – 172 s.
- [3] Shhukin A.N. Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam. – M.: Filomatis, 2010, 186 s.

THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF SUBORDINATE BILINGUALISM

N.N. Rogoznaya

National Research Irkutsk State University
Lermontov str, 83, Irkutsk, Russia, 664074

The phenomenon of subordinate bilingualism is connected with the beginning of a self-developing intermediate system, that is to a certain attract. Interlanguage is the main link of studying in the system of subordinate bilingualism. This article is devoted to management of interlanguage and its research.

Keywords: subordinate bilingualism, linguistic integument, interlanguage, interference, contrastive linguistics.

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЧТЕНИЮ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Н.М. Румянцева, А.Г. Жиндаева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблемам обучения студентов-филологов типичным синтаксическим конструкциям, характерным для языка малых информационных жанров российской газеты, формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, повышению их мотивации к изучению русского языка в целом на материале пособия «По-русски о политике» (часть I и часть II)

Ключевые слова: синтаксическая конструкция; научный стиль речи; общественно-политическая лексика; лингвокультурологическая компетенция; мотивация.

Лет пятнадцать назад вопрос этот казался бы риторическим. В учебные планы по русскому языку для студентов-филологов на довузовском этапе обучения обязательно включался аспект – газета на занятиях по РКИ. Учащиеся даже сдавали зачет по данному аспекту. Однако условия обучения меняются не в лучшую сторону: поздний и очень поздний заезд учащихся на подготовительные факультеты, переполненность групп, низкий образовательный уровень студентов, вполне объяснимое стремление преподавателей как можно лучше подготовить учащихся к языку будущей специальности (а работа с газетой «забирает часы», отводимые на научный стиль речи) – эти и другие, возможно, объективные причины вытеснили работу по газете из учебных планов по русскому языку для студентов-филологов на этапе предвузовской подготовки.

Очень ограниченно включена общественно-политическая сфера общения и в Требования Первого уровня общего владения русским языком как иностранным.

Думается, что необходимо вернуть газете ее вполне обоснованное право «присутствовать» в учебных планах и программах по русскому языку.

Студенты, приезжающие в Россию на обучение, чаще всего лишены возможности получать свежую информацию обо всем, что происходит в мире, читать газеты на родном языке и языках-посредниках, понимать телевизионные новости, обсуждать происходящие вокруг события на родном языке, т.к. живут в информационном вакууме. Газетные и телевизионные новости в значительной степени формируют и лингвокультурологическую компетенцию учащихся, повышают их мотивацию к изучению русского языка в целом.

Следует сказать, что на кафедре русского языка гуманитарных специальностей факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, несмотря на общую тенденцию «забвения газеты», в некоторых группах филологов, студентов-повторников, стажеров газета и телевизионные новости постоянно присутствуют на занятиях. Как правило, учащиеся с небольшим опережением начинают читать информационные материалы из газет, а затем подключается и работа с видеoinформацией. Подтверждением этому является регулярно издаваемые пособия по работе с газетой. Отработка наиболее частотной по определенным темам лексики и типичных синтаксических конструкций, характерных для языка малых информационных жанров российской газеты, позволяет достаточно быстро развивать у учащихся навыки и умения чтения материалов общественно-политического характера. Языковой материал, обслуживающий малые информационные жанры газеты, имеет место и в телевизионных новостях.

В связи с этим у учащихся не возникает особых трудностей при «подключении» в процессе занятий видеозаписей на те же темы, которые были отработаны в связи с чтением газеты. Напротив, использование на уроке телевизионных новостей способствует повышению интереса учащихся к данной сфере общения.

В сообщении будет представлено пособие «По-русски о политике» (часть I и часть II), которое адресовано иностранным гражданам, имеющим знания по русскому языку в объеме Базового и Первого сертификационного уровней общего владения РКИ. Пособие готовит студентов к чтению материалов российских газет и пониманию телевизионных новостей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение / Андриюшина Н.П. и др. – СПб.: Златоуст, 2001. – 176 с.
2. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Андриюшина Н.П. и др. – СПб.: Златоуст, 2011. – 64 с.
3. Учебно-календарные планы и балльно-рейтинговая система оценки знаний учащихся. Научный стиль речи. Гуманитарные специальности. Профессиональный модуль. Базовый уровень. Кафедра русского языка (РКИ) № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН / И.А. Арсеньева и др. – М.: РУДН, 2013. – 128 с.
4. Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. По-русски о политике: учебное пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы (базовый, первый уровни владения русским языком): В 2 ч. – Ч. I. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2010. – 147 с.
5. Румянцева Н.М., Оганезова А.Е. По-русски о политике: учебное пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы (базовый, первый уровни владения русским языком): В 2 ч. – Ч. II. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2012. – 161 с.

LITERATURA

1. Programma po russkomu jazyku kak inostrannomu. I sertifikacionnyi uroven'. Obshee vladenie / Andryushina N.P. i dr. – SPb: Zlatoust, 2001. – 176 s.
2. Trebovanija k Pervomu sertifikacionnomu urovnyu vladenija russkim jazykom kak inostrannym. Obshee vladenie. Professional'nyi modul' / Andryushina N.P. i dr. – SPb: Zlatoust, 2011. – 64 s.
3. Uchebno-kalendarnye plany i ball'no-reitingovaja sistema ocenki znanii uchashihsja. Nauchnyi stil' rechi. Gumanitarnye special'nosti. Professional'nyi modul'. Bazovyj uroven'. Kafedra russkogo jazyka (RKI) №3 fakul'teta russkogo jazyka i obsheobrazovatel'nyh disciplin RUDN / I.A. Arsen'eva i dr. – M: RUDN, 2013. – 128 s.
4. Rumjanceva N.M., Oganezova A.E. Po-russki o politike: uchebnoe posobie dlja inostrannyh uchashihsja po razvitiyu navykov chtenija rossiiskoi pressy (bazovyj, pervyj urovni vladenija russkim jazykom): V 2 ch. – CH. I. – 3-e izd., ispr. i dop. – M: RUDN, 2010. – 147 s.
5. Rumjanceva N.M., Oganezova A.E. Po-russki o politike: uchebnoe posobie dlja inostrannyh uchashihsja po razvitiyu navykov chtenija rossiiskoi pressy (bazovyj, pervyj urovni vladenija russkim jazykom): V 2 ch. – CH. II. – 3-e izd., ispr. i dop. – M: RUDN, 2012. – 161 s.

EDUCATION PROSPECTIVE STUDENTS-PHILOLOGISTS READ THE RUSSIAN PRESS ON THE PRE-UNIVERSITY STAGE

N.M. Rumyantseva, A.G. Dzindaeva

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Article is devoted to teaching students-philologists typical syntactic structures characteristic language of the small information genres Russian newspaper, forming lingvoculturological competence of students, increase their motivation to learn the Russian language as a whole on the material benefits "In Russian politics" (Part I and Part II).

Keywords: syntax; scientific style of speech; socio-political vocabulary; lingvoculturological competence; motivation.

ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕЖДУНАРОДНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗА КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.М. Румянцева, Ю.В. Юрова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблемам мотивации и формирования толерантного сознания иностранных учащихся посредством языковой среды при обучении их русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: методика обучения русского языка как иностранного, языковая среда, лингвосоциокультурная адаптация, лингвосоциокультурная компетенция, учебный процесс, межкультурная толерантность.

В методике обучения русского языка как иностранного языковая среда рассматривается как «окружение, в котором происходит изучение языка» (Азимов, Щукин, 2009, С. 364).

При обучении в стране изучаемого языка существует две проблемы: преемственность в обучении и эффективное использование языковой среды. Решение данных проблем важно, как для координации этапов обучения и отдельных аспектов РКИ, так и для эффективной лингвосоциокультурной адаптации иностранных учащихся.

Преемственность в данном случае состоит в том, что занятия с иностранными учащимися должны быть логичным продолжением обучения языку, начатого на родине студента, а также в учете национальных методических традиций.

Известно, что само при себе пребывание в стране изучаемого языка еще не гарантирует эффективного овладения им. Об этом писал Л.В. Щерба: «Нет ничего наивнее, как думать, что достаточно выехать за границу, чтобы научиться тому или другому иностранному языку: это легче и скорее достигнуть, живя за границей, но это тоже требует большого и напряженного труда» (Щерба Л.В., 1974, С. 53).

Многие ученые (Городилова Г.Г., Журавлева Н.А., Леонтьев А.А., Орехова И.А., Слесарева И.П. и др.) подчеркивают необходимость выявления характера и степени влияния языковой среды на процесс усвоения РКИ, ставят вопрос об управляемости влиянием языковой среды и, следовательно, методической организации ее в учебных целях.

В ходе обучения русскому языку иностранных учащихся в условиях его естественного функционирования основной задачей преподавателя, по мнению И.А. Ореховой, является «методическое осмысление, отбор, адаптация и использование лингвокультурных реалий языковой среды» (Орехова, 1997, С. 388).

Н.А. Журавлева понимает языковую среду как «совокупность всех источников информации на языке страны, в которой находится или обучается данному языку иностранец» (Журавлева Н.А., 1981, С. 20). Исследователь также вводит понятие «речевая среда», которую определяет как форму существования среды языковой.

Отмечая, что «языковая среда, как объективная реальность не создается искусственным путем, это почва, на которой язык естественно развивается, отражая историю и настоящее» (там же, С. 21), Н. А. Журавлева выделяет следующие обучающие функции языковой среды:

* информативная (способность служить средством языковой, лингвострановедческой и страноведческой информации);

* мотивационная (роль стимулятора когнитивной, речевой учебной деятельности);

* коммуникативная (стимул для активизации речевой деятельности обучаемых, включение их в коммуникативное взаимодействие с носителями изучаемого языка);

* акселеративная (создание предпосылок для ускорения и облегчения усвоения языка, интенсификация процессов запоминания). (Журавлева, 1981).

Языковая среда способствует формированию мотивов естественной речевой деятельности и обучения иностранному языку. Опыт показывает, что на начальном этапе пребывания в языковом окружении у иностранных учащихся возникает большая потребность в овладении ролевым репертуаром русской языковой личности, в освоении норм речевого поведения в бытовой сфере, позднее актуализируются интересы лингвокультурологического плана. Таким образом, преподавателю следует в большей степени активизировать социолингвистические факторы в обучении, а затем этнокультурные.

Значимыми для интенсификации процесса обучения неродному языку в языковом окружении являются следующие элементы: «1) наличие большого числа естественных каналов звучащей речи; 2) интерес к ее содержательной стороне; 3) наличие экстралингвистического фона высказывания в естественных условиях; 4) напряжение слуховой потребности в учебной и внеучебной обстановке, т. е. большой объем аудитивной деятельности и соответствующее эмоционально-психическое состояние, обеспечивающее переход количества в качество» (Журавлева, 1981, С. 6). Необходимо организовать процесс изучения языка таким образом, чтобы обучающее воздействие языковой среды было управляемым.

В условиях языковой среды цель обучения студентов совпадает с реальной речевой действительностью и предмет изучения (русский язык) становится реальным средством общения. Языковая среда – эффективный мотивирующий фактор учебного процесса, порождающий у учащихся готовность и желание вступать в коммуникацию с носителями русского языка, предоставляет возможности неограниченного самостоятельного, часто стихийного усвоения лингвокультурных единиц, а также последующей их коррекции и адаптации в поле лингвосоциокультурной компетенции обучающегося. 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.

Исследуя вопросы лингвосоциокультурной адаптации учащихся довузовского этапа, мы говорим о поликультурной образовательной среде. В условиях международно ориентированного вуза учебные группы формируются без учета национальности и родного языка учащихся, многие из которых впервые оказываются в интернациональном коллективе среди представителей различных религиозных конфессий. Русский язык нередко становится единственным средством коммуникации обучающихся из разных стран мира, что, безусловно, положительно сказывается на процессе обучения.

Исследуя возможности создания благоприятного учебного климата в интернациональном коллективе, необходимо обратиться к понятию межкультурной толерантности. С позиции лингводидактики толерантность понимается как терпимость к чужим мнениям, идеям, концепциям, к непривычным формам выражения в языке какого-либо смысла, к чуждым для родной культуры нормам поведения и т.п. «Это обуславливает необходимость сформулировать в качестве особой цели обучения русскому языку как иностранному задачу формирования толерантного сознания иностранных учащихся» (Клобукова, 2008, С. 147).

В Декларации о правах человека (п. 26, §2) говорится: «Образование должно быть нацелено на развитие личности, уважение прав человека и на познание основных принципов свободы. Образование должно культивировать понимание, выдержанность и дружеские

отношения между нациями, расами, и, кроме того, его цели должны совпадать с целями ООН – поддержание мира».

В научной литературе выделяют различные виды толерантности: этническая, межкультурная, межличностная, групповая и т.д. Этническая толерантность, по мнению большинства авторов, представляет собой способность человека проявлять терпимость к мало-знакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, и проявляется, прежде всего, в выдержке, самообладании, способности индивида длительно выносить непривычные воздействия чужой культуры без снижения его адаптивных возможностей (Балл 1989:23).

Этническая толерантность характеризуется как отсутствие негативного отношения к иной этнической группе при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Позитивная этническая идентичность в сочетании с этнической толерантностью являются главными составляющими межкультурной толерантности (Лебедева, 1997, С. 104-105).

Это означает, что для организации успешного процесса в международно ориентированном вузе необходимо наличие двух составляющих: 1) позитивной этнической идентичности, то есть осознания уникальности и ценности собственной нации, и 2) этнической толерантности, то есть осознания уникальности и ценности других наций.

Для того чтобы строить процесс обучения на принципах толерантности, необходимо, чтобы эти принципы были поняты и приняты не только субъектом адаптации (принимающей стороной, которой является российский вуз), но и объектом адаптации – иностранными учащимися. Иностранец, приезжающий на обучение в Россию, может не только ничего не знать о русской культуре и обычаях, традициях, национальных стереотипах поведения других студентов, что вполне объяснимо, но и не понимать, для чего ему могут понадобиться эти сведения, если его цель – изучать, например, экономику. Задача преподавателя – объяснить важность понимания культуры, традиций не только страны изучаемого языка, но и тех стран, откуда приехали другие студенты группы. Необходимо мотивировать учащихся тем, что полученные знания пригодятся им не только в будущей учёбе, но, прежде всего, в повседневной жизни в новой лингвосоциокультурной среде.

Неоценимую помощь в воспитании учащихся в духе толерантности, уважения к культурным реалиям, традициям обычаям других стран, а также и в процессе лингвосоциокультурной адаптации оказывает внеучебная воспитательная работа. Она может быть представлена разными формами: организация экскурсий, посещение музеев, выставок, проведение студенческих концертов и тематических вечеров и т.д. Так, например, в Российском университете дружбы народов уже практически в течение 50 лет осуществляется практическое апробирование различных форм и методов воспитательной работы. Особое место в этом процессе занимает интернациональный культурный центр (Интерклуб). Здесь работают 16 постоянно действующих интернациональных студенческих творческих коллективов, общей численностью более 600 человек. Среди них интернациональный танцевальный ансамбль «Ритмы дружбы», вокальная студия, фольклорная студия «Радуга», студия экзотического танца «Амарэт», Ансамбль латино-американского танца «Глория», нельзя не сказать о команде КВН РУДН, ставшей всероссийским достоянием и др. Все они интернациональны по своему составу и направлениям творческой деятельности. Кроме перечисленных творческих коллективов, при интерклубе работает 41 национальный самостоятельный коллектив студенческих землячеств, общей численностью около 600 человек из стран Латинской Америки, Африки, стран Ближнего и Среднего Востока, Азии, СНГ и всех регионов России

Кроме того, в университете ежегодно проводится ряд массовых культурных мероприятий: праздник студенческой молодежи «Планета Юго-Запад», конкурс «Мисс РУДН», в котором принимают участие студентки из стран Азии, Африки, Европы, Латинской Америки, Ближнего и Среднего Востока, из всех регионов России.

На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН постоянно проводятся многочисленные внеучебные мероприятия: уроки-концерты «День победы», «Говорим и поем по-русски», «До свидания, подфак!», лектории «Расскажи о своей стране»; студенческие олимпиады по русскому и иностранным языкам и многие другие.

Совместная реализация социокультурных видов деятельности, которую осуществляют педагоги и студенты, стимулирует у последних потребность в межкультурном взаимодействии, ведущему к диалогу культур и формированию интернационального коллектива на единых общечеловеческих базовых ценностях, на органичном сочетании интернационального и национального начал.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во «Икар», 2009. – 448 с.
- [2] Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 17-24
- [3] Журавлева, Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку. – М., 1981. 143 с.
- [4] Клобукова Л. Актуальные проблемы обучения иностранных учащихся стран Азиатско-Тихоокеанского региона русскому языку как средству делового общения // Вестник АТАПРЯЛ. – 2008.
- [5] Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: Старый сад, 1998. – 315 с.
- [6] Орехова Ирина Александровна. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: М., 2004. 341 с.
- [7] Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.
- [8] http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr

LITERATURA

- [1] Azimov, E.H.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E.H.G. Azimov, A.N. SHCHukin. – M.: Izd-vo «Ikar», 2009. – 448 s.
- [2] Ball, G.A. Ponyatie adaptacii i ego znachenie dlya psihologii lichnosti [Tekst] / G.A. Ball // Voprosy psihologii. – 1989. – № 1. – S. 17-24
- [3] ZHuravleva, N.A. YAzykovaya sreda kak obuchayushchij faktor i rezerv povysheniya ehffektivnosti kratkosrochnogo obucheniya russkomu yazyku. –M, 1981. 143 s.
- [4] Klobukova L. Aktual'nye problemy obucheniya inostrannyh uchashchihsya stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona russkomu yazyku kak sredstvu delovogo obshcheniya // Vestnik ATAPRYAL. – 2008.
- [5] Lebedeva N.M. Vvedenie v ehtnicheskuyu i kross-kul'turnuyu psihologiyu. M.: Staryj sad, 1998. – 315 s.
- [6] Orekhova Irina Aleksandrovna. Obuchayushchij potencial russkoj sredy v formirovanii lingvokul'turologicheskoj kompetencii inostrannyh uchashchihsya: Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02: M., 2004. 341 s.
- [7] Shcherba L.V. YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. – M., 1974.
- [8] http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr

LINGUISTIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT INTERNATIONALLY ORIENTED HIGHER EDUCATION AS A FACTOR OF MOTIVATION WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

N.M. Rumjanceva, Y.V. Jurova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problems of motivation and formation of tolerance of foreign students by the language environment when learning Russian as a foreign language.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language; language environment; lingual, social and cultural adaptation; lingual, social and cultural competence; learning process; intercultural tolerance.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЁ ПРИЛОЖЕНИЯ К ЗАДАЧАМ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М.А. Рыбаков

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198

Целью данной статьи является анализ возможностей использования типологических данных в области совершенствования методики обучения языку. В публикации ставятся актуальные вопросы типологического исследования языков и рассматриваются пути взаимодействия типологии и дидактики. Особое внимание уделяется проблеме интерференции.

Ключевые слова: грамматика, классификация, метод, сопоставление, типология, язык.

Типологические исследования на современном этапе развития лингвистической науки отличаются расширением своих границ, постановкой новых задач и совершенствованием методов анализа языкового материала. Наряду с традиционными исследованиями в области сопоставления грамматического строя отдельных языков и построения их морфологической классификации появляются обобщающие труды, посвященные типологии целых языковых подсистем (уровней языка): фонетики, морфологии, синтаксиса. Современные концепции и методы типологического языкознания открывают возможность поставить вопрос о сопоставлении языков с учетом межъязыковых связей. При этом весьма насущной является задача установления типологических черт в области морфонологии (фонетической структуры морфем и системы чередований различного типа), морфосинтактики (синтаксических свойств словоформ) и синтаксической семантики.

В теоретическом языкознании продолжают споры о том, связан ли тип языка с типом мышления и типом культуры. Практика преподавания иностранных языков и русского языка иностранным учащимся даёт многочисленные примеры тесной связи языкового и внеязыкового мышления, языковых знаний и экстралингвистической информации. Современная постановка этого вопроса предполагает исследование конкретных примеров таких связей, их сущности и проявления.

В последнее время всё чаще высказываются суждения о том, что язык и менталитет, духовная культура народа тесно взаимосвязаны. А. Вежбицкая отмечает: «инвентарь понятийных орудий общества никогда не «детерминирует» полностью его мировоззрение, но очевидным образом оказывает на него влияние [Вежбицкая 1999, 269].

Современная когнитивная наука выдвигает принципиально новое понимание самой природы мышления. Дж. Лакофф утверждает: «Мышление является *образным (imaginative)* в том смысле, что те понятия, которые не основываются непосредственно на опыте, используют метафору, метонимию, ментальные образы – всё это выходит за пределы буквального отражения» [Лакофф 2004, 13]. Дж. Лакофф возражает против классических философских положений о том, что разум представляет собой абстрактную машину, оперирующую символами, что человеческий ум является зеркалом природы, что мышление абстрактно и нематериально [там же, 11]. Эти утверждения свидетельствуют о том, что язык понимается как структура, организующая саму мысль, но не по правилам формальной логики, а при помощи гештальтов (целостных образов). В понимании Дж. Лакоффа «язык характеризуется символическими моделями, то есть моделями, которые соотносят языковую информацию с моделями в концептуальной системе» [там же, 209].

Составной частью лингвистической типологии является сопоставительный метод. Основная цель сопоставительного метода – выяснение специфики отдельного языка, его идиоматических свойств через системное сравнение с другим языком. «Сопоставительный метод даёт возможность определить не только факты и явления, имеющие аналогичные функции в сопоставляемых языках, но и то место, которое они занимают в своей микросистеме» – указывал В.Д. Аракин [Аракин 2000, 60-61].

Сопоставительное языкознание имеет хорошие перспективы развития как в количественном отношении (охват большего числа языка), так и в качественном (системное объяснение языковых сходств и различий, равное внимание к универсальным и специфическим чертам языков).

Центральным объектом сопоставления и типологизации является грамматический строй языка – система морфологических категорий, синтаксических категорий и конструкций, а также способов словопроизводства. Грамматический строй является той основой, без которой язык не существует и не функционирует. Иными словами, грамматический строй – это система использования словарных единиц для организации высказывания.

В грамматике любого языка обычно выделяют две взаимосвязанные части – морфологию и синтаксис. В синтетических языках морфология играет особую роль, т.к. синтаксические свойства слова, его функции в предложении определяются его морфологической формой. Во флективно-аналитических и изолирующих языках форма слова сама создается синтаксическими средствами. В агглютинативных и инкорпорирующих языках слово характеризуется внутренним анализмом: грамматические значения выражены внутри слов, но части слов объединены механически.

К числу прикладных задач сопоставительно-типологических исследований относятся:

- составление двуязычных и многоязычных словарей;
- разработка рекомендаций по переводу текстов и оценка качества переводов;
- лингвистическая экспертиза смыслового содержания текстов;
- разработка рекомендаций по предотвращению межкультурных коммуникативных конфликтов.

Широкой областью приложения результатов типологических исследований является методика преподавания иностранных языков. Знание принципов и параметров сопоставле-

ния языков позволяет определить существенные сходства и различия в их грамматическом строе, выстроить специфическую траекторию преподавания языка в конкретной иноязычной аудитории, предусмотреть возможные трудности и ошибки, сделать конкретный прогноз вероятной межъязыковой интерференции.

Создание этноориентированных методик обучения русскому языку и этноориентированных тестов не может не опираться на результаты сопоставительно-типологических исследований, на точное представление межъязыковых и межкультурных различий.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 2000.
- [2] Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – М.: РУДН, 2007.
- [3] Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М.: РУДН, 2012. – 344 с.
- [4] Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов // Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки славянской культуры, 1999.
- [5] Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры, 2004.

LITERATURA

- [1] Arakin V.D. Sravnitel'naya tipologiya angliyskogo i russkogo yazykov. M., 2000.
- [2] Balykhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo. – M.: RUDN, 2007.
- [3] Balykhina T.M., Chzhao Yuytszyan Ot metodiki k etnometodike. Obucheniye kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya. M.: RUDN, 2012. – 344 s.
- [4] Vezhbitskaya A. Ponimaniye kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov // Semanticheskiye universalii i opisaniye yazykov. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 1999.
- [5] Lakoff Dzh. Zhenshchiny, ogon' i opasnyye veshchi: chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004.

LINGUISTIC TYPOLOGY AND THE PROSPECTS FOR ITS APPLICATION TO PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.A. Rybakov

People's Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The purpose of this article is to analyze the possibilities of using typological data in improving language teaching methodology. The publication puts topical issues of typological study of languages and looks at ways of an interaction of typology and didactics. Particular attention is paid to the problem of interference.

Keywords: grammar, classification, method comparison, typology, language

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ФУНКЦИИ И РАЗНОВИДНОСТИ

М.Р. Савова

Московский Педагогический Государственный Университет
ул. Малая Пироговская, д.1, стр. 1, Москва, Россия, 119435

В статье самопрезентация рассматривается как полифункциональный вид учебной деятельности при освоении речеведческих дисциплин. Как основные функции использования самопрезентации в учебном процессе автор выделяет функции диагностики, обучения и контроля, приводит различные критерии оценки самопрезентации обучаемых в соответствии с уровнем их подготовки и задач обучения.

Ключевые слова: самопрезентация, русский язык, риторика, функции самопрезентации, разновидности самопрезентации.

В настоящее время в практике преподавания русского языка, риторики и других речеведческих дисциплин всем категориям обучаемых, как правило, используется самопрезентация (далее С.). Однако, по нашим наблюдениям, при включении в процесс обучения данного вида учебной деятельности далеко не всегда полностью реализуется его потенциал.

Зачастую С. проходит максимально формализованно, используется исключительно в ситуации знакомства преподавателя со студентами. И, как следствие, продемонстрированный обучаемыми уровень речевой подготовки никак не сказывается на содержании дальнейшего образовательного процесса (зачастую предмет речи в С. и ее оформление никак не анализируется). Тем самым С. остается одним из наиболее недооцененных и недоиспользованных средств обучения, не несет (как правило) существенной обучающей нагрузки в рамках сложившейся практики преподавания.

Однако необходимо подчеркнуть, что С. может с успехом выполнять многообразные функции с учетом различных особенностей учащихся и задач обучения. На эффективность использования С. влияет прежде всего понимание преподавателем ее функций и разновидностей, осознанность выбора наиболее целесообразного ее варианта, полнота проработки различных аспектов С.

В учебном процессе С. выступает в качестве ситуативно значимой специально организованной жанровой разновидности публичного выступления, при которой обучаемый говорит о себе с целью создать благоприятное впечатление у слушателей.

К сожалению, данный аспект С. еще не становился предметом специального исследования. В настоящее время С. изучается преимущественно в рамках психологии с точки зрения того, как в ней проявляется Я-образ личности. В большинстве современных исследований С. в центре внимания оказывается самопонимание и самоосознание, самооценка личности и формы, в которых она может быть воспринята окружающими. Подготовка к самопрезентации в этом контексте представляет собой нахождение наиболее адекватного образа, обращаясь к которому презентующий себя субъект создает свой опосредованный портрет.

Кроме того, речевые компоненты С. рассматриваются в связи с широким распространением такого жанра делового общения, как собеседование при приеме на работу, в рамках которого реализуется особый вид С., что находит отражение в большой распространенности рекомендаций по содержанию высказывания соискателя.

Отдельно исследуются проблемы, связанные с использованием коммуникативных техник в публичном выступлении. В этом отношении преобладают работы, связанные с анализом речи конкретных раторов.

Еще одну группу публикаций составляют работы по обучению созданию С. Как правило, эти рекомендации носят характер частных практических советов и во многом опираются на описанные нами ранее направления исследований.

Таким образом, многочисленные работы по проблемам С. не отражают методическую составляющую ее использования в учебной деятельности.

С. в рамках учебного курса речеведческой направленности имеет ярко выраженную специфику, которая заключается в том, что для С. в учебных целях гораздо важнее не самовыражение личности как таковое, а то осознанно демонстрируемое речевое поведение, что направлено на формирование планируемого впечатления у адресата: коммуникативно ориентированное, контролируемое, целенаправленное, восходящее к задаче построения образа ратора в публичном выступлении. Именно такое понимание С. и делает его эффективным средством диагностики, обучения, закрепления и контроля.

Рассмотрим названные основные функции самопрезентации в учебном процессе более подробно:

1. Функция диагностики. Реализация этой функции С. характерна для начала учебного курса, что определяет ее подавляющую частотность. Эта функция в зависимости от специфики учебной дисциплины, в рамках которой используется С., от уровня подготовки обучаемых и от учебно-педагогических задач преподавателя позволяет достичь различные цели, выявить и оценить коммуникативно-речевые умения обучаемых.

2. Функция обучения. Данная функция может быть реализована на различных этапах с разными задачами. Обучение С. необходимо при формировании коммуникативно-речевой компетенции во всех сферах общения (профессиональной, бытовой, деловой и др.). Следовательно, одно из основных направлений – целенаправленное обучение С. с учетом ситуации общения в специально организованном учебном курсе. При этом могут быть использованы разнообразные виды ситуационных задач, включающих отработку разных вариантов С. с изменением условий общения (варьирование степени значимости, количественных и качественных характеристик адресата, продолжительности С., вида общения (непосредственное-опосредованное; устное-письменное) и т.п.

Очевидно, что обучение С. может входить в программу преподавания любой речеведческой дисциплины как факультативный, так и обязательный элемент (например, в курсе делового общения таким будет С. в рамках собеседования при приеме на работу, при изучении педагогической риторики – С. в ситуации знакомства с классом или родителями и т.п.).

Помимо целенаправленного обучения собственно С. важно подчеркнуть, что данный речевой жанр в силу своей повышенной коммуникативности может выполнять роль средства отработки речевого взаимодействия выступающего со всеми членами учебной группы и преподавателем.

Отметим, что обучение С. обязательно включает в себя самопрезентацию преподавателя в качестве ориентира (но не единственно верного образца).

1. Функция закрепления. С. в силу актуальности для каждого обучаемого может выполнить роль задания, в ходе выполнения которого учащийся применяет те или иные освоенные коммуникативно-речевые умения (например, использовать средства диалогизации или какие-либо коммуникативные тактики с целью интенсификации речевого воздействия) и тем самым закрепляет изученное. Таким образом, С. в процессе освоения той или иной дисциплины может быть задействована в качестве базовой ситуации общения с возрастающим уровнем вариативности и трудности. Данная функция особенно значима для осваивающих русский язык как иностранный.

2. Функция контроля. С. проводится после обучения (непосредственно после него или отсроченно по времени) и предполагает самостоятельное решение обучаемым всех характерных для данной ситуации общения коммуникативно-речевых задач.

Очевидно, что в зависимости от особенностей учебной дисциплины, от функции, которую выполняет С., от уровня обучаемых и от конкретных задач обучения будут варьироваться и критерии оценки выступления с С.

В курсе русского языка основные критерии оценки могут быть связаны с уровнем владения языком, в курсе культуры речи – с уровнем коммуникативно-речевой подготовки; в курсе риторики – с уровнем создания образа ратора и образа аудитории.

Высокая степень эффективности С. в учебном процессе обусловлена тем, что она может рассматриваться как ситуационная задача, в ходе выполнения которой за счет лично-стно значимой для обучаемого ситуации общения в целом и важности восприятия речи адресатом (преподавателем и другими обучаемыми в группе) в частности достигается наиболее полная мобилизация коммуникативно-речевых резервов выступающего.

Все разновидности самопрезентации предполагают, что преподаватель, который их использует, сам владеет этим непростым речевым жанром на очень высоком уровне, тщательно подумывает свою самопрезентацию, делает ее максимально осознанной и целенаправленной.

SELF-PRESENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS: FUNCTIONS AND VARIETY

M.R. Savova

Moscow state pedagogical university
Malaya Pirogovskaya, 1, p. 1, Moscow, Russia, 119435,

This paper examines self-presentation as a kind of multi-functional training activities during the development of speechstudying disciplines. As the basic functions of self-presentation in the learning process the author identifies diagnostic functions, training and supervision, resulting in a variety of criteria for evaluating the self-learners according to their level of training and learning objectives.

Keywords: self-presentation, the Russian language, rhetoric, self-presentation function, a kind of self-presentation.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.В. Самосенкова

Белгородский государственный национально-исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)
ул. Победы, д. 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматриваются вопросы развития языка, проблемы культуры русской речи в плане лингвистической экологии. И это вполне понятно. Язык любого народа – исторический аккумулятор его культуры. Он закрепляет историческую память слова, и культура языка предстаёт как накопление этой памяти, как неразрывная духовная связь поколений. В наши дни культура языка рассматривается в контексте экологии культуры как её важнейшая часть. Лингвоэкологический подход предполагает бережное отношение к литературному языку как к орудию культуры, в нём формируется историческое сознание.

Ключевые слова: язык, культура, культура речи, лингвистическая экология, культурная среда, литературный язык.

В последнее время вопросы развития языка, проблемы культуры русской речи начинают рассматриваться в плане лингвистической экологии. И это вполне понятно. Язык лю-

бого народа – исторический аккумулятор его культуры. Он закрепляет историческую память слова, и культура языка предстаёт как накопление этой памяти, как неразрывная духовная связь поколений.

В наши дни культура языка рассматривается в контексте экологии культуры как её важнейшая часть. Заботой об очищении русского языка от засоряющих его просторечий, жаргонных и заимствованных слов проникнуты возникающие дискуссии о состоянии современного словоупотребления. Д.С. Лихачёв писал, что «русский язык пока не воспринимается как национальное сокровище, а его надо спасать, как это уже делается в отношении памятников старины, культуры, искусства». О трудном положении, которое переживает устное слово, говорит актриса Э. Быстрицкая: «С сожалением должна сказать, что даже в нашем Малом театре сегодня чувствуется утрата речевой традиции. А это – следствие того, что перестали любить само слово, интересоваться его богатейшими возможностями. Исчезает любопытство, уважение к языку. Мы должны вернуть утраченную красоту русской речи, увлечь молодых любовью к словесности. Может, тогда мы сумеем победить равнодушие к родному слову».

Лингвоэкологический подход предполагает бережное отношение к литературному языку как к орудию культуры, в нём формируется историческое сознание, которое, по определению критика Ю. Селезнёва, является, «осознанием прошлого пропорционально будущему».

Известная нормативная стабилизация и неминуемо связанная с ней некоторая «нивелировка» литературного языка вызывает живой и пристальный интерес к самобытному народному слову. Говоря о подготовке разнообразных словарей русских народных говоров в наши дни, приветствуя их появление, писатель Валентин Распутин в статье «Из вечного родника» подчёркивает: «В нас не одна только ностальгия по отговорившему живёт, когда мы читаем и изучаем эти словари, – к нам вместе с родным языком является чувство обречённости и глубины. Словно бы онемевшие связи восстанавливаются от живой воды и добавляются к действующим. Словно из дальних скитаний возвращаешься домой, и этим словом тебе указывают дорогу...»

Чисто экологические рассуждения, связанные с красотой языка, стилистической обустроенностью нашего дома, «среды обитания», встречаются во многих статьях современных критиков и писателей. Авторы приходят к единодушному мнению о том, что стоит задуматься над тем, что всякое потерянное нами слово – это потерянный для нас мир, мир нашей культуры.

А что означает слово экология и когда оно появилось в языке? Термин экология предложил в 1866 году один из крупнейших биологов XIX века немецкий естествоиспытатель Эрнст Геккель (1834 – 1919). Это был реформатор биологии, представитель воинствующего материализма, сторонник эволюционного учения Чарльза Дарвина. Сам Э. Геккель определял экологию как науку, изучающую «все связи организма с окружающим миром, к которому мы причисляем все условия существования в широком смысле слова, как органические, так и неорганические». Формирование экологии как науки можно проследить, в частности, по тем статьям, которые посвящались ей в энциклопедических словарях и справочниках. В самом начале XX века в знаменитом «Энциклопедическом словаре» Брокгауза и Ефрона мы читаем: «Экология или ойкология, – часть зоологии, обнимающая собой сведения касательно жилищ животных, т.е. нор, гнёзд, логовищ и т.п. До сих пор экология не достигла той степени развития, которая дала бы ей право на известную долю самостоятельности».

В это время экология ещё не выработала своих методов, не накопила суммы обобщений и ждала экспериментальных исследований. В определении предмета и задач экологии царит исключительный разнобой, что чрезвычайно тормозит развитие этой молодой, теоретически и практически важной дисциплины. Если в «Толковом словаре русского языка» под редакцией профессора Д.Н. Ушакова (1940) слово экология толкуется как термин биологии, то в последних изданиях однотомного словаря русского языка С.И. Ожегова слово экология входит в гнездо однокоренных образований: экологический, эколог, экологист и др.

Характерная черта современной экологии – исследование процессов, охватывающих всю биосферу. Особенно пристально изучаются разные виды взаимодействия человека и биосферы. Одна из важнейших задач при этом – определение стабильности сообществ, их способности противостоять неблагоприятным воздействиям. Важным элементом экологии выступает понятие ноосферы, буквально (от греческого) «сфера разума». Понятие ноосферы как окружающей земной шар «мыслящей» оболочки, формирование которой связано с возникновением и развитием человеческого сознания, ввели в начале XX века Пьер Тейяр де Шарден и Э. Леруа. Причём опирались они на идеи и труды академика В.И. Вернадского.

Ноосфера по Вернадскому, – это «среда проявления разума», а также «царство разума» и «энергия человеческой культуры». Ноосфера – мир идей, мысли, т.е. языка во всех его проявлениях. Основоположники учения «Живой этики», наши соотечественники Елена и Николай Рерих придавали большое значение психической энергии – энергии мыслительной деятельности людей. Жить в гармонии с природой, считали супруги Рерих, – значит сознательно выполнять законы Космоса. Главной заповедью здесь является «не навредить», т.е. не причинить вреда ни в экологическом, ни в чисто человеческом, нравственном, ни в планетарном масштабе. Задача ноосферы – превращение знаний, накопленных человечеством, всей духовной энергии в силу, рационально преобразующую природную среду. Совершенно ясно, что языку здесь отводится очень важная роль.

В широком смысле слова – экология – это совокупность научных направлений, изучающих проблему взаимоотношения человеческого общества со средой его обитания. Важно понять, что лишь такая человеческая деятельность, которая не приводит к деградации природной среды, может развиваться неограниченно. Это относится и к языку, и к искусству, и к науке, и к просвещению. Экологии культуры посвящён специальный раздел в книге академика Д.С. Лихачёва «Прошлое – будущему». Сохранение культурной среды, полагает учёный, – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. К вопросам экологии относится, в частности, патриотизм, любовь к родине как наша нравственная ответственность перед людьми будущего. В экологии, по Д.С. Лихачёву, есть два раздела: экология биологическая и экология культурная, или нравственная. Культурная экология должна быть частью экологии социальной.

Конечно, между двумя разделами экологии (биологической и культурной) не может быть непроходимой пропасти, как нет и чётко обозначенных границ между природой и культурой. Вместе с тем есть и большое различие между экологией природы и экологией культуры. Утраты в природе до известных пределов восстановимы (когда не нарушено равновесие). Иное дело – потери культурные и нравственные. Они или восстанавливаются с большим трудом, или вовсе невозможны (как, скажем, разрушенные памятники культуры, сгоревшие книги и рукописи и т.п.). Наше восхищение прошлым и настоящим, наша любовь к духовному наследию своего народа должны быть действенными. А для этого нужны знания, и знания эти необходимо объединять в особую научную дисциплину – лингвистическую экологию. Многое зависит от языка – в его устной и письменной разновидностях. Если культура – это совокупность достижений общества в области науки, просвещения, искусства и в других сферах духовной жизни, то закрепляются эти достижения, как правило, в языке и в Слове. Связь культуры с такой формой языка как его литературно обработанная, «культурная» разновидность несомненна. Возникнув на определённом историческом этапе и в известных культурно-исторических условиях, литературный язык сам по себе служит свидетельством уровня духовного развития народа, общества. Вот почему и считается, что литература – это одновременно и культура, и орудие культуры.

Истинной основой культурного многообразия в будущем может стать только наше нынешнее культурное наследие. Следовательно, нельзя допустить его деградации и невозполнимых в будущем потерь. Совместными усилиями археологов, этнографов, философов, писателей, фольклористов и языковедов следует защитить культурное наследие человечества.

ва. Родной язык и многовековая культура должны быть переданы последующим поколениям в сохранённом и улучшенном виде.

Любовь к языку, как и любовь к природе – составная часть патриотизма, любви к Родине, к Отчизне. Экология языка, или лингвистическая экология имеет поэтому и нравственную сторону. Небрежное отношение к языку, отход от национальной культуры, которая в нём выражена, не проходят бесследно для человека как индивидуальности и как социально-нравственной личности. Ведь язык – это основа национальной памяти и ключ к пониманию духовного мира народа, своего или чужого. Как сказал знаменитый исследователь русского языка, литературы и фольклора Ф.И. Буслаев, язык народа «доходит к нам сокровищницей всей прошедшей жизни нашей».

В последние годы наши писатели и публицисты неустанно говорят о признаках духовной деградации, духовного обнищания, напрямую связанных с языковыми потерями. Они напоминают слова Ветхого Завета о том, что в языке нашем заключены и жизнь, и смерть. Язык – это исток, по которому наше земное начало переходит в духовное. Как всякое живое на земле не может смириться со своей смертью, так и живая нация тоже не может смириться с деградацией своего языка. Причина экономических и социальных трудностей, с которыми столкнулась наша страна в последние годы, кроется в падении нравственного уровня общества. Мы утратили понятия о добре, милосердии, терпимости к чужому мнению. Как никогда прежде общество наше нуждается в духовном возрождении, моральном развитии, в культивировании нравственности. Это должно проявляться во всём, в том числе и в языке, в манере нашего повседневного общения и поведения, в понимании задач постоянного культурного совершенствования каждого из нас.

Зачем нужна каждому из нас высокая культура речи? На этот вопрос Д.С. Лихачёв отвечал так: «В ответственности за чистоту и красоту своей речи человек найдёт лучшие средства, как выразить вновь сложенные понятия, которые стучатся в новую жизнь». Он считал, что в наших школах надо больше говорить о красоте русского языка, собственно, начинать с этого обучение: «Скучные правила пусть придут после, а сначала, от первого дня, пусть будет сказано о красоте русской речи, о богатстве, о вместимости, о подвижности и выразительности своего родного языка... Звучен язык Вергилия и Овидия, но ведь не свободен он, ибо принадлежит прошлому. Певуч язык Гомера, но и он в пределах древности. На санскрите даже в Индии уже не говорят. А ведь русский язык жив. Он живёт для будущего. Он может обогащаться всеми новыми достижениями и сохранять свою певучую прелесть. Он не останется в пределах Пушкина, ведь слишком много нового вошло в жизнь и требует своего выражения».

Целями лингвистической экологии являются как сам литературный язык (в его прошлом и настоящем), так и говорящие и пишущие на нём, т.е. носители языка. И в этом смысле можно говорить о лингвоэкологическом воспитании личности. Обращаясь к молодёжи, к юности будущей России учёный особо говорил о задачах совершенствования духовной культуры: «Вам, молодёжи, предстоит одна из наиболее сказочных работ – возвысить основы культуры духа, творить и созидать». Одна из задач лингвистической экологии состоит в том, чтобы пробуждать в гражданах чувство собственного достоинства и самоуважения. Не следует забывать нам и о том, что культура повседневного быта и экология – понятия неразделимые. А поскольку в языке закрепляется историческая память народа, то и культура языка предстаёт как накопление этой памяти, как непрерывная духовная связь поколений. Тем самым культура языка встаёт в контекст экологии культуры как важнейшая её часть.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. – М., 1992.
- [2] Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М., 1988.
- [3] Лихачёв Д.С. Литература – реальность – литература. – Л., 1981.

- [4] Лихачёв Д.С. Прошлое – будущему. – М., 1985.
[5] Рерих Н. Зажигайте сердца! Статьи о культуре, искусстве и Родине. – 2-е изд. – М., 1978.

LITERATURA

- [1] Buslaev F.I. Prepodavaniye otechestvennogo yazika. – М., 1992.
[2] Vernadsky V.I. Filosofskiye misli naturalista. – М., 1988.
[3] Likhachev D.S. Literatura – realnost' – literature. – L., 1981.
[4] Likhachev D.S. Proshloye – budushemu. – М., 1985.
[5] Rerikh N. Zazhigayte serdtsa! Statii o kul'ture, iskusstve i Rodine. – 2-e izd. – М., 1978.

PRODUCTIVITY OF USAGE OF THE LINGVOECOLOGICAL APPROACH IN TEACHING THE CULTURE OF SPEECH AND EDUCARE OF THE INDIVIDUALITY OF THE HIGHER SCHOOL STUDENTS

T. V. Samosenkova

Belgorod State National Research University,
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia 308015

The article considers the problems of development of the language, the culture, the Russian speech in terms of linguistic ecology. And it is quite understandable. The language of any nation is the historical accumulator of its culture. It fixes the historical memory of word, and the culture of the language appears as an accumulation of this memory, as inseparable spiritual link between generations. In modern times, the culture of language is examined in the context of cultural ecology as its most important part. Linguoecological approach involves careful attitude to the literary language as to the tool of culture, the historical consciousness is formed in it.

Key-words: language, culture, culture of speech, linguistic ecology, cultural background, literary language.

ОСНОВНЫЕ МОМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О.В. Сеньюкова

Белгородский государственный национально-исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)
ул. Победы, д. 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматриваются основные моменты процесса организации учебной речевой деятельности грамматическому аспекту русского языка, который состоит в выявлении коммуникативных и когнитивных механизмов языка и речи, в усвоении правил, регулирующих функционирование языковых единиц, их участие в речевом акте, а также правил построения речевых произведений – высказывания и текста как продуктов речемыслительной деятельности. Речевая деятельность – это сложный и важный когнитивный процесс, при котором когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи.

Ключевые слова: учебная речевая деятельность, языковая единица, коммуникация, коммуникативная компетенция, когнитивная обработка информации.

В современных лингвистических исследованиях все большее внимание методистов и преподавателей русского языка как иностранного приобретают инновационные технологии в

организации учебной речевой деятельности. При этом подчеркивается что, данные технологии предполагают такое построение процесса обучения, в результате которого активизируется речемыслительная деятельность иностранных обучающихся при овладении учебным (языковым и речевым) материалом. Организация учебной речевой деятельности состоит в выявлении коммуникативных и когнитивных механизмов языка и речи, в усвоении необходимых правил, регулирующих функционирование единиц языка, их участие в речевом акте, а также правил построения речевых произведений – высказывания и текста как продуктов речемыслительной деятельности. В процессе обучения грамматике русского языка иностранных обучающихся в центре внимания ученых: а) «ментальные» основы понимания и продуцирования речи, при которых языковое знание участвует в переработке информации; б) когнитивные структуры и процессы, которые свойственны человеку, а именно: системное описание и объяснение механизмов человеческого усвоения языка, принципы структурирования этих механизмов.

Речевая деятельность – это сложный и важный когнитивный процесс, при котором когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи. Следовательно, при организации процесса овладения языковыми реалиями следует учитывать не только те ментальные репрезентации, которые возникают по ходу обработки или извлекаются из долговременной памяти, но и те процедуры или операции, которые при этом используются. С этих позиций язык необходимо рассматривать как когнитивный процесс получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении. Включая передачу и получение информации, закодированной языковыми средствами, требуя определенных приемов вербализации складывающегося замысла в актах порождения речи и, напротив, извлечения смысла из поступающего речевого высказывания в актах его восприятия и понимания, этот когнитивный процесс проявляет яркую зависимость от условий его осуществления, от того, между какими партнерами он протекает и пр. Язык обеспечивает двустороннюю связь между индивидуальным и коллективным знанием. Закрепление индивидуального знания в звуковой форме, а затем в письменности сделало возможным сохранение знания и передачу его от одного индивида другому. На этой основе формируется коллективное знание. Вместе с тем, язык позволяет индивидууму усвоить то коллективное знание, которым располагает социальное окружение. Кроме этого, язык является одним из основных инструментов создания нового знания. Роль языка в продуцировании нового знания обусловлена тем, что языковым знакам присущи не только функции «кодификации смысла», но и свойства «операциональности». Человеческое мышление может быть дополнено, а иногда заменено операциональной деятельностью со знаками. Оперирование со знаками языка в процессе учебной речевой деятельности равносильно преобразованию содержащейся в них информации, что позволяет сформировать новую информацию, которая не конструируется без языка как когнитивно-функционирующей системы в процессе речевой коммуникации [4, с. 61].

Усвоение иностранного языка – это не только обретение знаний о языковой системе (лексике, грамматике, фонетике и т.д.), но, что очень важно, усвоение языка – это обретение средства иносоциокультурной коммуникации. Благодаря этой передаваемой языком возможности перехода от субъективного к интерсубъективному, и в этом смысле объективному, можно рассматривать усвоение правильного употребления языковых явлений как усвоение соответствующих классификаций (или различий) в мире – как предпосылку межкультурной коммуникации. Сфера использования языка не может быть ограничена рамками и канонами повседневного опыта, а его теоретическое рассмотрение – выявлением правил сообразности употребления выражений типа «читать книгу»; «слушать музыку»; «учить песню» и категоризации речевых актов и лежащих в их основе намерений [4, с. 386].

В связи с этим, можно сделать вывод о том, что неправомерно отождествлять осмысленность языкового выражения с правильностью его употребления, а понимание со

смыслом – со знанием правил употребления» [4, с. 388]. Такая редукция делает необъяснимым: как усвоение языка (лексики, грамматики и т.д.), так и его использование в процессе иноязычной РД; возможность осмысленного использования одних и тех же языковых средств в разных (в т.ч. и в новых) ситуациях для выражения разных (в т.ч. и несовместимых) представлений носителей изучаемого языка об окружающей действительности. Иными словами, в процессе обучения иностранных студентов лексико-грамматическому аспекту необходимо помнить, что грамматические категории, формы, явления следует рассматривать не только в «плане содержания» и «плане выражения», но и в «плане поведения» в структурной функционально-семантической организации словосочетания, предложения, текста как продукта учебной речевой деятельности.

Все сказанное выше позволяет сделать следующий вывод: в настоящее время в обучении грамматическому аспекту речевой деятельности необходимо принимать во внимание следующие критерии, на основе которых строится осознанное понимание языковых единиц: а) рассмотрение каждого грамматического явления со стороны формы, значения языковых средств и особенностей их использования в различных речевых ситуациях; б) выявление особенностей выражения грамматических значений и отношений и показ актуализации языковых средств в речи; в) учет особенностей использования языковых единиц в зависимости от сферы употребления; г) показ роли тех или иных языковых единиц в процессе организации обучения иноязычной речевой деятельности. Учет перечисленных этих критериев в процессе организации учебной речевой деятельности в обучении грамматическому аспекту русского языка как иностранного будет способствовать отражению наиболее общих и существенных признаков в понимании, осознании различных внутриязыковых отношений, чаще всего зависящих от функционально-коммуникативной и когнитивной природы самого языка. Более того, иностранные обучающиеся, прежде всего, сами должны осознать и учесть не только структурно-системную, но и коммуникативно-когнитивную значимость изучаемых грамматических категорий, закономерностей их употребления в различных речевых ситуациях, понимать, что от этого во многом зависит эффективность формирования и развития их коммуникативной компетенции, что позволяет связать систему языка и систему речи, парадигматику и синтагматику, статику и динамику на уровне сознательного осмысления иноязычной речевой деятельности. В этом смысле язык выступает не только как система знаков, набор средств выражения, но и как коммуникативно-когнитивная система переработки информации в любом речевом произведении. Организация учебной речевой деятельности, включая передачу и получение информации, пользуясь языковыми средствами, требуя определенных приемов вербализации складывающегося смысла в процессе порождения речи или извлечения смысла из поступающего речевого высказывания, проявляет зависимость не только от условий его осуществления, от того, между кем он протекает и т.д., но и осознанного усвоения грамматических единиц язык, что позволяет раскрыть всю сложность феномена «слово», которое «обладает определенной семантической структурой, осложнено социальным и эмоционально-экспрессивным компонентом, содержит зачатки знания и формирует определенное понятие о мире, потенциально заряжено образностью, делится на значимые части, включает правила формально грамматической изменяемости ... и в нужный момент обнаруживает скрытые синтаксические связи». [1, с.118].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. -363с.
- [2] Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. М., 1994, № 4, С. 34-37.
- [3] Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52, № 1. С. 3-9.

[4] Павиленис Р.И. Язык как объект логико-методического анализа: новые тенденции и перспективы / Р. И. Павиленис, В. В. Петров // Вопросы философии. – 1987. – № 7. С. 54-61.

[5] Schwarz M. Kognitive semantiktheorie und neuropsychologische realitat. Representationale und prozedurale Aspekte der semantischen kopetenz – Tbingen: Niemeyer, 1992.

LITERATURA

[1] Karaulov Y.N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost. M.: Nauka, 1987. – 363 s.

[2] Kubryakova E.S. Nachalnye etapy stanovleniya kognitivizma. Lingvistika – psihologiya – kognitivnaya nauka // Voprosy yazykoznaneya. M., 1994, № 4. S. 34-35.

[3] Likhachyev D.S. Konzeptosfera russkogo yazyka [Tekst] / D.S. Likhachyev // Izvestiya RAN. Ser. Lit. i yazyk. – 1993. – Т. 52, № 1. S. 3-9.

[4] Pavilyonis R.I. Yazyk kak ob'ekt logiko-metodicheskogo analiza: novye tendenzii i perspektivy / R.I. Pavilyonis, V.V. Petrov // Voprosy filosofii. – 1987. – № 7. S. 54-61.

[5] Schwarz M. Kognitive semantiktheorie und neuropsychologische realitat. Representationale und prozedurale Aspekte der semantischen kopetenz – Tbingen: Niemeyer, 1992.

MAIN POINTS OF ORGANIZATION SPEECH TRAINING ACTIVITIES IN TEACHING GRAMMAR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

O.V. Senyukova

Belgorod State National Research University
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The article discusses the main points of the process of organizing the training of speech activity that is a grammatical aspect of Russian language, which is to identify communicative and cognitive mechanisms of language and speech, in the assimilation of the rules regulating the functioning linguistic units, their participation in the speech act, just as rules of construction products of speech – expression and text as products verbal and cogitative activity. Speech activity is a complex and important cognitive process in which cognitive processing of linguistic information available to the person at the time of foreign-language speech activities is carried out both during the perception and understanding, as well as during speech production.

Key-words: training speech activity, linguistic unit, communication, communicative competence, cognitive processing of information.

ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И КАЧЕСТВА КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ИЗУЧЕНИЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

О.Е. Сергеева

МГТУ им. Н.Э. Баумана
Рубцовская набережная, дом 2/18, Москва, Россия, 105005

Статья рассматривает проблемы отбора лексического и грамматического минимума в процессе изучения иностранного языка на начальном этапе. Предлагается деление аспектов преподавания неродного языка. Особое внимание уделяется системе контроля знаний и умений по иностранному языку в 1-2 классах средней школы.

Ключевые слова: лексический и грамматический минимум, речевые навыки, семантизация лексики, конструирование высказываний, обучающий контроль.

В условиях всесторонней и глубокой модернизации обучения в высшей и средней школе, в том числе и обучения иностранному языку, актуальной является проблема повышения

эффективности обучения и его оптимизации. Необходимость модернизации образования с помощью новых методов и приемов обучения с использованием современных технологий получила новый импульс для своего решения в связи с включением России в единое европейское образовательное пространство, последовавшее за подписанием Болонского соглашения.

Следовательно, обучение иностранным языкам в раннем возрасте преследует практические и образовательно-воспитательные цели. Практическая цель состоит в том, чтобы научить детей речевой деятельности в устной форме, когда они еще только начинают читать и писать на родном языке.

В основе обучения иностранному языку на начальном этапе должна лежать устная речь, состоящая из типовых предложений, получивших названия в методической литературе как “синтаксические модели” или “модели-предложения”.

Благодаря использованию моделей-предложений осуществляется комплексное преподавание иностранного языка, т.е. без *деления его на аспекты (грамматика, фонетика, лексика)*. Дети усваивают не правила о грамматике и фонетике, а овладевая языком, практически, усваивают и звуковой и грамматический строй языка. Так как дети в 1-2 классах средней школы еще не научились расчленять, анализировать и синтезировать речевой материал, то им еще достаточно сложно освоить предлагаемые учителем фразы, даже после многократного повторения.

В речевых моделях должны отражаться наиболее часто встречающиеся грамматические конструкции, а словарный минимум следует отбирать из круга знакомых детям названий предметов и явлений, которые ежедневно их окружают. Важным требованием к отбору грамматических форм является возможность создания с ними различных речевых ситуаций.

При выборе тематики и лексического материала для занятий по иностранному языку следует опираться на положения школьной дидактики о том, что основой процесса познания у ребенка-младшего школьника является предметно-чувственная деятельность и возникновение конкретных представлений об изучаемых предметах и явлениях. Моделирование работы по отобранной тематике должно соответствовать возрастным интересам детей. Следует минимизировать объем языкового материала, используя лексико-грамматические конструкции, которые отбираются при тщательном изучении жизни и деятельности детей.

Учебный словарь младшего школьника включает наиболее употребительные фразы, конструкции, слова и речевые клише, а также определенное грамматическое наполнение. В рамках тематических разделов лексический материал постепенно расширяется и усложняется соразмерно содержанию и формам устной речи детей. Тематика занятий не должна идти вразрез с их интересами и со знаниями, которые они получают на других уроках в начальной школе.

Контроль на начальном этапе обучения иностранному языку должен проводиться в скрытой форме, то есть он заключается в систематическом и планомерном наблюдении за процессом обучения детей, с выявлением недостатков произношения, неправильного употребления изучаемой лексики в стандартных конструкциях, а также с фиксированием психологических трудностей, возникающих у детей при воспроизведении иноязычного материала. Конкретных замеров и тестирования *по аудированию, чтению и письму* на начальном этапе проводить не следует, так как это не соответствует возрастным особенностям детей первых и вторых классов и нарушает систематизацию учебного процесса из-за неправомерного использования учебного времени.

Главное на начальном этапе обучения не чрезмерно контролировать ребёнка в речи, а обеспечить интенсивное познание ребенком окружающего мира через родной и иностранный языки, через родную культуру и культуру другого народа. Это поможет сформировать на раннем этапе обучения положительную мотивацию к изучению неродного языка и создаст базу для дальнейшего овладения умениями иноязычного общения в условиях ограниченной языковой среды.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Берман И.М., Бухбиндер. Речевая конструкция в обучении устной речи. – М.: Иностранные языки в школе, 1962. – № 3. – с. 12.
- [2] Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного // руск.яз. за рубежом. – 1985. – № 5. – с. 54-60.
- [3] Бим И.Л. Теория и практика обучения разговорной речи на русском языке: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
- [4] Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 219 с.
- [5] Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
- [6] Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002., 396 с.
- [7] Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Под ред. Л.В. Московкина. – СПб., 2008.
- [8] Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- [9] Materials Development in Language Teaching / Ed. by V. Tomlinson. – Cambridge University Press, 1998. – 368 p.

LITERATURA

- [1] Berman I.M., Buhbinder. Rehevaya konstruktsiya v obuchenii ustnoy rechi. – М.: Inostrannyye yazyiki v shkole, 1962. – № 3. – s. 12.
- [2] Vyatyutnev M.N. Traditsii i novatsii v metodike prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo // rusk.yaz. za rubejom. – 1985. – № 5. – s.54-60.
- [3] Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya razgovornoy rechi na russkom yazyike: Problemy i perspektivy. – М.: Prosveschenie, 1988. – 256 s.
- [4] Leontev A.A. Psihologiya obscheniya. – Tartu: Izd-vo Tart. un-ta, 1974. – 219 s.
- [5] Passov E.I. Osnovyi kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazyichnomu obscheniyu. – М.: Russkiy yazyik, 1989. – 276 s.
- [6] Raven Dj. Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya. – М., 2002., 396 s.
- [7] Traditsii i novatsii v metodike obucheniya inostrannym yazyikam: Obzor osnovnyih napravleniy metodicheskoy myisli v Rossii / Pod red. L.V. Moskovkina. – SPb., 2008.
- [8] Elkonin D.B. Izbrannyye psihologicheskie trudyi. – М.: Pedagogika, 1989. – 560 s.
- [9] Materials Development in Language Teaching / Ed. by V. Tomlinson. – Cambridge University Press, 1998. – 368 p.

THE QUESTIONS OF TRAINING CONTENT AND QUALITY CONTROL LEVEL OF STUDENTS IN THE PRIMARY COURSE OF AN EDUCATION OF A FOREIGN LANGUAGE

O.E. Sergeeva

MSTU, Bauman
Rubtsovskaya embankment, 2/18 (ULC), Moscow, Russia, 105005

The article considers the problem of selection of lexical and grammatical minimum in the process of learning a foreign language at an early stage. It is proposed to divide aspects of second language teaching. Particular attention is paid to the control system of knowledge and skills in a foreign language at the first and the second forms of a secondary school.

Keywords: lexical and grammatical minimum, language skills, vocabulary semantization, design statements, training control.

О НЕКОТОРЫХ СВОЙСТВАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В МЕТОДИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Е.С. Симакова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
ул. Свободы, д. 46, Рязань, Россия, 390000

Статья посвящена анализу таких свойств художественного текста, как условность и фикциональность и их методической интерпретации. Автор приходит к выводу о том, что методика работы над художественным текстом должна строиться с учётом названных качеств предмета изучения. Приводятся задания для учащихся, разработанные на основе данного подхода.

Ключевые слова. Свойства художественного текста, условность и фикциональность, методика обучения.

Эффективность любой методической системы зависит от учёта свойств предмета изучения. Следовательно, в основе системы обучения текстовой деятельности на основе интерпретации художественного текста (ХТ) должен лежать учёт особенностей текста данного жанра. Понятие «художественный» означает «относящийся к искусству», «отражающий действительность в эстетических образах» [2]. Эстетическая функция в художественном тексте является доминирующей [4: 37]. Однако наряду с названным конституирующим признаком ХТ немаловажно учитывать и такие его признаки, как *отсутствие непосредственной связи между коммуникацией и жизнедеятельностью человека; фикциональность; авторская субъектность*.

А.В. Матюшкин пишет, что художественное произведение одновременно правдоподобно и невероятно, «художественный мир – это преображенная действительность с элементами условности, вымысла и т. д. С одной стороны, художественный мир подобен действительности, а с другой стороны, действительностью не является» [6: 36 – 37]. ХТ не просто отражает действительность, а воспроизводит ее с определённой долей условности. Предметный мир или мир человеческих отношений создаётся или воссоздаётся автором на основе восприятия и анализа им реальности и творческого воображения. В любом случае это уже не документально отражённая действительность, а представление авторской картины мира. В ХТ мир может быть показан с приближённой к реальности точностью, довольно достоверно могут быть воссозданы портреты реальных исторических персонажей и описаны события, очевидцем которых был сам автор; могут быть представлены вымышленные персонажи – носители типических черт людей определённой эпохи, но никогда не существовавшие в реальности; может быть отражён целиком придуманный мир, но в нём читатель, благодаря способности к обобщению, на фоне вымысла видит и свойственные действительности закономерности. Построенный автором мир ХТ «реализуется в особом концептуальном художественном пространстве / времени. Художественное время и пространство есть форма бытия идеального мира эстетической действительности» [5: 130]. Автор моделирует действительность в соответствии со своим жизненным опытом и эстетическим идеалом. Задача же реципиента – по ориентирам, оставленным в тексте автором, воссоздать художественный мир, причём адекватность его интерпретации во многом зависит от установки читателя, который должен воспринимать мир ХТ как особую действительность, законы которой могут отличаться от тех, которые определяют существование реального мира. Человек, читающий ХТ, – это не пассивный получатель информации, а он «является созерцателем и одновременно строителем, поскольку именно в сознании читателя происходит реконструкция слов в образы предметов, лиц и событий» [7: 27]. Читая, мы открываем за словом художественный мир, чувствуем себя частью этого мира, соотносим его с реальным, видим приметы этой реальности. И вот уже созданный писателем вымышленный мир с его условностями позволяет, с одной стороны, выделить в сказке «ложь» и «намёк», познать действительность

и даже прожить несколько жизней. Эмоции, испытываемые читателем, когда он знакомится с коллизиями вымышленного мира, могут быть столь же сильными и яркими, как те, которые мы испытываем, переживая события реальности.

Кроме того, само слово – главный инструмент автора – уже есть условность. Следовательно, условность ХТ связана и с выбором средств выражения, применения их в «небуквальном» значении. Для адекватного восприятия ХТ нужно учитывать и литературные, культурно-исторические традиции, в соответствии с которыми автор выбирает, а читатель интерпретирует формы и способы выражения смысла в ХТ. Следовательно, для понимания ХТ мы должны быть знакомы с набором условностей, на которые опирается автор и которые связаны с жанровой принадлежностью текста и литературной традицией [6: 17 – 18].

ХТ как продукт человеческого разума всегда связан с личностью, он как бы пропущен через призму авторского мировоззрения, содержит субъективные оценки действительности. Л.О. Бутакова называет авторское сознание базовой категорией текста и определяет художественный текст «как единство когнитивных комплексов, вербальные компоненты которых относительно стабильно представляют результаты динамического освоения действительности индивидом» [3: 3]. Отражение индивидуально-авторской картины мира в произведении происходит посредством объединения в нём реального и идеального в зависимости от когнитивной базы и интенций писателя [8: 62]. В.П. Белянин подчёркивает, что ХТ есть личностная интерпретация действительности, когда писатель описывает то, с чем он знаком; развивает близки и понятны именно ему соображения, использует личностно значимые для него языковые элементы [1: 55].

В свете сказанного задача учителя с первых уроков работы над текстом научить ребёнка следующему:

1) осознавать, что ХТ сочетает почти фактографическое описание фактов реальности с вымыслом, допускает субъективность в трактовке автором событий и описании исторических персонажей; обобщать текстовую информацию, отделяя в ней реалистическое от плодов авторского воображения;

2) изучать мир, законы развития общества и человека, историю, психологию, читая ХТ, но при этом осознавая условность последних;

3) видеть в ХТ типические черты действительности конкретной исторической эпохи и места, уметь на основе чтения ХТ выделять символы времени, анализировать и сопоставлять с культурно-историческими условиями мотивы поведения, поступки, особенности мышления вымышленных героев, сравнивать их черты, закономерности поведения с современностью;

4) видеть за текстом автора, ценить его творческое воображение, определять истоки его интереса к тематике и проблематике созданного им ХТ; выявлять мотивы использования автором художественных приёмов и языковых средств при создании картины мира произведения;

5) осознавать, что в ХТ, написанном от первого лица, это лицо может быть вымышленным, отличным от самого автора, т.е. различать автора – лирического героя, рассказчика.

В качестве примера анализа ХТ с учётом высказанных положений можно предложить работу над эпизодом романа Л.Н. Толстого «Война и мир» (т. 3, ч. I, гл. II), в котором описывается переправа через реку Неман. Традиционно предлагаемые учащимся вопросы и задания, ориентированные прежде всего на раскрытие роли эпизода и образа Наполеона, предлагаем дополнить следующими:

1. Что вы узнали об исторических событиях 1812 г. из эпизода?

2. Считаете ли вы отражение исторических реалий в данном художественном тексте достоверными?

3. Как Л.Н. Толстой, не являвшийся очевидцем событий, мог достоверно описать происходившее на Немане?

4. Какие реальные исторические деятели и вымышленные персонажи являются героями эпизода? В чём сущность соединения в рамках художественного повествования фактов реальности и вымысла?

5. Обратите внимание на детальность описания поведения Наполеона и других героев. Почему автор прибегает к такой детализации? Как через частное и вымышленное проявляется общее и то, что могло иметь место в реальности?

6. Постарайтесь разглядеть за текстом присутствие автора. Найдите в тексте слова и выражения, косвенно передающие авторские оценки. Каким мы видим французского императора в трактовке Толстого? Связаны ли эти оценки с позицией автора?

7. Почему Л.Н. Толстой заканчивает эпизод цитатой «Кого хочет погубить – лишит разума»?

8. Почему роман «Война и мир» критики считают гениальным как с точки зрения историографии, так и в аспекте художественности?

Первый опыт осознания фикциональности и условности ХТ школьники получают, знакомясь с волшебными сказками, открывая за вымышленными персонажами черты реальных людей с их достоинствами и пороками. Когда же дело доходит до чтения исторических романов, старшеклассник вполне должен отдавать себе отчёт в том, что в ХТ интегрируется правда и факты с авторским видением и вымыслом, но этот вымысел не служит средством ухода читателя в мир иллюзий, он подталкивает к серьёзной мыслительной работе: обобщению, переносу смысла, абстрагированию, сопоставлению, а в результате – постижению культуры. И даже читая фантастику и столь любимые ими героические саги, подростки способны усваивать те ценности, которые важны для жизни в современном социуме.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола. – 2000.

[2] Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е: СПб.: Норинт С. А. Кузнецов. 1998.

[3] Бутакова Л.О. Авторское сознание как базовая категория текста: когнитивный аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2001.

[4] Голякова Л.А. Текст. Контекст. Подтекст: Учебн. Пособие по спецкурсу / Перм. ун-т. – Пермь, 2002.

[5] Кирюхина М.А. Художественный текст как единица художественной речи // Культурная жизнь Юга России.– 2009.– №2 (31) – с. 128 – 130

[6] Матюшкин А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста. – Петрозаводск: Издательство КГПУ, 2007.

[7] Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К.А. Роговой. – СПб: Златоуст, 2011.

[8] Щибря О.Ю. Вербально-ментальная специфика художественного текста как модели авторской когниции // Культурная жизнь Юга России. – 2011. – № 5 (43) – с. 61 – 63.

LITERATURA

[1] Belyanin V.P. Osnovyi psiholingvisticheskoy diagnostiki. (Modeli mira v literature). – М.: Trivola. – 2000.

[2] Bolshoy tolkovyyiy slovar russkogo yazyika. – 1-e izd-e: SPb.: Norint S. A. Kuznetsov. 1998.

[3] Butakova L.O. Avtorskoe soznanie kak bazovaya kategoriya teksta: kognitivnyiy aspekt: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Barnaul, 2001.

[4] Golyakova L.A. Tekst. Kontekst. Podtekst: Uchebn. Posobie po spetskursu / Perm. un-t. – Perm, 2002.

[5] Kiryuhina M.A. Hudojestvennyiy tekst kak edinitisa hudojestvennoy rechi // Kulturnaya jizn YUga Rossii. – 2009. – № 2 (31) – s. 128 – 130.

[6] Matyushkin A.V. Problemyi interpretatsii literaturnogo hudojestvennogo teksta. – Petrozavodsk: Izdatelstvo KGPU, 2007.

[7] Tekst: teoreticheskie osnovaniya i printsipy analiza: ucheb.-nauch. pos. / pod red. prof. K.A. Rogovoy. – SPb: Zlatoust, 2011.

[8] SCHibrya O.YU. Verbalno-mentalnaya spetsifika hudojestvennogo teksta kak modeli avtorskoy kognitsi // Kulturnaya jizn YUga Rossii. – 2011. – № 5 (43). – s. 61 – 63.

SIGNIFICANT FEATURES OF THE LITERARY TEXT FROM METHODOLOGICAL VIEWPOINT

E.S. Simakova

Ryazan State University named for S. Yesenin
Svobody str., 46, Ryazan, Russia, 390000

The article analyses such significant features of the literary text as conditionality and fictionality and interprets them from methodological viewpoint. The author concludes that a teacher's plan of working with the literary text should be made considering these features of the text. The author also provides the tasks for students based on the described approach.

Keywords: Literary text features, conditionality and fictionality, teaching methodology.

«ХОЧУ ХАРЧО!»: ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА

Н.Л. Смирнова

ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»
ул. Академическая, 16, Екатеринбург, Россия, 620137

В статье рассматривается специфика изучения русского языка детьми мигрантов, обучающихся в русскоязычной среде, продемонстрированы методические возможности объединения процессов формирования первичной и вторичной языковой личности на примере изучения грамматических, функциональных и стилистических особенностей односоставных предложений. Продемонстрированы дидактические возможности комплексного формирования языковой, речевой, коммуникативной и культурологической компетенций на материале текстов в жанре кулинарного рецепта.

Ключевые слова: русский язык как неродной, как иностранный, дети мигрантов, этнокультурный аспект обучения, компетентностный подход, социализация, первичная и вторичная языковая личность.

Компетентностный подход в преподавании школьного курса русского языка направлен на решение ряда взаимосвязанных задач: *воспитание* сознательного отношения к языку как духовной ценности, как к средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности; *развитие и совершенствование* речевой и мыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков; *формирование аналитических умений; применение* полученных знаний и умений в собственной речевой практике.

Ситуация, когда преподавание русского языка в государственных школах ведется в полиэтнической аудитории, типична для России: наша страна является мультинациональным и многоязычным государством. Однако в настоящее время объемы миграционных по-

токов в Российскую Федерацию настолько велики, что нередко классы составляют обучающиеся, для которых русский язык является не только неродным, но и новым. Современный учитель оказывается в сложной ситуации: его методические усилия должны быть направлены не только на развитие средствами родного языка первичной языковой личности тех школьников, для которых русский язык родной, но и одновременно на формирование вторичной языковой личности у школьников, для которых русский язык является неродным, новым. Однако точка пересечения у этих, казалось бы, параллельных процессов есть. Этой точкой является текст на русском языке. Именно в тексте реализуются грамматические законы, подлежащие наблюдению, осознанию и запоминанию учащимися. Русская языковая картина мира и инокультурные смыслы могут быть постигнуты обучающимися также только посредством текста. Рассмотрим данную мысль на примере одного из ключевых грамматических разделов школьного курса русского языка.

Изучение системы односоставных предложений является основой для формирования у школьников устных и письменных речевых и коммуникативных умений. Трудности, с которыми сталкивается учитель и учащиеся при освоении грамматических признаков односоставных предложений, обусловлены необходимостью прочной опоры в обучении на морфологические характеристики речи, на сформированные аналитические универсальные учебные действия, а также на общекультурный опыт школьников. При отсутствии последнего квалификация предложений по характеру основы происходит формально, лингвистическая теория усваивается непрочно, учебная мотивация снижается: обучающийся оказывается неспособным осознать национально-языковую специфику и актуальность синтаксической культуры, которая является объектом изучения. Для того чтобы преодолеть названные трудности, необходимо создать условия для деятельностного освоения структурно-функциональных особенностей, стилистического и культурологического потенциала односоставных предложений.

Методическая идея, представленная в данной статье, родилась под влиянием современного бума на кулинарные шоу и книги Петра Вайля и Александра Гениса «Русская кухня в изгнании». В современную эпоху полуфабрикатов процесс приготовления еды вызывает неподдельный интерес. В кулинарных поединках принимают знаменитости и обычные домохозяйки. Не отстаёт и издательский бизнес. Д. Донцова пишет книгу для ленивых домохозяек, а Ю. Высоцкая – для тех, кому не жалко ни сил, ни времени, ни денег на приготовление обедов. Путешествуя по миру, россияне знакомятся с национально-кулинарными традициями различных стран и пробуют воссоздать понравившиеся блюда на собственной кухне, обращаясь к видеороликам и подробным инструкциям в интернете.

Мигранты же (не только в России, но и в любой стране мира) ревностно сохраняют приверженность своим национальным кулинарным традициям и способствуют их распространению в принимающей стране. Этот факт подкрепляется нашими ежедневными наблюдениями за жизнью мигрантов, осмысливается в искусстве (художественный фильм Г. Сидорова «Старухи») и в публицистике: «Мы видели свой литературно-кулинарный долг в том, чтобы привить нашей растерянной эмиграции добрые чувства к хорошей кухне. Мы хотели смягчить горечь изгнания сладостью шарлотки» [1].

Обращение к книге Петра Вайля и Александра Гениса «Русская кухня в изгнании» обусловлено не только интересом к блестящему слогу авторов и актуальностью ее содержания в эпоху глобальных миграций. В книге представлены рецепты кухонь различных народов мира: русской («Щаной дух»), украинской («Салат и сало»), белорусской, кавказской («Хочу харчо!»), еврейской («Шарлотка, русское имя»), среднеазиатской («Вернемся к нашим баранам») и др. Самой востребованной синтаксической структурой в текстах рецептов являются односоставные предложения различных типов.

Для демонстрации стилистических и текстообразующих функций односоставных предложений, учителя вслед за авторами учебников прибегают к поэтической речи и разговор-

ным конструкциям, однако, чтобы текстообразующая роль односоставных предложений и их стилистические функции были продемонстрированы всесторонне, необходимо обратиться к тексту непоэтическому, в частности, к такому жанру, как кулинарный рецепт, специфика которого во многом определяется использованием односоставных предложений. Предлагаемые ниже задания можно уместно использовать на этапе закрепления полученных знаний об односоставных предложениях, поскольку они, с одной стороны, позволяют автоматизировать ключевых для формирования письменной речи навыки выделения в предложении грамматической основы и ее морфологической квалификации, с другой стороны, помогают постичь стилистические особенности односоставных предложений, специфику их функционирования.

Кулинарно-лингвистический характер занятия нашел отражение в его названии: «Односоставные предложения, или *Жизнь дается человеку один раз, и прожить ее надо так, чтобы не ошибаться в рецептах*». Современные учащиеся уже не узнают в цитате прецедентное высказывание, поэтому фиксируем внимание учащихся на том, как авторы играют со словом Павки Корчагина, анализируем оформление обложки и название книги.

Фрагменты, предложенные обучающимся для анализа, содержат лирико-культурологическое вступление и собственно рецепт:

Фрагмент главы 11. Шарлотка, русское имя

Сладкое любят все, хотя далеко не все признаются в этом. В Америке с десертом все обстоит не так просто. Общество, объявившее войну калориям, существенно ограничило возможности кондитеров. Поэтому роскошные, элегантные пирожные на витринах кондитерских часто оказываются безвкусными и эфемерными украшениями. Человеку нужна альтернатива, и мы хотим ее предложить эмигрантскому читателю. Американицу она не подойдет, потому что альтернатива эта сладкая, жирная и очень вкусная. Называется она шарлотка. Слово это происходит от французского имени Шарлотта, которому русский язык придал то ли ласкательный, то ли уничижительный суффикс. Владимир Даль понимал шарлотку как круглый пирог с вареньем. Но это неправда. На самом деле шарлотка не имеет отношения ни к французам, ни к варенью. Это старинное еврейское лакомство, и готовится оно так.

Нарезать сухой батон без корки на толстые ломти и хорошо вымочить их в смеси яиц и сливок. Очистить яблоки и нарезать плоскими кусочками. Посыпать сахарной пудрой и дать полежать, чтобы все впиталось. Стенки и дно горшка смазать маслом. После этого уложить слой хлеба, густо засыпав его сахарной пудрой, корицей и толченым мускатным орехом. Потом слой яблок, и так до самого верха.

Учащимся необходимо выполнить синтаксический разбор предложений, определить тип односоставного предложения, использованного автором рецепта и провести лингвистический эксперимент, который состоит в наблюдении за тем, как изменится текст рецепта, если сказуемые будут выражены глаголами 1 л. ед. ч. / 1 л. мн. ч. / в форме инфинитива / повелительного наклонения и т.д. Создавая различные варианты текстов рецепта, обучающиеся наблюдают за тем, как меняется формальный и интонационно-стилистический строй текста рецепта, делают выводы о предпочтительности и уместности той или иной грамматической формы в определенной речевой ситуации.

Обращение к лингвистической теории создает вербальную базу для погружения в жизненный и культурный опыт учащихся. Разговор о семейных кулинарных традициях в классах полиэтнического состава может вырасти до уровня проекта, оформиться в виде кулинарных поединков и фестивалей, конкурсов кулинарных книг и позволит актуализировать изученные грамматические структуры в речевой практике обучающихся.

Таким образом «в максимально содержательном, посильно сложном, вариативно построенном общении, ориентированном на конкретные потребности, имеющем под собой письменную основу и метаязыковую коммуникацию» [2, 18] происходит взаимосвязанное формирование вербально-семантического, когнитивного и мотивационного уровней первичной и вторичной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вайль П., Генис А. Русская кухня в изгнании. М., 2010.
[2] Балыхина Т.М. Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания: научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык» – 2012 / Т.М. Балыхина. – М.: РУДН, 2012.
[3] Малахов В. Культурные различия и политические границы в эпоху глобальных миграций. М., 2014.

LITERATURA

- [1] Vajl P., Genis A. Russkaja kuchnja v izgnanii. M., 2010.
[2] Balykhina T.M. Izbrannye statji po teorii i praktike obuchenija ruskomu jazyku i vospitanija. M., RUDN, 2012.
[3] Malakhov V.V. Kulturnije razlichija i politicheskiye granicy v epohu globalnih migracij. M., 2014.

"I WANT TO KHARCHO": THE STUDY OF SINGL-COMPOSITION OFFERS RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN MULTIETHNIC

N.L. Smirnova

GAOU DPO SO «Institut razvitija obrazovanija»
Akademicheskaja str., 16, Ekaterinburg, Russia, 620137

The article deals with the specifics of the study of Russian language by migrant children enrolled in Russian-speaking environment, demonstrated the possibility of combining methodological processes of formation of primary and secondary language of the person on the example of the study of grammar, functional and stylistic features of one-compound sentences. Demonstrated the possibility of teaching a complex formation of language, speech, communicative and cultural competence on the material of texts in the genre of cooking the recipe.

Keywords: Russian as a second language, Russian as a foreign language, the children of migrants, ethnic and cultural aspect of the training, competence approach, socialization, primary and secondary language personality.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ. (АСПЕКТ – УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СФЕРА, II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

И.М. Стамбулян

Кафедра русского языка и межкультурной коммуникации
Факультета гуманитарных и социальных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 17198

В статье анализируются проблемы повышения качества обучения иностранных студентов русскому языку и предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: качество образования, межкафедральное сотрудничество, язык специальности, усвоение содержания изучаемых наук.

Социально-политические изменения, произошедшие в нашей стране, поставили вопрос о повышении качества вузовского образования в новых исторических условиях. Обозначились проблемы, которые до сих пор требуют своего решения.

1. **Отсутствие учебных материалов.** Те учебные материалы гуманитарного цикла, которые были созданы ранее, ныне устарели и требуют обновления, так как не соответствуют ни духу времени, ни учебным программам факультетов, ни потребностям студентов. Устарели ранее созданные материалы, прежде всего по содержанию, так как сменилась идеологическая парадигма, а вслед за ней и языковые средства выражения. Сегодня в центре общественной мысли имеет место поиск альтернативных подходов к решению социальных и политических проблем, анализ вариативных моделей развития общества. Студенту необходимо научиться мыслить, говорить на языке будущей профессии в рамках новой парадигмы.

2. **Новая прагматическая ориентация** со стороны студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку, вызванная коммерциализацией обучения. В связи с этим возникла необходимость создания таких учебных материалов и учебных пособий, которые были бы связаны с профилирующим курсом, базовым курсом, ибо базовый курс содержит лексический объем, необходимый для изучения как данной дисциплины, так и других последующих дисциплин.

3. Таким образом, мы подходим к третьей актуальной проблеме, связанной с двумя первыми. Это **проблема качества образования.** Решить эту проблему можно, как показала практика последних лет, путем объединения усилий преподавателей-русистов и преподавателей-предметников в деле подготовки будущих специалистов.

4. Отсюда четвертая актуальная проблема – это **установление преемственности** между кафедрой русского языка и ведущими кафедрами факультетов. Кстати, такое двустороннее сотрудничество рождает новое направление и новую политику в работе кафедры русского языка. Оно наполняет новым содержанием рабочие планы и программы, ориентирует на реальные потребности иностранных учащихся с учетом их нужд, интересов и трудностей. Поднимает авторитет кафедры русского языка.

5. **Изменившиеся условия учебного процесса.** Сегодня все более возрастает удельный вес времени студентов, отведенного на самостоятельную работу. Самостоятельная работа студента может быть более эффективной, если он будет иметь возможность привлекать в ходе самоподготовки квалифицированно подготовленное учебное пособие.

Кафедра русского языка представляет такой опыт межкафедрального сотрудничества, опыт совместной работы двух кафедр.¹

Русский язык для иностранных студентов – это не только язык общения, но и учебная дисциплина; а также и, прежде всего, язык специальности, на котором строится овладение будущей профессией. Поэтому и перед русистами, и перед коллегами в области научного и профессионального образования стоит одна и та же цель – подготовить специалиста в той или иной сфере деятельности.

Недостаточно сформированные языковые и речевые навыки студентов-иностранцев, пришедших с подфака, создают значительные трудности для восприятия таких мировоззренческих наук, какими являются философия, политэкономия, политическая история и юриспруденция. Поэтому, чтобы помочь студенту-иностранцу овладеть профессиональными знаниями, в пособиях (см. сноску) ставятся и решаются следующие задачи:

1. Снять языковые трудности, выражающиеся в объеме материала, который гораздо значительнее, чем на подготовительном факультете, в особенностях текстового и лекцион-

¹ Стамбулян И.М., Мальковская И.А. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, изучающих философию. – Ч.1, 2. – М.: РУДН, 1995, 1997, 2006. Гриф Министерства образования и науки РФ.

Стамбулян И.М., Шабалина Н.Г. Русский язык для иностранных студентов-экономистов на материалах экономической теории. Второй сертификационный уровень. Изд. 4-е. – М.: РУДН, 2010.

Стамбулян И.М. Государство – это мы / Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев гуманитарного профиля на материалах истории политических и правовых учений. Второй сертификационный уровень. – М.: РУДН, 2014.

ного материала, в совокупности трудностей лексико-грамматического материала, в специфике терминологической лексики.

2. Помочь студентам в совершенствовании навыков и умений в четырех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. А именно:

– научить студента работать над статьей учебника, читать и понимать содержание, готовить монологические высказывания.

– научить студента слушать и понимать лекции преподавателя, читающего профильный курс, записывать лекции, воспроизводить содержание лекции в форме монологического высказывания.

– научить студента участвовать в обсуждении изучаемых проблем, аргументировать свою мысль, вести спор на заданную тему, готовить студента к участию в семинарских занятиях по профильному курсу.

В качестве текстовой основы в пособиях использованы материалы современных курсов по философии, по экономической теории, по истории политических и правовых учений.

Каждая тема внутри изучаемого курса представлена как замкнутая структура, состоящая, в свою очередь, из пяти частей:

1 часть – неадаптированные тексты из современных учебников и учебных пособий по профильным дисциплинам.

2 часть – лексико-грамматические задания к текстам пособий.

3 часть – лекции по профильным курсам, предоставленные преподавателями-лекторами.

4 часть – материалы для дополнительного чтения.

5 часть – завершающая – вопросы к заключительной беседе по темам.

Почему авторы обратились к данным дисциплинам?

Во-первых, философия, политэкономия и история политических и правовых учений являются базовыми дисциплинами, представляющими основу университетского образования.

Во-вторых, обучение научному стилю речи входит в учебные планы кафедры русского языка.

В-третьих, современные курсы и философии, и экономической теории, и истории политических и правовых учений развивают широту мышления, учат культуре полемики, стимулируют аналитическое мышление и создают мощную мотивацию к высказыванию.

И в-четвертых, данные курсы являются фундаментальными.

Поэтому в представленных пособиях решается сразу две взаимоувязанные задачи: с одной стороны, обучение русскому языку как языку специальности, а с другой – усвоение содержания предмета. В этом заключается инновационность данного подхода к преподаванию русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения языку, а также в самой идее создания пособий подобного типа – идеи преемственности в работе двух кафедр – кафедры русского языка и кафедр профильных дисциплин.

Такой подход обеспечивает на практике и высокую мотивацию, и результативность занятий по русскому языку, а также развитие интереса к изучаемой дисциплине, что повышает качество вузовского образования иностранных студентов.

Кроме того, особенностью в наших пособиях являются предтекстовые задания, облегчающие иностранным студентам прочтение и осмысление сложных текстов учебника.

Текст разбит на смысловые части, каждой части предшествуют вопросы. А для ответов на вопросы выделены лексико-грамматические структуры, представленные в виде наглядных схем с указанием глагольного управления.

Такой подход дает возможность преподавателю быстро решать задачу корректировки грамматических ошибок, а студенту – запоминать конструкции научной речи вместе с содержанием и строить собственные фразы по аналогии.

Новым в наших пособиях мы считаем введение информационных рубрик разъясняющего характера: «Из словаря», «Что такое», «Кто такие», «Информация», трактующие термины, общенаучную лексику и научные понятия, а также введение самостоятельного раздела «Материалы для дополнительного чтения», которые можно использовать и на уроке, и в качестве домашнего чтения.

В основе предлагаемых учебных пособий лежит понятийный анализ общенаучной и терминологической лексики, который требует глубокого смыслового понимания.

Научная концепция нашего пособия предполагает тезис о единстве языка и мышления, который реализуется в понятийно-смысловом, образном и речевом единстве.

Авторы опирались на важный дидактический принцип сознательности обучения, шли от содержания мысли к форме ее выражения.

В краткой статье автор опускает структурное, содержательное и методическое описание составных частей каждого пособия. Желающие могут ознакомиться с ним в предисловиях к указанным учебным пособиям.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. – М.: МГУ, 2009.

[2] Введение в философию: Учебник для высших учебных заведений. / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1989.

[3] Основы экономической теории. Политэкономия / Под ред. Д.Д. Москвина. – М., 2004.

[4] История политических и правовых учений: учебник для вузов / Под общ. ред. акад. РАН, д.ю.н., проф. В.С. Нерсесянца. – М.: Издво «НОРМА», 2003.

LITERATURA

[1] Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj. – M.: MGU, 2009.

[2] Vvedenie v filosofiyu: Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij / Pod red. I.T. Frolova. – M.: Politizdat, 1989.

[3] Osnovy ehkonomicheskoy teorii. Politehkonomiya / Pod red. D.D. Moskvina. – M., 2004.

[4] Istoriya politicheskikh i pravovyh uchenij: uchebnik dlya vuzov / pod obshch. red. akad. RAN, d.yu.n, prof. V.S. Nersesyanca. – M.: Izdvo «NORMA», 2003.

ACTUAL PROBLEMS IN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN STAGE (ASPECT – TRAINING AND PROFESSIONAL SPHERE, II CERTIFICATION LEVEL)

I.M. Stambuliyan

Department of Russian language and intercultural communication
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyzes the problem of improving the quality of foreign students studying Russian language and the ways of their solution.

Keywords: quality of education, interdepartmental cooperation, language skills, mastering of the content of the studied Sciences.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА И РЕЧИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Н.Л. Сунгурова

Кафедра психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются психологические особенности вербальных и невербальных способов передачи информации в Интернет-пространстве. Дается анализ форм слова и видов речи в информационной культуре.

Ключевые слова: речь, язык, интернет-коммуникация, вербальное и невербальное сетевое общение.

Возможность использования сетевых ресурсов для общения, учебной, познавательной, профессиональной деятельности делает Интернет не столько хранилищем информации, сколько той средой, в которой проявляются стратегии поведения разных категорий пользователей, их личностные особенности. Интернет рассматривается как культура сетевых сообществ, обладающая собственным набором ценностей, установок, стандартов, языка, к которым необходимо приспосабливаться его пользователям.

Интернет в целом может рассматриваться как феномен культуры, обладающий семиотическими и психологическими особенностями.

Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова, описывая сетевое пространство Интернета как новую культуру, обращаются к понятию Ю.М. Лотмана семиосфера. Семиосфера – это синхронное семиотическое пространство, заполняющее границы культуры и работающее как целостный механизм. Одним из аспектов, «по которому описывается семиосфера – это неоднородность языков, заполняющих семиотическое пространство. Языки Интернета – естественные языки, включая русский, английский, жаргон, язык символических жестов – смайликов, язык дизайна и т. д. – все эти языки в большей или меньшей степени взаимопереводимы и имеют как разное время обращения и обновления кодов, так и различную выразительную силу и широту применения». В Интернет-пространстве как явлении культуры представлены два типа языков – символный и образный. «До тех пор, пока компьютерная среда позволяла оперировать только «словами», она оставалась лишь средой профессиональных навыков (программистских или пользовательских). С появлением иконических текстов, по определению не полностью переводимых в словесные тексты, возникла конституирующая для семиосферы способность компьютерной среды к смыслопорождению» [3, с. 120].

С точки зрения содержания текстов Интернет представляет собой периферию культуры. Здесь накапливается информация о случайном, новом, не вписывающемся в рамки устоявшихся представлений [3, с. 121].

А.Е. Войскунским исследовалось общение между людьми, опосредствованное информационной технологией, на материале компьютерных конференций и электронной почты [2]. Автор выделяет новую специфическую форму речевого общения, объединяющую элементы устной и письменной, диалогической и монологической речи, а также автокоммуникации.

Для процесса сетевой коммуникации свойственны способы проявления невербальной коммуникации (иллюстрации, рисунки и символы), к которым редко прибегают собеседники в процессе реального взаимодействия. При этом важен и смысл картинки, и ее эстетическое восприятие. Цветовое оформление текста, включение различных изображений значительно усиливает воздействие информации на собеседника.

Одним из психологических последствий информатизации является и своеобразное возрождение ряда ранее весьма значимых, но затем в значительной степени утративших свою роль психических компонентов. Для обозначения этих феноменов используется тер-

мин "реверсия" (лат. *reversio* – поворот, возвращение) [1]. Примером реверсии является изменение роли письменной речи. Системы электронной почты, так называемых чатов, форумов и программы ICQ возродили навыки письменного общения, которые постепенно сходили на нет после появления телефона и радиосвязи [1].

При переписке посредством компьютерных сетей усваиваются новые формы и "этикет" общения. Так, в электронном письме принято цитировать те фрагменты предшествующих сообщений, на которые дается ответ. Такое внимание к сказанному ранее нетипично для других ситуаций письменного общения, и можно ожидать, что перенос этого правила обогатит этикет традиционной письменной речи [1].

Письменная речь в Интернет-коммуникации имеет свои особенности. Большинство пользователей дополняет свое высказывание определенными символами: стилизованными изображениями человеческого лица с типизированными эмоциональными реакциями – "смайликами" (от английского "smile" – "улыбка").

Еще одной особенностью Интернет-общения можно считать появление своеобразного сленга. Достаточно используются акронимы – своеобразные символьные сокращения целых фраз и предложений: ИМНО – In my humble opinion (По моему скромному мнению), pls – please (пожалуйста) и других. Существует словарь компьютерного сленга (www.chatdictionary.com).

Часто в сокращениях, наряду с буквами, используются и другие символы, согласно фонетическому соответствию: 2=to=too, 8=ate (аналогично приему, применяемому при составлении ребусов). При таком способе записи Wait (подожди) пишется как W8. Любопытно, что подобный прием также часто использовался в древности. Некоторые акронимы записываются без использования гласных букв: bb – bye bye, BRB – Be right back (сейчас вернусь) и т.д.

Словотворчество в Интернете представляет собой создание русскоязычных слов на англоязычной основе и появление слов-гибридов. Так появились глаголы типа «юзать» (от англ. "Use" – использовать, пользоваться) или «кликать» (от "click" – щелкать), а еще «коннектить», «глючить», «переформатировать», «искалка». Ряд слов претерпевают искажения. Например, «дрова» вместо драйвера. Некоторые слова подвергаются сокращению: «модер» вместо модератора, «сисадмин» вместо сетевого администратора, «проги» вместо программ. Имеют место и курьезные словообразования. "Аська" заменяет ICQ, «моник» – монитор, а «клава» становится синонимом клавиатуры.

Особое внимание следует обратить на появление мемов. Интернет-мемы – это информация (тексты, ссылки), которая передается пользователями друг другу. С точки зрения функционального назначения Интернет-мемы позволяют не только обмениваться информацией, но и создают социально-нормативный стиль коммуникации. Работа с гипертекстом приводит к трансформации, новой интерпретации, переструктурированию информации.

Таким образом, можно говорить о своеобразии Интернет-языка, соединяющем образный, вербальный и символический языки и психологической специфике Интернет-речи.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. т. 19. № 1. С. 89-100.

[2] Войскунский А.Е. Речевая деятельность в ходе компьютерных конференций // Вопросы психологии, 1991, № 6, С. 142-147.

[3] Кузнецова, Ю.М., Чудова, Н.В. Психология жителей Интернета [Текст] / Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. – М.: Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.

LITERATURA

[1] Babaeva Ju.D., Vojskunsij A.E. Psihologicheskie posledstvija informatizacii // Psihologicheskij zhurnal. 1998. t. 19. № 1. S. 89-100.

[2] Vojskunjij A.E. Rechevaja dejatel'nost' v hode komp'juternyh konferencij // Voprosy psihologii, 1991, № 6, S. 142-147.

[3] Kuznecova, Ju.M., Chudova, N.V. Psihologija zhitelej Interneta [Tekst] / Ju.M. Kuznecova, N.V. Chudova – M.: Izdatel'stvo LKI, 2011. – 224 s.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF LANGUAGE AND SPEECH IN THE INTERNET SPACE

N.L. Sungurova

Chair of Psychology and Pedagogics
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya St., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with psychological features of verbal and non-verbal ways of information transfer in the Internet space. The analysis of forms of a word and types of speech in the information culture.

Keywords: speech, language, online communication, verbal and nonverbal communication network.

НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРЕЧЕСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Н. Турсиду

Учебно-образовательный центр ТРКИ
Кости Палама, 3, Лимасол, Кипр, 3095

Народной греческой педагогикой накоплен огромный потенциал методов и приемов воспитания подрастающего поколения. Как средство словесного убеждения в народной педагогике использовались сказки, легенды, песни, а, главное, пословицы и поговорки. В них заключен социально-исторический опыт многих поколений, их мировоззрение, нравственные и эстетические идеалы. Исследования показывают, что источниками появления пословиц, в том числе и греческих, являются фольклор, мифология, Библия, художественная литература и так называемые крылатые слова.

Ключевые слова: Народная греческая педагогика, пословицы и поговорки основные средства народной педагогики, библейские притчи как источник возникновения пословиц и поговорок.

Народная педагогика и сегодня питает творчество ученых, поэтов и писателей идеями и способами обучения и воспитания, олицетворяя преемственность, соединяя современность с древней педагогической культурой прошлого. Она является неотъемлемой частью той педагогической культуры, которая была выработана тысячелетним опытом самых разных этнических общностей. Таким образом, народная педагогика – это совокупность накопленных и проверенных практикой и передаваемых из поколения в поколение, преимущественной в устной форме, эмпирических знаний, идей, сведений, способов и средств обучения и воспитания, как продукт исторического и социального опыта народ [3, 39-40]. Ядро народной педагогика составляют воспитательные традиции, которые выступают средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта духовных ценностей.

Главным средством народной педагогики является народное творчество. Совокупность и взаимозависимость представлений, взглядов и суждений, убеждений и идей, навыков и приемов в области воспитания отражены в народном фольклоре, различных видах

трудовой деятельности, ремеслах, традициях, обычаях и обрядах. Как средство словесного убеждения в народной педагогике использовались сказки, легенды, песни, а, главное, поговорки и пословицы [1, 145-149].

Педагогические идеи пословиц можно понимать как:

1. Повествование о средствах воспитательного воздействия: ο μύλος νερό θέλει, ευχές δε θέλει – нужны дела, а не слова; благими пожеланиями сыт не будешь;
2. Советы родителям окружить детей повседневным вниманием αν δεν φωνάζει το μωρό, δεν το ταΐζει (или δεν του δίνει να φάει) η μάνα του – дитя не плачет – мать не понимает;
3. Информацию о методах воздействия на подрастающее поколение – ο λόγος σου με χόρτασε και το ψωμί σου φά' το – ласковое слово лучше сладкого пирога ;
4. Характерологические оценки личности, которые следует понимать и как цели формирования личности: σύν 'Αθηνά καί χείρα κίνει – на бога надейся, а сам не плошай ; κάλλιο να σου βγει το μάτι παρά τ' όνομα – береги честь пуще глаза (своего);
5. Призыв к воспитанию, самовоспитания и перевоспитанию: ένα λεπτό υπομονής μωρεί να σημαίνει δέκα χρόνια ειρήνης – один момент терпения может означать десять лет мира.

Таким образом, отсутствие социальных институтов компенсировалось народными пословицами и поговорками, в которых с присущей им лаконичностью и экспрессией выражены острый ум, наблюдательность, проницательность и глубокая мудрость. В них заключен художественно-обобщенный, социально-исторический опыт многих поколений, их мировоззрение, нравственные и эстетические идеалы [3, 27-29].

Народная память запечатлела в пословицах уважительное отношение грекокиприотов к труду, который украшает, облагораживает человека, возвеличивает его. От того, как человек работает, зависит его благополучие: «Кто работает, тот не бедствует», το σκυλί το γεράζουν οι ξένες έννοιες – не работа старит, а забота «Не стыдно потеть за работой, если берешься с охотой», «Труд и благополучие идут вместе» [2, 34]. А работать грекам-киприотам всегда приходилось и приходится тяжело, особенно в сельском хозяйстве. Засушливый климат, нехватка воды, гористая местность и каменистая почва – все это требует немало усилий, чтобы выращивать хлеб и виноград, цитрусовые и табак.

Пословицы призывают людей быть мастерами своего дела, прославляют трудолюбие, ловкость, умелость, находчивость: «Хорошего мастера видно в работе», «Работу хлебороба видно на току», «Швея работает усердно, если у нее есть иголка с ниткой» и αν δεν κοτιάσουv γόνατα, καρδιά δε θεραπεύεται – «Без труда не вытацишь и рыбку из пруда» [2, 37].

Исследования показывают, что источниками появления пословиц, в том числе и греческих, являются фольклор, мифология, Библия, художественная литература и так называемые крылатые слова. Пословичный багаж греков-киприотов – это общегреческие народные афоризмы и пословицы, интернациональные по характеру. Интернационализмы составляют значительный процент пословиц каждого языка. Среди пословичных интернационализмов особое место занимают пословицы библейского происхождения [4, 65-69].

Обращаясь к пословицам, связанным с библейскими притчами, следует учитывать, что они закрепились во многих языках под влиянием Библии, хотя не во всех случаях она является первоисточником. Всем славянским языкам и греческому известна например пословичная параллель к ветхозаветному изречению из Притчей – «Много замыслов в сердце человека, но состоится только определенное Господом» (Притча 19.21) – рус. *Человек предполагает, а Бог располагает*; греч. **Ο άνθρωπος προτείνει και ο Θεός διαθέτει**. Некоторые афоризмы из Ветхого Завета, которые в Новом Завете не употребляются, получили особенно широкое распространение в славянских языках и греческом, например:

рус. Не рой другому яму – сам в неё попадешь.

Греч. **Όποιος σκάβει το λάκκο τον άλλου μπαίνει ο ίδιος μέσα.**

Пословица *Око за око* функционирует во многих языках как прямая цитата из Библии. В Новом Завете это ветхозаветное изречение цитирует Иисус Христос в нагорной проповеди (Мф 5,38) для того, чтобы противопоставить его одной из ярчайших христианских заповедей, также ставшей пословицей: «38. Вы слышали, что сказано: око за око, и зуб за зуб. [4, 71].

Таким образом, народной греческой педагогикой накоплен огромный потенциал методов и приемов воспитания подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 1999. 145 с.

[2] Греческие пословицы и поговорки и их аналоги в русском языке: [сборник] / [сост. Т.В. Кокурина; ред. А.В. Соколюк]. Изд. 4-е Москва: URSS, 2010. 112 с.

[3] Ишембитова З.Г. Башкирская народная педагогика как средство профилактики девиантного поведения подростков: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Чебоксары , 2005. 270 с.

[4] Котова М.Ю. Славянская паремология: диссертация ... д.фил.н : 10.02.01, 10.02.03 Санкт-Петербург, 2004. – 264 с.

[5] Нездемковская Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогика // Психология и педагогика, 11 мая 2009 г. – С. 37-44.

LITERATURA

[1] Volkov G.N. Etnopedagogika: Ucheb. dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 1999. 145 s.

[2] Grecheskie posloviцы i pogovorki i ih analogi v russkom yazyke: [sbornik] / [sost. T.V. Kokurina; red. A.V. Sokolyuk]. Izd. 4-e Moskva: URSS , 2010. 112 s.

[3] Ishembitova Z.G. Bashkirskaya narodnaya pedagogika kak sredstvo profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk : 13.00.01 CHEboksary , 2005. 270 s.

[4] Kotova M.YU. Slavyanskaya paremiologiya: dissertaciya ... d.fil.n : 10.02.01, 10.02.03 Sankt-Peterburg , 2004 – 264 s.

[5] Nezdemkovskaya G.V. Zarozhdenie i razvitie ehtnopedagogika // Psihologiya i pedagogika, 11 maya 2009 g. – S. 37-44.

MORAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF GREEK FOLK PEDAGOGY

N. Toursidou

Training and Education Centre TRFL
Kosti Palama, 3 Ariel, Lemesos, Cyprus, 3095

Greek folk pedagogy gained enormous potential methods and techniques of education of the younger generation. . As a means of verbal persuasion in folk pedagogy used fairy tales, legends, songs, and, most importantly, proverbs and sayings. They concluded socio-historical experience of many generations, their worldview, moral and aesthetic ideals Studies show that the source of proverbs, including Greek, are folklore, mythology, the Bible, literature and so-called winged words.

Keywords: Greek folk pedagogy, proverbs – plant and equipment of traditional pedagogy, the biblical parable as the source of proverbs and sayings.

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.Л. Уткина

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма
Сиреневый бульвар, дом 4, Москва, Россия, 105122

Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования навыков монологической речи у студентов, для которых русский язык неродной. На основе подробного анализа предлагается определённая последовательность специальных групп упражнений. Эти упражнения предусматривают организацию взаимосвязанных действий, расположенных с учётом нарастания языковых и речевых трудностей.

Ключевые слова: Монологическая речь, критерии отбора упражнений, типы монологических упражнений.

Реальные коммуникативные языковые условия, характерные для определенного профиля работы будущего специалиста, определяют промежуточные и конечные требования по курсу русского языка на нефилологических факультетах. Получение специалистами информации и обмен ею предполагает владение всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, аудированием, письмом). Среди них в вузе определенное место отводится обучению устному речевому общению, протекающему в двух формах – диалогической и монологической.

Что же понимается под монологической речью и каковы ее особенности? Монологическая речь – это развернутое раскрытие мысли одним говорящим в процессе устного общения с другими собеседниками. Ее особенности сводятся к следующему: во-первых, монологическая речь не ситуативна, а контекстна. Вследствие этого она должна быть оформлена более полно. Во-вторых, монологическая речь в большей степени произвольна, так как создается одним говорящим, выбирающим для выражения какого-либо содержания адекватную языковую форму. В-третьих, связанное монологическое высказывание отличается также большей внутренней организованностью и последовательностью. В структурном отношении монологическая речь в отличие от диалогической характеризуется плановостью, связностью и относительной длительностью высказывания. Она обладает более сложным синтаксическим построением.

Какие же существуют типы монологической речи и каким из них следует обучать студентов на нефилологических факультетах? В самых общих чертах классификация различных типов монологического высказывания приводится в работе акад. В.В. Виноградова [1, 20]. Он выделяет четыре типа монологической речи: 1) монолог-убеждение; 2) монолог лирический; 3) монолог драматический; 4) монолог сообщающего типа.

В последнем типе монолога В.В. Виноградов различает две разновидности: монолог повествующего типа и монолог-рассуждение как форму “научной” речи.

Четвертый тип с его разновидностями представляет несомненный интерес для методики развития речи. Монолог сообщающего типа предполагает передачу объективной информации, в которой содержится перечень фактов, сведений о чем-то. В нем могут не просто излагаться факты, но и выражаться субъективная оценка. К более сложным разновидностям монолога относятся описание и рассуждение.

Следует отметить, что научное описание оперирует чаще всего понятиями, поэтому оно сближается с такой разновидностью монолога как рассуждение. Такого вида рассказ – рассуждение способствует выработке творческого подхода к излагаемому материалу.

Все названные разновидности монолога взаимосвязаны и представляют собой образцы неподготовленной речи, основанной на навыках подготовленной речи.

Представляется, что одной из самых важных задач на филологических факультетах является овладение научной монологической речью на материале специальности. При этом мы предполагаем, что можно ограничиться развитием навыков подготовленной речи, под которой понимается высказывание, подготовленное не столько с точки зрения содержания, сколько с точки зрения языкового и структурно-композиционного оформления.

Весь период обучения в вузе принято делить на три этапа: корректировочный, основной и завершающий. Каждый этап развития навыков устной речи характеризуется выбором соответствующей единицы обучения, четким отбором и организацией всего учебного материала в зависимости от целей и задач.

Высказывание может быть на уровне слова, предложения, сверхфразового единства и целого сообщения. Нам представляется, что обучение студентов спортивных вузов устной монологической речи должно происходить на уровне сверхфразового единства в течение основного периода, охватывающего второй и третий семестры обучения.

Высказывание на уровне сверхфразового единства представляет собой отрезок речевой цепи, состоящий из нескольких синтаксически, семантически и интонационно связанных между собой предложений [2, 53]. В самом общем виде смысловую структуру сверхфразового единства можно представить как состоящую из трех компонентов: 1) начальной фразы или группы фраз, в которых сообщается о предмете высказывания; 2) основной части, в которой дается характеристика различных качеств предмета высказывания; 3) заключительной части или вывода.

Основным требованием, предъявляемым к начальной части высказывания, является ее смысловая целостность, которая достигается ее однотезисностью. Основная часть представляет собой последовательное раскрытие темы, заключающейся в основном тезисе высказывания. Ее структура зависит от типа высказывания и его коммуникативной цели. Монологическое высказывание завершается кратким выводом, подытоживающим сказанное в основной части о фактах или событиях.

Обучение построению разных типов монологического высказывания реализуется через специальную организацию учебного материала, через специально подобранный комплекс упражнений, на котором остановимся несколько подробнее.

В процессе обучения иноязычной монологической речи возникают следующие трудности: 1) определение предмета высказывания; 2) выделение логической последовательности изложения; 3) выбор языковых средств, способных выразить данный предмет высказывания. Первые две трудности связаны с планом содержания, последняя – с планом выражения.

Указанные два плана порождения речи взаимообусловлены и взаимосвязаны, однако в методических целях целесообразно рассматривать их отдельно. Это значит, что процесс обучения должен решать две задачи. Первая из них заключается в обучении языковой системе и языковым средствам, вторая предполагает обучение непосредственно речевой деятельности, т.е. использованию языковых единиц в процессе речевого общения.

При обучении языковому оформлению монологического высказывания необходимо развивать следующие виды умений:

1) выбрать соответствующие лексико-грамматические особенности, оформляющие содержание текста на уровне слова и словосочетания и на уровне предложения; 2) структурно оформить информационную сторону текста: а) употребить слова и словосочетания в нужной форме; б) соединить предложения во фразу, абзац, текст с помощью различных связочных средств.

Выбор соответствующих языковых средств зависит от степени понимания смысла слов, входящих в состав высказывания, и от знания правил сочетаемости данных слов. Акт понимания осуществляется в единстве словесного, предметного и логического понимания.

Сложность содержания и стремление передать его наиболее точно и полно требует умения избирательно пользоваться известными обучающемуся языковыми средствами.

Адекватное выражение определенного содержания диктует необходимость рассматривать каждое предложение как неотъемлемую часть сложного синтаксического целого, в котором все предложения поясняют, подтверждают, опровергают или развивают мысли, высказанные в предыдущем контексте". Потребности выражения логической структуры мысли находят воплощение в том, что языковые средства как бы "приспосабливаются" к логико-грамматическому уровню предложения, другими словами, языковой материал как бы "выходит" из содержания высказывания, составляя с ним единое целое [2, 78].

Для реализации плана содержания высказывания необходимы следующие умения: 1) понимать текст как единство составляющих его частей; 2) определять общий логический план развития темы; 3) делить текст на подтемы, т.е. на законченные по смыслу фрагменты; 4) определять связи между частями текста; 5) перерабатывать информацию текста и передавать ее с разной степенью свернутости и развернутости.

Для развития этих умений требуются соответствующие типы упражнений, конечной целью которых является подготовленное монологическое высказывание. Поскольку с точки зрения методики процесс порождения высказывания может рассматриваться с двух сторон, то упражнения для выработки умений того или иного плана могут быть представлены двумя группами.

В качестве принципа, определяющего последовательность упражнений для обучения монологическому высказыванию, следует признать сложность операции над материалом, которую производят обучающиеся в процессе их выполнения. Учет характера постепенного изменения качественной характеристики данных операций может служить, как нам представляется, критерием для группировки упражнений внутри некоторой последовательной системы.

Рассмотрим упражнения, направленные на развитие умений языкового оформления высказывания. К ним относятся упражнения на опознавание и различение лексических единиц. Внутри этой группы выделяются аналитические, подстановочные, трансформационные и комбинаторные упражнения.

Целью аналитических упражнений является автоматизация умений и навыков опознавания и различения лексических единиц в предложениях и текстах. Эти упражнения предполагают чтение предложений (или текста) с заданием объяснить значение слов, необходимых для активизации, подбор к ним (если возможно) синонимов, антонимов и т.п.

Подстановочные упражнения являются наиболее распространенным классом подготовительных упражнений. Они осуществляются как на уровне предложения, так и текста. Целью подстановочных упражнений является контроль за продуктивностью лексики и грамматических структур. Сюда относятся, например, упражнения на подстановку в тексте разных подходящих по смыслу языковых единиц (глаголов, существительных, прилагательных и т.д.).

В трансформационных упражнениях исходный речевой материал может быть подвергнут более глубоким изменениям, в результате которых компоненты предложения получают новые лексико-семантические отношения. Этот вид упражнений осуществляется на уровне словосочетания и предложения.

Целью комбинаторных упражнений является выработка умений и навыков комбинаторно-репродуктивного и продуктивного характера. Сюда относятся упражнения на составление предложений по образцам, по заданным вопросам и т.д., а также упражнения на словообразование, особенно специфичные для общенаучной лексики.

Вторую группу составляют упражнения, направленные на реализацию плана содержания. Здесь можно выделить три типа упражнений. К первому типу относятся упражнения на осмысление информации (репродуктивные, некоммуникативные). В качестве упражнений данного типа используются анализ логической структуры текста, составление плана, ответы на вопросы, краткий пересказ. Второй тип – это упражнения на оперирование мате-

риалом текста в зависимости от коммуникативной установки (репродуктивно-продуктивные, коммуникативные). Основным видом этой группы являются различные формы пересказа: пересказ по плану, с опорой на лексику, вопросам, пересказ с сжатием содержания и т.п. В последнее время высказывается мнение, что пересказ текста не имеет существенной коммуникативной значимости. Однако в тех случаях, когда основной задачей является воспроизведение информации, пересказ как одну из форм работы все-таки целесообразно применять. Это тем более необходимо, что воспроизведение информации представляет собой реальную коммуникативную задачу в деятельности будущего специалиста.

Упражнения третьего типа направлены на переработку информации и передачу ее в устной или письменной форме (продуктивные, коммуникативные). Речевые действия в этих упражнениях приближаются к естественному общению, имеющему место при обмене мыслями на семинарах, конференциях, и т.п.

Все приведенные упражнения предусматривают организацию взаимосвязанных действий, расположенных с учетом нарастания языковых и речевых трудностей. Предлагаемая последовательность групп упражнений не является обязательной. Для активизации определенного языкового и речевого явления совершенно не обязательно выполнение всех серий упражнений, но непременным условием их использования является сохранение последовательности групп. Таким образом, предлагаемая методика обучения монологической подготовленной речи, рассмотренная в данной статье, помогает, на наш взгляд, наметить решение одной из проблем практического курса русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. АН ССР, М., 1983.
- [2] Методика обучения русскому языку как иностранному. С.-Петербург, 2000.

LITERATURA

- [1] Vinogradov V.V. Stilistika. Teoriya poeticheskoy rechi. Poetika. AN SSR, M., 1983.
- [2] Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. S.-Peterburg, 2000.

TEACHING MONOLOGUE SPEECH STUDENTS PHILOLOGICAL SPECIALTIES

E.L. Utkina

Russian State University of Physical Education
Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE)
Sirenevyy bl., 4, Moscow, Russia, 105122

This article focuses on the actual problem of the formation of monologue speech skills of students, for whom the Russian language is foreign. Based on a detailed analysis of the proposed sequence of certain special groups of exercises. These exercises include the organization of inter-related activities located in view of the rise of language and speech difficulties.

Keywords: monologue speech, criteria for the selection of exercises, types of exercises monologue.

ИННОВАЦИОННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Л.В. Ухова

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
ул. Республиканская, д. 108Ю, Ярославль, Россия, 150000

В статье представлен опыт использования кейс-метода при обучении студентов-инофонов письменной речи. Кейс-технологии максимально приближают процесс обучения, в частности, публицистическому стилю к реальной практике подготовки текстов разной жанрово-стилевой направленности. Этому в полной мере способствует и проведение деловых игр, в ходе которых участник играет роль, выполняя действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятия условий, заданных конкретной ситуацией.

Ключевые слова: Компетенции, качественно предельный образовательный результат, кейс-технологии, кейс-метод, деловая игра, русский язык как иностранный (РКИ), студенты-инофоны, публицистический стиль.

Состояние конкурентной среды, ситуация перехода на стандарты нового поколения, а также последние заявления Минобрнауки РФ о сокращении теоретических курсов в учебном процессе студентов вузов и увеличении часов на практическую работу диктуют качественно новые правила организации образования, которое не может быть просто традиционной передачей знаний от преподавателя к студенту.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не только личностью, но и процессом ее развития. Применение интерактивных форм и методов в образовании позволяет не только повысить уровень знаний, умений и навыков студентов, но и раскрывать их новые возможности, развивать различные способности, что является необходимым условием для совершенствования компетентностей [3].

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Внедрение учебных кейсов в практику российского образования в настоящее время является весьма актуальной задачей, так как позволяет формировать ключевые профессиональные компетенции в процессе обучения: коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принимать решения в условиях стресса и недостаточной информации, создавать тексты разной жанрово-стилистической направленности.

«Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями» [1, с. 123].

Что касается деловой игры, то в настоящее время ее можно рассматривать и как область деятельности научно-технического знания, и как имитационный эксперимент. В деловой игре каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятия условий, заданных конкретной ситуацией. Деловые игры применяются в качестве средства практического обучения, служат приемом познания норм определенного вида поведения, освоения процессов принятия решений, формируют тип мышления [2].

Настоящая статья посвящена особенностям обучения письменной речи американских студентов, которые проходят стажировку по русскому языку как иностранному в рамках программы Миддлбери колледжа (штат Вермонт). Спецификой данной программы является полное погружение инофонов в языковую среду, отказ от коммуникации на родном языке, посещение занятий по 1-2 курсам в русскоязычной аудитории. В связи с этим весьма востребованными в контексте общей языковой подготовки стажеров становятся так назы-

ваемые элективные курсы, которые играют важную роль в системе преподавания РКИ, так как выполняют функцию индивидуализации образования и компенсируют ограниченные возможности базовых курсов в удовлетворении разнообразных потребностей обучаемых.

Элективный курс **«Письменная речь»** предназначен для продвинутого этапа обучения. Предполагается, что студенты на достаточно высоком уровне знакомы с грамматикой русского языка, имеют большой лексический запас. В данном курсе под письменной речью понимается умение сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения.

Дидактическими единицами данного курса являются разножанровые и разностилевые тексты, отражающие характер профессиональных знаний обучаемых. Особое внимание уделяется стилистической оформленности письменной речи студентов. Предполагается, что обучаемые должны овладеть основными характеристиками функциональных стилей современного русского литературного языка.

Коммуникативная направленность обучения письменной речи очевидна: студент в требуемой форме письменно излагает свои мысли так, чтобы они были **понятны определенной русскоязычной аудитории**.

Курс **«Письменная речь»** построен по принципу «от простого – к сложному – и очень сложному». Самым сложным для усвоения традиционно является публицистический стиль. Правда, к этому времени у студентов значительно расширяется и качественно меняется лексический состав языка, обогащается грамматический строй предложения, поэтому они вполне готовы к созданию сложных жанров публицистического стиля речи. В качестве жанровых опытов им предлагается представить как публицистический материал в местной газете интервью с режиссером спектакля. А в качестве контрольной работы студенты готовят проблемную публицистическую статью на тему «Российская провинция глазами американских студентов» и тоже оформляют ее как газетный или журнальный материал в соответствии с жанрообразующими и жанроопределяющими признаками.

Итак, элективный курс **«Письменная речь»** призван расширить полученные в ходе обучения базовым курсам знания и умения работы с текстами разной функционально-стилевой принадлежности. В рамках статьи представлен опыт работы по созданию вторичных текстов общественно-политической сферы деятельности – интервью и публицистической статьи. Отметим, что российское образование имеет принципиальное отличие от американского, в том смысле, что оно более традиционно и чаще всего представляет собой передачу знаний от преподавателя к студенту. В США преподавание в большей степени ориентировано на групповые формы обучения, основой которых является дискуссия. Использование кейс-технологии, таким образом, позволяет максимально сблизить принципиально отличные методики преподавания и получить качественно предельный образовательный результат¹ [4].

Особую сложность в процессе создания жанров публицистического стиля вызывает, безусловно, их языковое оформление, поскольку в публицистическом стиле используется весь арсенал средств современного русского литературного языка. Именно поэтому создание и интервью, и статьи требует большой предварительной подготовки. Поскольку для публицистического стиля характерно большое разнообразие лексических средств, то особое значение в системе подготовки студентов-инофонов к созданию письменных речевых высказываний, маркированных ситуацией общения, приобретают лексико-грамматические упражнения, направленные на выявление прямого и переносного значения слов, выстраивание синонимических и антонимических рядов, определение стилистической окраски лексических / текстовых единиц. Безусловно, такого рода задания вызывают у стажеров наибольшие

¹ Под качественно предельным образовательным результатом мы понимаем совокупность когнитивных, мотивационных и операционных результатов, имеющих в заданной парадигме максимальные показатели (**термин автора**).

трудности при выполнении, поэтому на этих занятиях обязательным требованием является использование словаря.

Только после этого стажеры могут приступать к собственным жанровым опытам (Ср.: **Вариант задания.** По опорным словам *культура – человек – язык – общество* попробуйте создать небольшое высказывание в публицистическом стиле).

Кейс-метод целесообразно использовать на заключительном этапе обучения письменной речи, когда у стажеров складывается вполне отчетливое представление о жанрообразующих и жанроопределяющих особенностях будущих высказываний.

Деловая игра «Интервью с режиссером спектакля». В рамках курса **«Письменная речь»** студентам предлагается следующий кейс: 1. Посетить спектакль театра имени Ф. Волкова («Горе от ума», «С любимыми не расставайтесь», «Зойкина квартира» и др.), подготовить вопросы к режиссеру спектакля, предварительно выбрав жанровую разновидность интервью, провести интервью с режиссером спектакля (в этой роли выступает преподаватель курса), записав его на диктофон. 2. Расшифровать запись интервью, перевести ее в письменную форму, оформить в виде статьи в газете или журнале, предварительно придумав броский заголовок, рубрику, 2-3 врезки, отобрав нужные фотографии.

Студенты-инофоны охотно включаются в деловую игру «Интервью с режиссером спектакля», как правило, выбирая жанр **событийного интервью** (здесь в центре внимания журналиста находится новостное событие в жизни известной персоны, организации, государства). Отмечая трудности в понимании сюжетных линий театральной постановки, сложности в расшифровке интервью и создании целостного текстового материала, студенты, тем не менее, отмечают необходимость использования подобного метода в подготовке текстов публицистического стиля, поскольку попадают в ситуацию, максимально приближенную к реальной, и, выступая в роли журналистов, более ответственно и добросовестно подходят к своим жанровым опытам.

Деловая игра «Подготовка проблемной статьи». В рамках курса **«Письменная речь»** студентам предлагается следующий кейс: 1. В соответствии с предложенной преподавателем темой «Российская провинция глазами американских студентов» определите проблему, подлежащую анализу. 2. Придумайте издание, которое будете представлять в качестве журналиста. 3. В соответствии с политикой издания определите вектор представления изучаемой проблемы. 4. Напишите публицистическую статью, соответствующую жанрообразующим и жанроопределяющим параметрам проблемной статьи, подобрав сильные аргументы и приведя их в систему. 5. Оформите написанный материал в виде статьи в газете или журнале, предварительно придумав журналистский заголовок, рубрику, 2-3 врезки, отобрав нужные фотографии (по необходимости).

Опыт показал, что погружение студентов в реальную журналистскую практику дает высокий качественный результат, поскольку стажеры не просто выполняют учебную задачу, а «примеряют» на себя роль профессиональных журналистов, очень ответственно и добросовестно подходя к созданию письменного высказывания определенной жанрово-стилевой направленности. Последнее касается и постановки проблемы для обсуждения (русская душа, русский характер, русская кухня, особенности культуры, храмы, транспорт, спорт/болельщики, театр/зрители, кино и др.), и, что особенно ценно, языкового и стилистического воплощения задуманной идеи.

В итоговом анкетировании практически все студенты отмечают кейс-технологии не только как интересную и креативную, но, главное, необходимую форму обучения, поскольку и в ходе подготовки, и в ходе презентации жанровых опытов появляется возможность, с одной стороны, продемонстрировать полученные в ходе обучения знания и умения, а с другой – выявить еще существующие проблемы, чаще всего связанные с недостаточным практическим опытом, так необходимым в их будущей профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что роль преподавателя при использовании кейс-технологий весьма многогранна: он и креатор, и конструктор, и консультант, и эксперт, и, наконец, непосредственный участник деловой игры. Все это требует от руководителя курса соответствующих знаний и умений.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Багиров, И.Х., Бурыхин, Б.С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом» [Текст] / И.Х. Багиров, Б.С. Бурыхин // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2012. № 3 (19). – С. 118 – 129.

[2] Ухова, Л.В. Интерактивные формы обучения студентов-инофонов в условиях языковой среды [Текст] / Л.В. Ухова // Русский язык как неродной: новое в теории и методике / Материалы III Международных научно-методических чтений. – М.: Изд-во МГПИ, 2012. – С. 392 – 400.

[3] Ухова, Л.В., Никкарева, Е.В. Инновационные образовательные технологии в преподавании коммуникативных дисциплин [Текст] / Л.В. Ухова, Е.В. Никкарева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 7 (июль). – С. 69 – 77.

[4] Ухова Л.В. Использование кейс-технологии в практике преподавания русского языка как иностранного // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). – №3 – 2014. – С. 51 – 60.

LITERATURA

[1] Bagirov, I.Kh., Burykhin, B.S. Keys-stadi kak interaktivnyy metod v obrazovanii studentov-ekonomistov v protsesse izucheniya distsipliny «Upravlenie personalom» [Tekst] / I.Kh. Bagirov, B.S. Burykhin // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika. 2012. № 3 (19). – S. 118 – 129.

[2] Ukhova, L.V. Interaktivnye formy obucheniya studentov-inofonov v usloviyakh yazykovoy sredy [Tekst] / L.V. Ukhova // Russkiy yazyk kak nerodnoy: novoe v teorii i metodike / Materialy III Mezhdunarodnykh nauchno-metodicheskikh chteniy. – M.: Izd-vo MGPI, 2012. – S. 392 – 400.

[3] Ukhova, L.V., Nikkareva, E.V. Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii kommunikativnykh distsiplin [Tekst] / L.V. Ukhova, E.V. Nikkareva // Alma mater (Vestnik vysshey shkoly). – 2014. – №7 (iyul'). – S. 69 – 77.

[4] Ukhova L.V. Ispol'zovanie keys-tekhnologii v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Tekst] / L.V. Ukhova // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Tom II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki). – № 3 – 2014. – S. 51 – 60.

INNOVATIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT

L.V. Ukhova

Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky
150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108

The article describes how to use case method while teaching writing to foreign students. Case technologies bring the process of teaching, for example, journalistic style closer to actual practice of editing texts of different genres and styles. Simulation business games contribute a lot to this process. In the course of the games, participants perform actions similar to people's behaviour in real life, but within the conditions specified by a particular situation.

Keywords: Competence, ultimate educational outcome, case technologies, case method, simulation game, Russian as a foreign language (RFL), foreign students, journalistic style.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.С. Ушакова

Институт психолого-педагогических проблем детства российской академии образования
ул. Погодинская, дом 8, Москва, Россия, 119121

Обучение дошкольников родному языку связано с развитием их речевых, коммуникативных и творческих способностей. Эта проблема тесно связана с педагогическим процессом, в ходе которого осуществляется развитие у ребенка речевых умений и навыков, а также формирование представлений об эмоциональном состоянии. В основе развития речи ребёнка лежит формирование осознания явлений языка и речи: понимание смысла слова и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий в области грамматики, звуковой культуры речи, связной монологической речи.

Ключевые слова: Дети дошкольного возраста, формирование представлений об эмоциональном состоянии; речевое общение; развитие осознания явлений языка и речи; языковая способность, коммуникативная способность, развитие творческих способностей; эмоциональный аспект развития речи.

Взаимодействие человека с другими людьми является одним из условий социального существования. Как показали исследования, положительные эмоции возникают в общении, в котором человек стремится построить свои отношения с партнерами так, чтобы они обеспечивали ему эмоциональный комфорт. С неудачами в общении связаны отрицательные эмоции, такие как тревожность, сомнение. Одной из причин тревожности является недостаточно развитая речь – неумение выразить словами свою мысль, свое эмоциональное состояние, просьбу. Ориентация в значении слова, обозначающего многообразие эмоциональных состояний человека, дает возможность точно выражать их в слове и тоньше дифференцировать состояния, помогает развитию самосознания, и эмпатических качеств личности. Особенно эти характеристики относятся к детям дошкольного возраста.

Успешное усвоение ребенком названий эмоций исследователи связывают с эмоциональным развитием и речевым общением, считая, что, по мере формирования у ребенка эмоционального опыта, происходит изменение соотношения эмоций разных уровней, а также возникновение сложных форм их взаимодействия. На поздних этапах развития ребенка элементарные, непосредственные эмоциональные реакции уступают место более высокому уровню – социальным эмоциям (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин).

Исследователи выделяют *эмотивную* функцию речи как непосредственную эмоциональную реакцию на ситуацию. Эмотивная функция коммуникативного акта, как передача информации о внутреннем состоянии человека, обеспечивается словесным выражением (*я хорошо себя чувствую*). Она может быть представлена в неречевых звуках (смех, плач и т.п.), в изменении характеристик звуковой стороны речи (громкости, силы звука, мелодики и тембра, интонации высказывания).

Роль эмоций в развертывании речевого общения рассматривается исследователями с точки зрения значимости эмоциональной насыщенности речевого высказывания. Более точному выражению мысли, успешному протеканию общения, овладению различными способами межличностного взаимодействия, дифференцированию ситуации и способствует эмотивная функция речи, находящаяся в тесной взаимосвязи с процессами речевого развития.

Развитие речи и речевого общения в значительной мере обусловлено эмоциональной чувствительностью ребенка к воздействиям взрослого: тону общения, тембру, просодике высказываний, интонационной выразительности. Речь взрослого, адресованная ребенку, несет информацию о мире, помогает ему понять и прочувствовать мир человеческих взаимоотношений.

Одним из условий развития языка эмоций является игра. Л.С. Выготский характеризует игру не как простое воспоминание о пережитом, а как творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование их, и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Игра является средством проникновения в социальную жизнь, с помощью игры ребенок вживается в закрытый мир других людей, ему открывается эмоциональный мир – мир чувств, переживаний. Действуя в воображаемой ситуации, перевоплощаясь, ребенок присваивает себе черты персонажа, испытывает его чувства, осознавая при этом эмоции изображаемого персонажа (А.В. Запорожец).

Взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов является важной особенностью продуктивной и игровой деятельности ребенка. А.В. Запорожец обратил внимание на особую психическую реальность – деятельность эмоционального воображения, которая позволяет ребенку представить (когнитивный процесс) и пережить (эмоциональный процесс) последствия своих поступков для окружающих.

Сопереживание, сочувствие начинается с того, что ребенок, моделируя свою роль, изображает при этом эмоциональное состояние (радость, грусть и т. д.). В игре ребенок усваивает общественно выработанный язык чувств – название и описание эмоций, характеристики экспрессий и др. Это позволяет ребенку структурировать, оформить аморфные, смутные представления в воображаемой ситуации, выделить смысл своих действий и в дальнейшем ориентироваться на него в построении собственного поведения.

Таким образом, предпосылками успешного усвоения названий эмоций является развитие общения и эмоциональной сферы ребенка в условиях положительного влияния семьи, игровой деятельности, приобщения ребенка к нравственным идеалам.

Одним из средств организации взаимодействия взрослого и ребенка является речь. По мнению Л.С. Выготского, в дошкольном возрасте у ребенка всякого рода чувства опосредуются речью, которая является основным средством обобщения, анализа и синтеза. Владение речью позволяет ребенку управлять собственными эмоциями, тормозить одни и усиливать другие эмоциональные проявления в соответствии с требованиями окружающих.

Речевое общение ребенка с взрослым является важным фактором вовлечения его в мир человеческих значений. Различными исследователями было обнаружено, что существует тенденция к появлению в словаре ребенка слов, обозначающих эмоции, которые чаще употребляются в речи взрослых. Количественный рост словаря эмоций у ребенка должен привести его к качественному росту, т.е. к осознанию явлений языка и речи.

Исследователи отмечают возрастные различия в понимании дошкольниками эмоциональных состояний: к старшему дошкольному возрасту уровень их понимания повышается; повышается и точность оценки переживания человека, увеличивается активный и пассивный словарь обозначений эмоциональных состояний.

Наблюдения за развитием всех сторон речи ребёнка старшего дошкольного возраста, с точки зрения участия в этом процессе эмоционального аспекта, показывают, что осознание своего эмоционального состояния ребёнок осуществляет во взаимосвязи с развитием речи.

Овладение лексикой происходит на основе усвоения, как тематических связей слов, так и связей собственно языковых (синонимических, антонимических, ассоциативных). Семантическая сторона усвоения лексики играет определенную роль в развитии понимания детьми значений слов (прежде всего многозначных), в формировании точности словоупотребления.

При этом эмоции участвуют в процессе обогащения, уточнения и активизации словаря. Ориентация в слове, обозначающем различные эмоциональные состояния, дает возможность точно выражать их в слове, тоньше дифференцировать смысловые оттенки слова, что способствует развитию осознания явлений языка и речи.

Появление в словаре ребенка слов, описывающих эмоциональные состояния, расширяет вербальные возможности ребенка: отмечается количественный рост словаря эмоций, ребёнок осознанно использует в речи эмоционально окрашенную лексику. Понимание эмоциональной лексики помогает ребёнку точнее и ярче выразить свои чувства, настроение, переживания.

Если рассматривать влияние эмоционального компонента на формирование грамматического строя речи, то можно отметить, что оно проявляется в построении ребёнком обычных словосочетаний и разных типов предложений.

При обучении грамматике родного языка закладываются основы умения свободно оперировать с синтаксическими единицами, что обеспечивает возможность сознательного выбора языковых средств.

Наряду с пониманием лексического значения слова у детей формируется осознание грамматического строя речи.

Обратимся к М.М. Бахтину. Рассматривая предложение как единицу языка, он подчеркивал, что оно обладает грамматической интонацией – законченности, пояснения, разделения, перечисления. Особое место он отдаёт интонации повествовательной, вопросительной, восклицательной и побудительной, а экспрессивную интонацию предложение приобретает только в целом высказывании. Интонация передает не только содержание высказывания, но и его эмоциональные особенности. Формируя у ребёнка умение строить разные синтаксические конструкции и передавать их эмоциональное содержание, мы тем самым развиваем у него интонационный синтаксис.

Когда ребёнок-дошкольник активно включает в речь не только повествовательные, но и восклицательные, и побудительные предложения, передающие его чувства, всё это, несомненно, сказывается и на составлении связного высказывания, поэтому и описание детьми своего эмоционального состояния происходит намного легче.

Речь детей дошкольного возраста отличают неповторимость, естественность, индивидуальность, поэтому и развитие такой черты как образность должно начинаться по возможности раньше. Образность речи многие исследователи считают важнейшим элементом эстетической функции языка, способностью языковых средств вызывать эмоциональные представления.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
- [2] Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- [3] Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
- [4] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989.
- [5] Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: «МОДЭК», 2002.
- [6] Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. – М.: ТЦ «Сфера», 2014.
- [7] Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. – М., 1995.

LITERATURA

- [1] Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.
- [2] Gvozdev A.N. Voprosyi izucheniya detskoy rechi. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961.
- [3] Leontev A.A. Yazyik, rech, rechevaya deyatel'nost'. – M.: Prosveschenie, 1969.
- [4] Rubinshteyn S.L. Osnovyi obschey psihologii. V 2 t. M.: Pedagogika, 1989.
- [5] Sohin F.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovyi razvitiya rechi doshkolnikov. – M.: «MODEK», 2002.
- [6] Ushakova O.S. Zakonomernosti ovladeniya rodnym yazyikom: razvitie yazykovyih i kommunikativnyih sposobnostey v doshkolnom detstve. – M.: TTS «Sfera», 2014.
- [7] Shahnarovich A.M. Obschaya psiholingvistika. – M., 1995.

EMOTIONAL ASPEKTS OF PRESCHOOLERS' LANGUAGE AND ARTISTIC SKILLS DEVELOPMENT

O.S. Ushakova

The Psychology-Educational Problems Institute of Russian Academy of Education
Pogodinskaya str., 8, Moscow, Russia, 119121

The aim of preschoolers' training in native language is to develop their speech, communicative and artistic capacities, to form language and speech phenomena understanding. This problem is closely related to educational process during which the development of child's speech skills takes part as well as the formation of emotional condition idea. Child's speech development based on semantic aspect: the understanding of word meaning and vocabulary enrichment, mastering of linguistic terms system in grammar, phonic speech standard and coherent monologue.

Keywords: preschoolers, training in native language, formation of emotional condition idea, formation language and speech phenomena understanding, language capacity, artistic capacities development, emotional aspect of speech development.

ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТОВ СМИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

О.В. Фокина

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет
ул. Иловайская, 9, Москва, Россия, 109651

В статье описываются нетрадиционные формы преподавания русского языка как иностранного: комментированное чтение и интертекстуальный анализ текстов СМИ, работа со словарём коммуникативно значимых цитат, кинозанятия. Данные виды учебной деятельности успешно применяются при обучении стажёров-итальянцев, изучающих русский язык на кафедре современного русского языка Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интертекст, прецедентные феномены, интертекстуальная компетентность.

Многолетний опыт работы со стажёрами из Università Cattolica del Sacro Cuore (Миланского католического университета Святого креста) показывает, что наибольшие сложности у итальянских студентов, изучающих русский язык, связаны с пониманием интертекстуальных включений, особенно ярко это проявляется в разговорной речи и при чтении текстов СМИ. Для полноценного восприятия большинства современных публицистических текстов требуется так называемая «интертекстуальная компетентность» – способность узнавать и понимать контекстуальное значение цитат, как правило, трансформированных и включённых в текст без каких-либо маркеров цитации.

Большую помощь при чтении и анализе интертекстуальных фрагментов текстов СМИ оказывают словари цитат и крылатых слов, однако их использование не решает всех проблем, связанных с пониманием публицистических текстов, поскольку для того, чтобы обратиться за информацией к словарю цитат, нужно обнаружить интертекстуальное включение в тексте, это представляет большую трудность не только для слушателей, владеющих русским языком на продвинутом уровне, но и для многих носителей языка.

В связи с этим при обучении русскому языку как иностранному нередко возникает необходимость в нестандартных формах и приёмах преподавания, направленных на обучение интертекстуальному анализу текста. Наиболее эффективными показали себя несколько

видов учебной деятельности: комментированное чтение и интертекстуальный анализ текстов СМИ, работа со словарем коммуникативно значимых цитат, кинозанятия. Для чтения и анализа предлагаются интертекстуальные фрагменты, содержащие прецедентные имена, высказывания и ситуации.

Учащиеся осваивают методику анализа интертекстуальных связей в текстах СМИ, включающую определение наиболее вероятных структурно-текстовых позиций интертекстуального фрагмента (эпиграф, заголовок, зачин и концовка текста, внетекстовые элементы – подписи к иллюстрациям, фотографиям, карикатурам и т.п.); реконструкцию и атрибуцию цитаты, анализ способа её трансформации, вычленение маркеров интертекстуальности, анализ текстовых функций и стилистического эффекта, см. подробнее [2].

Язык современных СМИ изучается в неразрывной связи с историей русского литературного языка и культуры России. Особое внимание обращается на интертекстуальные включения, источниками которых являются популярные тексты отечественной и зарубежной художественной литературы (произведения А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, М.А. Булгакова, И.А. Крылова, В. Шекспира, М. Сервантеса и т.п.), религиозного дискурса, русские и советские кино- и мультфильмы, эстрадные песни 1980-х гг., политические афоризмы. Подробно анализируются культурно значимые прецедентные феномены (имена, тексты, ситуации, высказывания), которые знакомы каждому среднему носителю русского языка, активно функционируют в русской, итальянской и мировой культуре. В ходе работы стажёры отмечают, что оценочный компонент значения прецедентных феноменов имеет национально-культурную специфику (например, Дон Кихот для носителей русской лингвокультуры – наивный бескорыстный борец за справедливость, для итальянской – странный человек, совершающий напрасные поступки, мотивация которого непонятна окружающим).

Существенную помощь в работе может оказать составление учебного словаря коммуникативно значимых цитат, включающего в себя информацию о наиболее частотных цитатах, функционирующих в СМИ. В отличие от используемых нами в работе с иностранными слушателями широко известных словарей особое внимание уделяется описанию распространённых фразеологизованных моделей и частотных способов трансформации цитат, что позволяет обучить стажёров замечать в тексте и интерпретировать интертекстуальные фрагменты.

Словарная статья включает такие компоненты, как заглавие–цитата (при этом начальной формой будет являться не грамматически начальная форма, а формулировка, представленная в исходном тексте); модель, по которой строятся интертекстуальные фрагменты (прежде всего газетные заголовки); комментарий, отражающий значение цитаты, указание на её источник, типичные контексты употребления, стилистические пометы; иллюстративный материал, включающий цитаты, введённые в текст СМИ в исходном виде и трансформированные различными способами (наиболее распространены количественный (усечение или расширение), качественный (изменения на различных языковых уровнях) и комплексный способы трансформации цитаты). Учащиеся подбирают примеры интертекстуальных фрагментов в печатных СМИ и в Газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка (<http://www.ruscorpora.ru/search-paper.html>), приносят на занятия статьи, вызвавшие трудности при самостоятельном чтении.

Цель кинозанятий – познакомить слушателей с отечественными кино- и мультфильмами, имеющими первостепенную лингвокультурную значимость, в частности, ставшими источником прецедентных феноменов. В ходе кинозанятий стажёры не только знакомятся с историей создания фильма и подробно анализируют прецедентные высказывания, востребованные русской лингвокультурой, но и обогащают словарный запас, обучаются аудированию, обращают внимание на особенности русской интонации, паравербальные средства общения и диалоги, которые могут служить моделью современной русской разговорной речи.

Наиболее востребованы у слушателей, плохо владеющих русским языком, фильмы и мультфильмы, созданные по мотивам зарубежных произведений, прежде всего, англо- и италоязычных авторов (В. Шекспир, Л. Кэрролл, А. Милн, К. Коллоди) и др. При знакомстве с экранизацией известного сюжета внимание сосредоточено на понимании диалогов и восприятии конкретной лексики.

После просмотра кино- или мультфильма учащимся дается задание отыскать и проанализировать цитаты из них в предложенных фрагментах текстов. Например, после просмотра фильма «Джентльмены удачи», крайне сложного для восприятия иностранцами, но часто цитируемого в СМИ, слушатели смогли самостоятельно выделить и проанализировать следующие фрагменты: «Сел за руль, выпил – в тюрьму!» (Комсомольская правда 04.10.2012); «Помогите, хулиганы зрения лишают!» (Питерец 11.07.2013); «Снег башка не попадёт!» (ГТРК «Южный Урал» 19.02.2014) и многие другие. Наиболее интересны стажёрам тексты, связанные с событиями итальянской политической, экономической или культурной жизни: «Кто же его посадит, он же Берлускони» (Дождь 26.10.2012).

Подобные формы изучения русского языка оцениваются стажёрами из Италии как чрезвычайно интересные и эффективные, способствующие овладению новой лексикой и фразеологией, важные для понимания достаточно большого пласта русской культуры. Слушатели достаточно активно читают российскую прессу, в конце аудиторного цикла занятий им предлагается для самостоятельного просмотра ряд самых популярных советских и российских фильмов, в разной степени знакомых среднему носителю русского языка и являющихся источником прецедентных феноменов разного рода. Интертекстуальные фрагменты, проанализированные во время занятий, вошли в состав учебно-методического пособия «Интертекстуальные связи в современных печатных СМИ» [1].

ЛИТЕРАТУРА

[1] Фокина О.В. Интертекстуальные связи в современных печатных СМИ: учебно-методические рекомендации. – М., 2010.

[2] Фокина О.В. Источники интертекстуальных включений в языке современных газет: Монография. – М.; Ярославль, 2008.

LITERATURA

[1] Fokina O.V. Intertekstual'nye svyazi v sovremennyh pechatnyh SMI: uchebno-metodicheskie rekomendacii. – M., 2010.

[2] Fokina O.V. Istochniki intertekstual'nyh vkljuchenij v jazyke sovremennyh gazet: Monografija. – M. – Jaroslavl', 2008.

TECHNIQUES OF TEACHING INTERTEXTUAL ANALYSIS OF MEDIA TEXTS FOREIGN STUDENTS

O.V. Fokina

Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities
Ilovaiskaya str., 9, Moscow, Russia, 109651

The article describes non-traditional forms of teaching Russian as a foreign language: commented reading and intertextual analysis of media texts, work with the dictionary communicative important quotes, viewing educational films. These activities are successfully used in the training of trainee Italians studying the Russian language at the Department of modern Russian language of the Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities.

Keywords: Russian as a foreign language, intertext, precedent phenomena, intertextual competence.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Харитонова

Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ)
ул. Нежинская, д. 7, Москва, Россия, 119501

В статье описана личностно-ориентированная модель обучения, основанная на принципах социального конструктивизма. Проведен краткий анализ роли и места ИКТ в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: личностно-ориентированная модель обучения, информационно-коммуникационные технологии, образование, тьютор-фасилитатор.

Во второй половине XX века личностно-ориентированный подход в образовании сменил так называемую «передаточную модель» обучения. Новая образовательная модель, основанная на принципах социального конструктивизма, предполагает интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование, развитие критического и творческого мышления, умения работать с информацией, в большом объеме самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Исходя из этого подхода, успех образовательного процесса зависит от выбора задачи и её самостоятельного решения.

Переход от традиционных моделей обучения к новым повлек изменения и в определении понятия «учение» (познавательная деятельность). Во-первых, это *активный процесс*, в котором учащийся использует свой опыт для осмысления нового знания; люди учатся учиться в процессе учения: процесс познания включает как осмысление отдельного явления, так одновременно и системы явлений. Во-вторых, учение неразрывно связывается с *коммуникацией*: язык, которым мы пользуемся, оказывает непосредственное влияние на процесс познания. Л.С. Выготский в своих исследованиях убедительно доказал связь языка и интеллектуального развития. Факт признания общественного характера познания приводит к выводу, что общение в процессе учения значительно более эффективно, чем попытки свести его к общению отдельного учащегося с учебником как источником информации. Деятельность учения протекает в контексте самой жизни и требует времени. Без обращения к одним и тем же идеям, понятиям, их рассмотрению и размышлению над ними процесс познания невозможен. Успешность деятельности познания зависит от *мотивации*. Вопросы о целях познания (зачем мне это надо), способах достижения цели становятся ключевыми.

Личностно-ориентированные теории обучения рисуют принципиально иной образ *преподавателя*. Его роль – поддержать процесс конструирования знания.

Реализовать восприятие образования как процесса активного личного понимания и развития смысла позволяет использование *ИКТ*. Так, опыт размещения учебных курсов в Виртуальном Кампусе (<http://study.mesi.ru>) позволил МЭСИ осуществить переход от центрирующихся на содержании учебных программах к основывающимся на компетенциях, от преподавательско-центрированных форм обучения – к студенто-центрированным. Современная жизнь и любая профессиональная деятельность без компьютера, Интернета, андроидов разных поколений и т.п. не представима. С другой стороны, это новые вызовы к распределению ответственности и навыков преподавателей, от которых в настоящее время требуется умение исполнять не столько дидактические, сколько *фасилитирующие* (организационные и посреднические) роли. Все функции тьютора-фасилитатора направлены на поддержку процесса самообучения. Это очевидно в форуме, где учащиеся отвечают на вопросы, предложенные преподавателем-тьютором, и общаются между собой в письменной форме. Педагогическое взаимодействие в ответно-вопросном режиме позволяет студентам активизировать свои предыдущие знания, высказать свои идеи и обменяться мнениями. Такой вид

общения сокращает слабые стороны традиционного занятия в аудитории и повышает ценность потенциальности времени и пространства сети.

Таким образом, переход на личностно-ориентированное обучение с использованием ИКТ, с одной стороны, отвечает требованиям времени, а с другой – изменяет парадигму образования в целом, и профессиональные компетенции преподавателя, в частности.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

[2] Rotta M., Ranieri M. E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning. – Trento: Ed. Erikson, 2005. – с. 199.

LITERATURA

[1] Polat E.S. Novie pedagogicheskie i informatsionnie tehnologii v sisteme obrazovania: uchebnoe posobie / учебное пособие / Polat E.S. – М.: Izdzteliskii centr «Academia», 1999. – 224 p.

[2] Rotta M., Ranieri M. E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning. – Trento: Ed. Erikson, 2005. – с. 199.

LEARNER-CENTERED APPROACH TO LEARNING AS A MODEL OF MODERN EDUCATION

O.V. Haritonova

Moscow State University of Economics,
Statistics and Informatics (MESI)
Nizhyn str., 7, Moscow, Russia, 119501

The article sets out the main aspects of the analysis of student-centered learning model describes the characteristics and determines the specificity of this educational model, determines the role and place of information and communication technologies (ICT) as an effective tool in education.

Keywords: personality-oriented model of learning, information literacy, information communication technology, education, tutor, tutor-facilitator.

МИГРАНТЫ В РОССИИ: РОДИТЕЛИ И ДЕТИ. СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ

И.П. Цыбуля

ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»
ул. Ленина, 22, Тула, Россия, 300041

В статье рассматриваются проблемы адаптации мигрантов в России. Большое внимание уделяется тому, что государство создает специальные программы для бесплатного изучения русского языка трудовыми мигрантами. Но, к сожалению, пока еще мало усилий предпринято для адаптации детей мигрантов, которые в последнее время все чаще приезжают в Россию с родителями. Хочется надеяться, что будет использован положительный опыт Москвы и повсеместно будут создаваться школы русского языка для детей мигрантов.

Ключевые слова: адаптация мигрантов, интеграция мигрантов в российское общество, обучение детей мигрантов, школы русского языка.

Ни для кого не секрет, что в Россию едут мигранты из бывших союзных республик. И если раньше приезжало в основном только мужское население, чтобы получить работу,

то теперь многие из иностранцев едут с женами и детьми. Россия не может отказываться от этих людей, так как в стране после спада рождаемости в 90-х г.г. имеет место демографический кризис.

В данной работе хотелось бы проанализировать, как приспособляются родители и их дети в чужой языковой среде и как решается проблема адаптации мигрантов в Тульской области.

В феврале 2014 года в ТГПУ им. Л.Н. Толстого открыты бесплатные курсы для трудовых мигрантов по подготовке к тестированию по русскому языку [1]. Также в Центре тестирования Тульского государственного университета открылись бесплатные курсы русского языка для трудящихся мигрантов по подготовке к сдаче экзамена на получение Сертификата [2]. И Институт повышения квалификации работников образования Тульской области планирует проведение бесплатных курсов русского языка для трудовых мигрантов. То есть государство дает возможность мигрантам бесплатно изучать русский язык. Таким образом, создаются все условия для языковой интеграции иностранцев из бывших союзных республик в российское общество...

Но так ли безоблачно обстоят дела с обучением русскому языку детей мигрантов и вообще с обучением их в российских школах? Как люди, совсем не знающие русский язык или говорящие по-русски, но плохо, могут обучаться с детьми, для которых русский язык является родным? Разве это возможно? Конечно, возможно. Но для решения данной проблемы нужно проводить серьезную работу.

В разных регионах эту проблему решают по-своему. Например, в Москве существует замечательный опыт, который было бы неплохо взять на вооружение и другим регионам нашей страны, где проживает много мигрантов. В каждом округе Москвы для детей мигрантов образованы так называемые школы русского языка (ШРЯ). В таких школах дети в течение года обучаются русскому языку, а потом поступают в общеобразовательные учреждения – в соответствующий их возрасту и уровню класс. Учителя этих школ имеют нужную специализацию: русский язык как иностранный [3]. При этом в общеобразовательных школах языковая подготовка детей, как правило, продолжается и дальше.

В Тульской области, к сожалению, на сегодняшний день пока не сложилась система адаптации детей мигрантов, которая предусматривала бы продуманную и четкую работу в этом направлении. В результате многим юным иностранцам бывает сложно приспособиться в школах, где преподавание ведется на русском языке. В Туле и области пока не создаются специальные группы, которые «подтягивали» бы детей до нужного уровня, после чего можно было бы отправлять их в общеобразовательную школу. Это происходит в силу ряда причин, главной из которых является отсутствие квалифицированных кадров. В области принимаются определенные меры для решения этой проблемы. В последние годы для учителей русского языка Тулы и области организованы курсы повышения квалификации по русскому языку как неродному (по данным ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», в 2013 году 25 человек из Тулы и Тульской области прошли повышение квалификации по курсу «Актуальные проблемы преподавания русского языка в полиэтнической среде», в 2014 году около 50 человек проходят такие же курсы повышения квалификации). Тем не менее у педагогов немного возможностей применить эти знания на практике. Ведь дети мигрантов без дополнительной языковой подготовки начинают обучаться в общих классах, где важное место занимает прохождение программы по предмету, а также реализация идей ФГОС. Следовательно, образование, которое получают дети мигрантов в тульских школах, не является для них качественным (во всяком случае на начальном этапе обучения), так как они еще не освоили язык, на котором ведется преподавание предметов. Более того, русский язык у них должен преподаваться не как родной. Например, Т.Т. Черкашина считает, что преподавание русского языка иностранцам «должно строиться как обучение общению на русском языке» [4, 182]. А для этого нужно разрабатывать специальные программы и учебные планы, соз-

давать учебные пособия и т.д. Здесь открывается большое поле для научной и методической деятельности.

Общество должно понимать, что деятельность педагога сегодня происходит в иных условиях: полиэтнических, многоконфессиональных и др. Однако не стоит забывать, что качественное образование, а также нравственное и патриотическое воспитание подрастающего поколения – главные задачи образовательного учреждения. Что касается иностранного гражданина, то школа не только образовывает и воспитывает его. Она представляет собой уникальный механизм адаптации юного гражданина и интеграции его в российское общество. Кроме того, школа, по мнению экспертов, – единственный социальный институт, которому мигранты доверяют. Поэтому через школу может происходить адаптация и взрослых, особенно матерей детей-иностранцев [5].

ЛИТЕРАТУРА

[1] <http://fms-tula.ru/news/row214>

[2] <http://tsu.tula.ru/international/depts/rus-lang/test-labour>

[3] <http://www.ethnoinfo.ru/statji/1728-migranty-i-obrazovanie>

[4] Черкашина Т.Т. «Эмоциональность как фактор личностно-ориентированной технологии обучения РКИ» // Форум русистов России, стран Северной Африки и Ближнего Востока: Сборник научно-методических статей и сообщений / под общей ред. Т. М. Балыхиной. – Москва: Изд-во РУДН, 2006. – С. 181-186.

[5] <http://www.fergananews.com/articles/7330>

LITERATURA

[1] <http://fms-tula.ru/news/row214>

[2] <http://tsu.tula.ru/international/depts/rus-lang/test-labour>

[3] <http://www.ethnoinfo.ru/statji/1728-migranty-i-obrazovanie>

[4] Cherkashina T.T. «Emotsional'nost' kak faktor lichnostno-orientirovannoi tekhnologii obucheniya RKI» // Forum rusistov Rossii, stran Severnoi Afriki i Blizhnego Vostoka: Cbornik nauchno-metodicheskikh statei i soobshchenii / pod obshchei red. T. M. Balykhinoi. – Moscow, 2006. – P. 181-186.

[5] <http://www.fergananews.com/articles/7330>

MIGRANTS IN RUSSIA: PARENTS AND CHILDREN. WAYS OF ADJUSTMENT

I.P. Tsybulya

Tula Institute of Professional Development and Retraining of Education
Lenina str., 22, Tula, Russia, 300041

The article concerns issues of adjustment in Russia. The main focus is given to governmental programs allowing labour migrants to study Russian free of charge. But, unfortunately too little effort is yet given to solving the problem of migrants' children's adjustment who lately arrive to Russia together with their parents. Hopefully the positive experience of Moscow will be used and the schools of Russian language for migrants' children will be opened everywhere.

Keywords: adjustment of migrants, the integration of migrants to the Russian society, education of migrants' children, Russian language schools.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Т.А. Чанкаева

РГБУ

«Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования»
ул. Фабричная, 139, Черкесск, Карачаево-Черкесская республика, Россия, 369000

В статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку как неродному в условиях многоязычия. Дается классификация типичных ошибок интерферирующего характера в области фонетики, лексики, грамматики. Определяются современные подходы к преподаванию.

Ключевые слова: Интерферентный, межнациональное общение, инновационная методика, системный подход, карачаево-балкарский язык.

Совокупность социальных, исторических и лингвистических факторов способствовала выдвиганию именно русского языка на роль средства межнационального общения народов России и за ее пределами. Чтобы русский язык был един для всех, он должен будет усваиваться в одной своей форме – в форме русского литературного языка. Отбор материала для преподавания осуществляется с опорой на сферу: один – для дошкольной подготовки детей по русскому языку, другой – для общеобразовательной школы, третий – для высших учебных заведений и т.д. Но эти направления не изолированы друг от друга. Чтобы ученики имели желание изучать русский язык, необходима мотивация, пробуждение интереса к предмету преподавания.

Инновационная методика преподавания – это та, при которой учитывается в межнациональном образовании параллельное изучение русского и национальных языков в разных сферах, но с учетом конкретной ситуации. Важное условие овладения русским языком национальными учащимися: языковая среда, постоянно звучащая речь.

В методике изучения русского языка как неродного должны быть учтены особенности влияния родного языка. Обучаемые часто строят речевые высказывания на русском языке по моделям родного языка, не учитывая несоответствие грамматического строя родного и русского языков. Лингвистический фактор является одной из важнейших причин возникновения ошибок в речи тех, кто изучает русский язык как неродной.

Ошибки расцениваются как некорректные для данных условий функционирования единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы. Коммуникативно значимые ошибки нарушают понимание смысла отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, в связи с чем делают затруднительным продолжение коммуникации, причинами которого являются: нарушения координации и согласования, например: *он много занималась*; *ты есть красивый имя*; нарушение в управлении формой слова, например: *он здесь для учиться*; нарушение в порядке расположения частей предложения, например: *друг сказал, мы надо помогли ему, чтобы*; употребление слова без учета его семантики; искажение ритмико-интонационной структуры высказывания, например: *кто игрушка есть* (когда фраза воспроизведена без повышения интонации – ровным тоном). На современном уроке учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно

Русский язык, давно перешагнув национальные границы, стал средством коммуникации, в том числе и народов Карачаево-Черкесии. Особенностью тюркских языков, в данном случае карачаево-балкарского языка, является фиксированный порядок слов в предложении – управляемые (зависимые) слова предшествуют сказуемому, отсюда возникают ошибки при конструировании предложений на русском языке (Моя где тетя? (Где моя тетя?)).

Коммуникативно незначимые ошибки связаны с нарушением тех или иных норм языка в области:

1) фонетики:

– ошибки, связанные с пропуском непроносимых согласных, например: *здрастуйте* (*здравствуйте*), *стреча* (*встреча*);

– фонематические ошибки, например: *арбота* (*работа*), *дурук* (*друг*), *хотила* (*хотела*);

2) грамматики, например: *я ел много мороженое*;

3) лексики, например: *мой дедушка – старинный человек* и т.д.

От способов и путей формирования высказывания зависит его правильность. И на исполнительном этапе – этапе звучащей речи, этапе внешней реализации вследствие отрицательного влияния родного языка могут возникнуть различные отклонения от нормы изучаемого русского языка, порождающие разноуровневые ошибки.

Первый этап формирования навыка характеризуется способом выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным осмыслением. Выполняя конкретные операции обучаемый допускает ошибки.

Ко второму этапу относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий), когда происходит интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий.

Третий этап – этап автоматизации навыка (операций), когда появляется возможность положительного переноса в процессе обучения. Так, например, при формировании навыка спряжения глагола *читать* внутриязыковой положительный перенос на другие глаголы этой модели (*отвечать, спрашивать, отдыхать*) возможен только на третьем этапе освоения в целом навыка спряжения глагола-модели. Это применимо и к формированию навыков оформления падежных форм существительных, прилагательных и т.д.

На четвертом этапе – осуществление речевого действия на изучаемом русском языке подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и указанием со стороны преподавателя.

Пятый этап заслуживает особого внимания в процессе обучения русскому языку как неродному. Для сохранения навыка, как известно, им следует систематически пользоваться, иначе утрачивается быстрота, лёгкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий.

Больше всего страдают навыки аудирования. Говорение сопровождается напряжённостью, замедленной, заторможенной реакцией, затруднениями в постановке вопроса. В процессе чтения уменьшается объем понимания, снижается темп чтения вслух и про себя. В письменной речи появляются «старые» ошибки, обусловленные сильным действием механизмов внутриязыковой и межъязыковой лексической и грамматической интерференции. Хочется обратить внимание на необходимость постоянной поддержки сформированных динамических стереотипов в языковом сознании обучаемых. Успешной реализации этой задачи помогает правильная организация повторения, отличающегося осознанностью и активностью.

Системный подход доказывает преобладание на всех этапах обучения ошибок, вызываемых механизмами внутриязыковой и межъязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью: несоблюдение дифференциального признака в изучаемом языке ввиду его отсутствия в родном языке, например: неправильное употребление формы притяжательного местоимения «свой», неразличение глаголов движения по способу действия и т.д.; перенос дифференциального признака из родного языка в изучаемый при отсутствии этого признака в нем, например: *Я слышу девочку **петь** песню*; замена дифференциального признака неродного языка дифференциальным признаком родного, например: употребление глагольного управления – *помогать **его*** или неправильное употребление рода –

мой подруга, тетя сказал, моя часы, мои одежды, а также чисел. Такие ошибки связаны с отсутствием в карачаево-балкарском языке грамматической категории рода.

Склонение имен существительных в русском языке сложнее, чем в карачаево-балкарском, где не три, а одно склонение в двух вариантах: существительные, оканчивающиеся на гласные, например, терезе (окно) и на согласный звук – ауш (звук). Коррекция ошибок как один из способов оптимизации процесса обучения речевой деятельности.

Приведем корпус фонетико-ритмико-интонационных ошибок:

1) неправильное произношение гласных звуков, например, увеличение количества элементов в слове:

– протеза, гласный звук в начале слова: [*астол*] – стол, [*из'д'эс'*] – здесь;

– эпентеза, дополнительный гласный между согласными звуками: [*д'и*]верь – дверь, [*п'ир'и*]ехал – приехал, [*соловар*] – словарь;

– метатеза, перестановка согласного и гласного звуков: [*бир*]гада – бригада, [*в'эр*]дный – вредный;

2) неправильное произношение согласных звуков: *гри[в]ной* (смешение б и в); [*читат*] – читать, [*был'*] или [*б'ил'*] – был (смешение твердости-мягкости), [*с'ил'из'ина*] – середина (неправильное произнесение звуков, отсутствующих в родном языке);

3) нарушение ритмической организации слова: *учился* вместо *училсь*, *календари* вместо *календари*, *Иван* вместо *Ивани* др.

Выделим наиболее типичные среди грамматических ошибок:

1) ошибки в координации и согласовании, например: *я купил новый тетрадь*;

2) ошибки в управлении, например: *я люблю читать книга*;

3) ошибки, связанные с нарушением синтаксической связи примыкания, например: *он читал быстрый*; *она поехала для учиться*;

4) ошибки в видовременных отношениях, например: *вечером я буду посмотреть новый фильм*; *можно мне заходить к вам в гости*;

5) ошибки, связанные с искажением грамматической модели (пропуск полнозначных слов, десемантизированных глаголов, неправильное соотношение объекта и др.), например: *я надо много спать*;

6) ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов, например: *возвращал домой*;

7) ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, например: *он сказал я рад вижу этот город*;

8) нарушение в порядке расположения частей предложения (неоправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложения, например: *она жила в городе, находился в Германии*, кроме того, нарушение норм согласования обособления, обособленных членов предложения с определяемым словом, неправильное конструирование предложения с обособленными членами. Урок современного типа предполагает то, что учащиеся сами осуществляют контроль (применяют формы самоконтроля, взаимоконтроля).

Особенностями карачаево-балкарского языка объясняются ошибки при употреблении предложного и беспредложного управления, заключающиеся в пропуске или избыточном употреблении предлогов, неправильном употреблении падежных форм. Вместе с тем в русском языке есть грамматические явления, которым нет соответствия в родном языке обучающихся, а именно: вид глагола, возвратные формы глагола, согласование, предложная система управления и другие в карачаево-балкарском языке.

Научить овладению русским языком – это означает привить умение пользоваться русским языком в диалогической и монологической речи, в разных ситуациях коммуникации, способствовать их пониманию и глубокому проникновению в тексты русской классики и современной литературы. Русский язык обогащает лексику национальных языков, они за-

имствуют из него множество как русских, так и интернациональных слов для обозначения новых предметов, явлений и понятий; национальные языки совершенствуют свою синтаксическую систему, стилистические средства, развивают выразительные возможности, опираясь на достигнутое в развитии русского языка.

Воспитание речевой культуры – это воспитание духовности, нравственности, речевого этикета. Так к ошибкам, обусловленным несформированностью навыков и умений говорения в монологической речи, относятся языковые и речевые ошибки, нарушение непрерывности речи, нарушение последовательности, логичности, отсутствие смысловой В свою очередь ошибки в диалоге могут возникнуть при нарушении основных умений, требуемых для его успешного протекания: неумение четко определить свою речевую задачу может привести учащегося к коммуникативному сбою, неумение планировать ход общения провоцирует неуспех или преждевременное прерывание диалога, отсутствие механизмов прогнозирования, способности перестройки своей программы по ходу общения также не способствует реализации первоначального замысла, неумение захватывать и перехватывать инициативу общения, удерживая ее до достижения цели, неумение использовать формы этикета, неумение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу. Отсюда следует, что типизация ошибок (квалификация, идентификация) способствует выработке необходимой методики. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. В требованиях ФГОС моделирование представлено как система универсальных учебных действий, а именно: кодирование, декодирование, использование наглядных моделей (схем, чертежей, планов) и самостоятельное построение схем, моделей. Успешному изучению русского языка в национальной школе способствует также использование инновационных технологий, средств массовой информации, проведение внеклассных мероприятий.

В преподавании русского языка в национальных условиях важно учитывать сходство и различие между русским и родным языком обучаемых. Сравнительно-сопоставительный метод должен постоянно находиться в поле зрения, это позволяет опираться на сходство и различия в фонетике, орфоэпии, грамматике этих языков. Предупреждение ошибок интерферентного характера, поиск пути выявления причин речевых ошибок и их устранения, пути преодоления интерферирующего влияния родного языка в русской речи – важная задача в методике обучения русскому языку в условиях многоязычия.

LINGVOMETHODICAL ISSUES OF LEARNING RUSSIAN IN TERMS OF MULTILINGUALISM

T.A. Chankayeva

Institute of improvement of professional skill of workers of education
Fabrichnaya str., 39, Cherkessk, Karachay-Circassian Republic, Russia, 369000

This article deals with issues of learning Russian not as a mothertongue by multilingualism. Classification of typical mistakes interfering nature in the field of phonetics, vocabulary, and grammar is given. The modern approaches to teaching are defined.

Keywords: Interference, interethnic communication, innovative methodology, system approach, the Karachay-Balkar language.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г.К. Шабарова

Актюбинский гуманитарный колледж
ул. Есет-батыра, 73, Актюбе, Республика Казахстан, 030000

В статье приводятся примеры применения инновационных технологий из опыта преподавания русского языка в профессиональной школе.

Ключевые слова: Экзюпери, Маленький принц, дом, планета, роза, баобаб, ономастика, имена собственные.

В настоящее время ориентиры и задачи педагогики претерпевают принципиальные изменения. Новое время определяет новые цели образования: ученика надо не только обучать, воспитывать, развивать, но и социализировать. В традиционной педагогике главенствующая роль отводилась учителю, а ученику доставалась роль пассивного преемника новой информации. Сегодня ученик становится равноправным участником образовательного процесса, осознанно и эффективно применяющим приобретённые знания в повседневной жизни, а учитель – наставником, консультантом, координатором. Такому распределению ролей способствует применение в учебном процессе инновационных образовательных технологий [1].

Одним из приоритетных направлений современного педагогического процесса в Казахстане является обучение трёхязычию: казахскому, русскому и английскому языкам. В Актюбинском гуманитарном колледже на уроках русского языка на специальности «Начальное образование» с дополнительной квалификацией «Учитель начальных классов» используются тексты, проводятся беседы о роли учителя начальных классов в педагогической иерархии. Первостепенной задачей учителя при изучении русского языка является привлечение каждого участника образовательного процесса к мировой художественной культуре и литературе. Использование языкового материала из произведений русской классической и мировой литературы позволит учителю воспитать у студента, по выражению А.П. Чехова, вкус к хорошему языку, который он будет культивировать в своей будущей профессиональной деятельности.

Возможность привить учащимся вкус к хорошему языку предоставляется учителю при прохождении темы «Дом. Ономастика» по предмету «Профессиональный русский язык». Для подготовки к уроку по этой теме студентам даётся опережающее задание: прочитать сказку Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц».

При построении урока используются отдельные методы и приёмы педагогической технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Для повышения самостоятельной образовательной деятельности студентов и интенсивного группового взаимодействия на уроке при проверке домашнего задания на этапе «Побуждения» интересно использование метода «**Взаимоопрос**» [2, 58]. Опрос по этому методу дисциплинирует каждого студента: чтобы задать вопрос товарищу, надо самому хорошо знать материал, уметь самостоятельно мыслить, внимательно слушать и оценивать ответы однокурсников, реализовывать коммуникативные умения.

Важно отметить логическую взаимосвязь содержания домашнего задания с новой лексической темой урока «Дом»: студенты составляли диалоги этикетного характера. Для этого студентам после проверки домашнего задания предложены вопросы: почему мы строили диалоги этикетного характера на темы «Как вести себя в стенах колледжа?», «В какой одежде посещать занятия студенту колледжа?», «Соблюдаешь ли ты правила пользования мобильным телефоном в колледже?», как тема домашнего задания связана с новой те-

мой? Выводы студентов: колледж – наш общий дом. Чтобы в нашем доме всем нам было уютно и комфортно, в его стенах следует соблюдать поведенческий и речевой этикет.

Критерием эффективности взаимодействия студентов является способность группы успешно достигать поставленные цели. Более того, студенты сами определяют цели урока по методу «Схема ЗХУ» [2, 53-54]. Для этого им предлагается таблица из трёх колонок. В первой колонке студентам предстоит записать свои знания о значении слова «дом», о термине «ономастика». Во второй колонке следует указать, что ещё они хотели бы узнать о данных лексемах. Опираясь на собственные знания и с помощью «Словаря русского языка» С.И. Ожегова [3,168] студенты записывают в первую колонку значение ключевых по теме слов. Всё сказанное записывается в таблицу:

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
<p><u>Дом</u> – жилое здание, также люди, живущие в нём.</p> <p><u>Дом</u> – квартира, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство.</p>	<p>Возможно ли расширение значения слова «дом»?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ономастика.</u> Термин не знаком. 	<ul style="list-style-type: none"> • Что такое ономастика? 	

Учителю остаётся лишь скорректировать и обобщить намеченную студентами цель урока: исследовать диапазон применения лексемы «дом»; расширить представление о данной лексеме; узнать значение термина «ономастика», применить на практике знания об именах собственных. Для заполнения третьей колонки студентам предстоит вернуться к таблице в конце урока, на этапе рефлексии.

Максимальное вовлечение студентов в образовательный процесс с самого начала урока воспитывает в студентах осознание важности мнения каждого из них, укрепляет в них чувства творческого сотрудничества и солидарной ответственности за общий результат, гарантирует достижение обозначенных целей урока.

На этапе «Осмысления» для материализации хода обучения, возможности «потрогать» результаты [1] и достижения студентов – инсценировка фрагмента сказки «Маленький принц». Для творческой презентации выбран фрагмент, который студенты назвали «Дом Маленького принца». В инсценировке задействованы 4 студента, исполняющие роли автора, Маленького принца, Розы и Баобаба. После инсценировки студенты делают выводы по представленным образам. Исполнитель роли баобаба признаёт: баобаба – образ зла, образ всякого мусора, от которого надо очищать свой дом. Исполнительница роли розы убеждена: роза – образ прекрасного, украшение дома. Исполнитель роли Маленького принца трогателен: я хочу напомнить вам слова Лиса: приручить – это создать узы. Дом – это семейные узы. Каждый из нас навсегда в ответе за всех, кого приручил.

Инсценировка фрагмента сказки позволила студентам продемонстрировать свой богатый творческий потенциал. Раскрытию творческого потенциала способствовало и создание видеоролика из иллюстраций к сказке с музыкальным сопровождением. Среди рисунков студентами представлены и рисунки самого Экзюпери.

После инсценировки и демонстрации видеоролика студенты в беседе о доме приходят к следующим умозаключениям. Дом – это жилище человека. Наш дом, наша квартира могут быть невероятно красивы, удобны и комфортны для проживания в нём. А если вокруг идут войны, совершаются террористические акты, если природа уничтожается? Если совершаются другие антигуманные действия? Будет ли комфортно жить нам в нашем доме, когда вокруг него так беспокойно? Экзюпери своей аллегорической сказкой напоминает:

«...Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету» [4, 16]. А значит, дом – это не только четыре стены вокруг нашего благополучия, это не отдельный мир одного человека или одной семьи. Наш дом – это вся наша планета Земля, беречь которую призван каждый из нас.

Наступает время грамматики. Учитель говорит о том, что в современном русском языке существуют сотни тысяч нарицательных слов, обозначающих предметы и их свойства, явления природы и другие реалии жизни. Но существуют слова, выполняющие функцию выделения, индивидуализации. Они представляют собой разнообразные имена и названия: Александр Сергеевич Пушкин, Абай Кунанбаев, Антуан де Сент-Экзюпери, «Маленький принц», Москва, Астана, Российский университет дружбы народов, Евразийский национальный университет имени Л. Гумилёва, проспект Абулхаир-хана, Большая Медведица, конь Тайбурыл и т. п. Все эти собственные имена изучаются в разделе ономастика, который с греческого языка переводится как имя (онома).

Учитель предлагает перейти к работе **со слайдами** и к составлению «**Семантической карты**» [1, 58-59]. Вот некоторые примеры предложений на слайдах.

- **Слайд № 1.** Аллегорическую сказку «Маленький принц» написал французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери.
 - **Слайд № 2.** Шесть лет тому назад пришлось мне сделать вынужденную посадку в Сахаре.
 - **Слайд № 3.** Я знал, что, кроме таких больших планет, как Земля, Юпитер, Марс, Венера, существуют еще сотни других и среди них такие маленькие, что их даже в телескоп трудно разглядеть.
 - **Слайд № 4.** Когда в Америке полдень, во Франции солнце уже заходит.
- Имена собственные из примеров на слайдах были вписаны в первую колонку:

Имя собственное	Имя, фамилия человека	Клички животных	Названия стран	Названия небесных тел	Названия книг	Географические названия	Наименование мероприятия
Экзюпери	+						
«Маленький принц»					+		
Маленький принц	+						
Сахара Африка						+	
Земля				+			
Франция			+				

Напротив имени собственного в соответствующей его обозначению графе студенты ставили знак +. Так была составлена «Семантическая карта». Цель такого вида работы – систематизация знаний по лексической и грамматической темам урока, развитие навыков самостоятельной работы с текстом, реализация коммуникативных умений.

Один из интересных методов технологии развития критического мышления – написание эмпатического письма. Эмпатия – сопереживание. Студенты пишут **эмпатическое письмо** [5] Маленькому принцу, то есть письмо с выражением чувств к так полюбившемуся им герою сказки. Почти во всех письмах рефреном звучит: «Маленький принц! Большое тебе спасибо за то, что ты научил меня любить и ценить свой дом, свой город, свою страну, свою планету. Ведь всё это и есть наш общий ДОМ».

На этапе **рефлексии** учитель предлагает вернуться к таблице «Знаю – хочу узнать – узнал». Студентам предстоит ответить на вопросы третьей колонки: что нового вы узнали о лексеме «дом»? что нового вы узнали об ономастике как разделе языкознания? Студенты вписывают в колонку «Узнал» следующие выводы:

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
<p>Дом – жилое здание, также люди, живущие в нём. Дом – квартира, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. Дом – учреждение, заведение, обслуживающее какие-нибудь общественные нужды. <i>Дом культуры. Детский дом. Дом отдыха. Торговый дом.</i></p>	<p>Возможно ли расширение значения слова «дом»?</p>	<p>В аллегорической сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» значение слово <i>дом</i> расширено и обобщено:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наш дом – это вся наша планета Земля. • Наша планета – наш ДОМ – нуждается в защите, в уходе, в украшении.
<ul style="list-style-type: none"> • Ономастика. <p>Термин не знаком.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Что такое ономастика? 	<p>Ономастика (гр. <i>онома</i> – имя) – 1) раздел лингвистики, изучающий собственные имена; 2) совокупность собственных имён в данном языке.</p>

После заполнения таблицы студентам предложено прочесть всем разом письмо с интерактивной доски так, как оно написано: по слогам. Это послание учителя студентам тоже можно отнести к категории эмпатического письма как оценка за плодотворную работу на уроке: «Мо-лод-цы!!!»

Эмпатические письма к Маленькому принцу, рассуждения о доме отражают эмоциональное самочувствие студентов. Этот эмоциональный барометр подтверждает достижение образовательных и воспитательных целей и задач урока, стремление студентов к овладению русским языком, ведь билингвизм расширяет возможности для ориентирования в социуме. Поддержанию интереса к изучению русского языка способствуют инновационные технологии с использованием материала из произведений русской классической и мировой литературы.

Инновационные технологии позволяют учителю обучать, воспитывать, развивать и социализировать учащихся через предмет, формировать у них универсальные знания, умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] <http://www.moi-amour.ru>. Технология интерактивного обучения.
[2] Имжарова З.У., Ахметова А.У., Имжарова Ж.Н. Критическое мышление в образовательном процессе. Учебно-методическое пособие / Под ред. З.У. Имжаровой: Актобе, 2010. – 112с.
[3] С.И. Ожегов. Словарь русского языка. – М., 2004.
[4] А. де Сент-Экзюпери. Маленький принц. – М., 1990.
[5] <http://psyfactor.org/personal25.htm>.

LITERATURA

- [1] <http://www.moi-amour.ru>. Tekhnologiya interaktivnogo obyчениya.
[2] Imjarova Z.U., Ahmetova A.U., Imjarova J.N. Kriticheskoe myishlenie v obrazovatelnom protsesse. Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. Z.U. Imjarovoy: Aktobe, 2010. – 112 s.

- [3] S.I. Ojegov. Slovar russkogo yazyika. – M., 2004.
[4] A. de Sent-Ekzyuperi. Malenkiy prints. – M., 1990.
[5] <http://psyfactor.org/personal25.htm>.

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES LESSONS FOR RUSSIAN LANGUAGE IN VOCATIONAL SCHOOLS

G.K. Shabarova

Aktobe College of Humanities
Street Eset Batyr, 73, Aktobe, Republic of Kazakhstan, 030000

The article gives examples of the application of innovative technologies from the experience of teaching Russian at a vocational school.

Keywords: Exupéry, The Little Prince, home, planet, rose, baobab, onomastics, proper names.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Л.С. Шаталова

Кафедра русского языка
Медицинский факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются инновационные подходы при создании учебного терминологического словаря различных предметно-образовательных дисциплин. Рассматриваются комплексная, полиаспектная целевая направленность и структура словарной статьи лингво-предметного словаря нового типа, а также определяются и прогнозируются предположительные результаты обучения.

Ключевые слова: учебная лексикография, учебный словарь, комплексный методический подход, полиаспектная целевая направленность, структура словарной статьи, идеографический словарь, тезаурусный подход.

В современной лексикографии проблема создания учебных словарей заключается не столько в построении универсальной, всеохватывающей, формальной классификации, сколько в разработке методов описания каждого отдельного словаря как типа и выработке обоснований и требований соответствия определенного метаязыка тому или иному типу словаря. Каждый учебный лингво-предметный словарь ориентируется на определенный этап обучения, возраст обучаемых, общие принципы обучения языку и исходит из целевой установки овладения тем или иным аспектом языка. Методическая направленность словаря проявляется и в целенаправленном отборе словника учебных словарей, в специфике определения значений слов, в приемах подачи сочетаемости слов и других его характеристиках. Сформулированная цель обучения диктует необходимость создания таких учебных терминологических словарей, которые могут включать не только толкование термина, но и его грамматические характеристики, отмечать основные парадигматические характеристики определяемой дефиниции (связь с тематически родственными словами, синонимами, антонимами, словообразовательные ряды и т.д.), определять основные правила употребления этого слова (синтагматические свойства слова, грамматическая и лексическая сочетаемость

с другими словами и др.). Таким образом, учебный словарь должен содержать все существенные правила употребления важнейших для конкретной цели обучения и конкретного акта коммуникации терминов.

Именно на этом основании многими исследователями была высказана мысль о целесообразности создания и использования в учебных целях словаря, содержащего элементы различных типов словарей [1, 3, 4]. Можно констатировать, что сегодня современные словари носят смешанный, синтетический характер, пытаясь отвечать требованиям универсальности, а одной из важных характеристик учебного словаря является его комплексность. Соответственно, создание полиаспектного словаря является методически оправданным. Комплексный подход при создании учебного словаря позволяет совместить сочетание различных элементов значения в одном словаре, что будет способствовать решению одной из основных задач учебного словаря – овладения языком профессии. Такой словарь позволяет моделировать будущую речевую деятельность обучающихся, т.е. определить сферы речевой деятельности, выделить основные темы и ситуации, соответствующие конечным целям обучения, с последующим отбором языковых средств, достаточных для общения в этих сферах. Также необходимо отметить, при выборе структуры учебного словаря должно учитывать, что из всего многообразия существующих словарей учащийся, в том числе и иностранный студент, пользуется, как правило, одним лексикографическим произведением. Вся разнообразная, необходимая учащемуся для реализации акта познания и коммуникации информация, содержащаяся в других типах словарей, остается вне поля зрения. Именно поэтому так важно при создании учебного терминологического словаря определиться с включаемыми аспектами структуры словарной статьи.

Знание терминологии определяется не только усвоением объема и содержания научных понятий, но и представлением о научной понятийной системе, отражающей внутри-терминологические понятия и отношения. Другими словами, часть научных знаний можно представить как знания о значениях терминов и их системных отношениях. Поэтому современный лингво-предметный словарь должен быть, в первую очередь, идеографическим и совмещать в себе черты алфавитного и смыслового расположения лексики: слова размещаются в нем по алфавиту, однако, лексические единицы, связанные по смыслу, группируются вокруг так называемых слов-центров или смысловых доминант [2]. Это могут быть семантические поля, включающие объединенные общим значением слова различные части речи. Ведь основное назначение идеографических словарей – практическая помощь в выборе слов для выражения той или иной мысли. Поэтому на идеографический характер словаря могут указывать следующие параметры: входы в словарь, семантема, транспозиция, синтагматические, фразеологические, ассоциативные, иллюстративными, стилистическими параметрами, синонимические и антонимические ряды, омонимы, семантические поля, тематическая группа.

Анализ современных отечественных и зарубежных терминологических словарей позволяет выявить и проанализировать существующие в лексикографии средства и способы описания научного термина. К средствам семантизации термина, в первую очередь, можно отнести дефиницию, иллюстрацию и отсылку. В процессе обучения возможно использование самых разнообразных средств описания и представления логико-понятийных отношений: вербальные и невербальные, устные и письменные тексты, огромное многообразие иллюстративных средств (таблицы, графики, схемы, карты и т.д.). В то же время существует простой, эффективный и экономный способ описания внутритерминологических понятийных отношений – лексикографический, в форме словарного определения.

Словарное определение является, несомненно, основным средством семантизации термина в словаре толкового типа. Определение термина в виде краткой дефиниции его основных существенных и отличительных признаков может быть использовано не только как лексикографическое средство семантизации, но и как средство обучения. Унифицированность и схематичность словарной статьи дают возможность использовать ее как модель

словарной дефиниции, помогают установить содержание научного термина и построить описательное определение термина. Использование текста словарного определения в процессе овладения языком науки требует его всестороннего анализа и прежде всего его лингвистического и логического анализа, так как, с одной стороны, словарная дефиниция – это текст, с другой – логическая категория. Дефиниционная модель, заложенная в словарную статью, усиливает учебную функцию словаря и делает этот словарь активным. А обучающая функция словаря обеспечивается методическим приложением в виде комплекса упражнений на формирование умений и навыков по определению значений терминов.

Вместе со словарным определением в качестве средства обучения целесообразно, на наш взгляд, рассмотреть логико-понятийную схему, которая является одной из форм моделирования специальных знаний. Наиболее экономной и удобной понятийной структурой термина, на наш взгляд, оказывается форма словарной статьи тезаурусного типа [5, 6]. Словарная статья состоит из заголовочного термина и набора терминов, связанных с определяемым термином понятийными отношениями: родовидовыми, одноуровневыми, синонимическими, антонимическими и отношениями “часть/целое”. Кроме того, в словарной статье указывается существенный, отличительный признак определяемого понятия и терминологические словосочетания с определяемым термином. Тезаурусная модель термина может быть расширена включением дополнительных понятийных отношений (синонимические, часть и целое и т.д.); устойчивых терминологических словосочетаний, а также существенных и отличительных признаков, что делает описание специального понятия более полным. Текст словарного определения в учебных целях может быть использован для вычленения содержательных признаков определяемого понятия, а также как материал для сопоставительного анализа разных авторских определений и их обобщения в целях максимально полного определения-описания специального понятия.

Таким образом, формализованное описание любого научного будет всегда носить ограниченный характер. Но идеографическое описание научной терминологии в лингво-предметном словаре для использования ее в таких профессиональных видах деятельности, как обучение, перевод, редактирование можно рассматривать как способ, инструмент семантизации термина. В то же время именно тезаурусное, системное описание термина должно быть основой семантизации термина в специальном словаре, приобретает коммуникативную ценность и увеличивает информационный потенциал студента как в профессиональном, так и в языковом плане. Как любое другое лексикографическое произведение, учебный лингво-предметный словарь выполняет определенные функции. Определяя их, П.Н. Денисов пишет: «Учебным словарем мы считаем лишь такой словарь, в котором минимальная лексическая система, составляющая его словник, в состоянии выполнить 4 функции: учебную, систематизирующую, справочную и нормативную» [1].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания. – М., 1993.
- [2] Морковкин В.В. Идеографические словари / В.В. Морковкин. – М., 1970.
- [3] Саяхова Л.Г. Новые направления лингвистических и лингводидактических исследований. – Уфа, 1995.
- [4] Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях. – Тюмень, 2001.
- [5] Фролова Н.Г. Метод тезаурусного моделирования как способ упорядочения научной терминологии. – Калуга, 2006.
- [6] Шаталова Л.С. Тезаурусный подход при создании учебного терминологического словаря // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность». – М., 2013, № 1.

LITERATURA

- [1] Denisov P.N. Leksika russkogo yazy'ka i principy' eyo opisaniya. – M., 1993.
[2] Morkovkin V.V. Ideograficheskie slovari / V.V. Morkovkin. – M., 1970.
[3] Sayaxova L.G. Novy'e napravleniya lingvisticheskix i lingvodidakticheskix issledovaniy. – Ufa, 1995.
[4] Tabanakova V.D. Ideograficheskoe opisanie nauchnoj terminologii v speczial'ny'x slovaryax. – Tyumen', 2001.
[5] Frolova N.G. Metod tezaurnogo modelirovaniya kak sposob uporyadocheniya nauchnoj terminologii. – Kaluga, 2006.
[6] Shatalova L.S. Tezaurny'j podxod pri sozdaniі uchebnogo terminologicheskogo slovaryа // Vestnik RUDN, seriya «Voprosy' obrazovaniya: yazy'ki I speczial'nost'». – M., 2013, № 1.

INNOVATION MODEL OF LINGUISTIC AND SUBJECT-SPECIFIC DICTIONARIES FOR FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES

L.S. Shatalova

Russian Language Department
Medical Faculty
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article examines innovative approaches when creating educational terminology dictionary different subject-educational disciplines. Considers the complex, polyspectra target orientation and structure of the entry linguo-subject of the dictionary of a new type and define the alleged learning outcomes.

Keywords: educational lexicography, a dictionary, a comprehensive methodological approach, polyspectra target orientation, structure of the dictionary entries, ideographic dictionary, thesaurus approach.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ (первый сертификационный уровень)

**Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова,
С.В. Смирнова, Е.Н. Шоркина**

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 17198

Статья посвящена вопросам развития грамматической компетенции как компонента коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык на предвузовском этапе. Лингводидактическая система формирования языковой компетенции, представленная в статье, отражает личный многолетний опыт авторов в преподавании РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, преподавание иностранных языков, языковая компетенция, грамматическая корректность, успешное речевое общение.

Экспорт образовательных услуг в разные периоды развития нашей страны являлся одной из ее геополитических стратегий. Среди различных форм экспорта образования первостепенная роль отводится объемам количества иностранных студентов, обучающихся в вузах России. В современных условиях глобализации конкурентоспособность отечествен-

ных университетов в подготовке иностранных специалистов во многом напрямую связана с обучением русскому языку, на котором учащийся получает высшее профессиональное образование. Вследствие этого совершенствование процесса обучения иностранцев русскому языку в современных условиях требует как теоретических исследований данной проблематики, так и непосредственного внедрения их результатов в практику преподавания РКИ.

В последние десятилетия в практику преподавания иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного (РКИ) внедряется компетентностный подход.

В отечественной методике и практике преподавания РКИ давно утвердилось мнение о том, что в основе практического владения иностранным языком лежит **знание языковой системы и адекватное использование ее в речевом общении**. Иными словами – в основе развития иноязычной коммуникативной компетенции лежит лингвистическая (в нашем понимании: языковая, грамматическая) компетенция. Исследования данной проблематики и практическое использование их результатов представлены как в теоретических работах, так и в широко известных учебниках и учебных пособиях по РКИ (В.Е. Антонова, Е.Г. Баш, И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, В.Н. Ванеева, Н.К. Венедиктова, Т.А. Вишнякова, М.М. Галеева, Н.Д. Гальскова, Г.Г. Городилова, Л.С. Журавлева, Е.Б. Захава-Некрасова, Т.И. Капитонова, Н.Е. Кухаревич, А.А. Миролубов, М.М. Нахабина, Ю.Г. Овсиенко, В.И. Остапенко, Т.А. Рамзина, Н.И. Соболева, С.А. Хавронина, А.И. Широченская и др.).

В базовом для современной практики преподавания иностранных языков научном издании «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» **грамматическая компетенция** описывается как знание элементов разных уровней грамматической системы изучаемого языка и умение использовать их в речи, способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде предложений, построенных по правилам данного языка [4].

Известно, что коммуникативный метод в преподавании иностранных языков, и в частности РКИ, ставит во главу угла развитие способности учащегося к адекватному участию в общении индивидов. Ни в коей мере не ставя под сомнение значимость достижений в области коммуникативной методики, хотелось бы тем не менее обратить внимание на то, что успешность межличностного речевого общения зависит от того, насколько рационально и результативно учащийся овладел информацией о формальных, семантических, функциональных и прагматилистических свойствах единиц изучаемого языка, т.е. насколько хорошо сформирована его **лингвистическая компетенция** [6].

Нельзя не согласиться с мнением Ситнова Ю.А. о том, что можно считать иноязычную грамматическую компетенцию в достаточной мере сформированной в том случае, если учащиеся свободно владеют интеллектуальными операциями, такими как: анализ и систематизация языковых фактов, установление сходных и отличительных черт между различными грамматическими явлениями, определение причинно-следственных отношений между ними, оценка и выбор различных вариантов действий. Автор отмечает также необходимость соответствия избираемых языковых средств речевой задаче, отсутствия ошибок в речи и адекватную скорость протекания интеллектуальных операций и действий [5].

Таким образом, лингвистическая компетенция учащегося лежит в основе его коммуникативной компетенции. Именно сознательное овладение грамматической системой служит прочной основой для формирования речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности, а далее – **базой свободного речевого общения**.

Важнейшим достижением отечественной методики обучения РКИ является положение о том, что формирование грамматических и речевых навыков и умений осуществляется **целенаправленно, поэтапно и параллельно** в ходе реализации совокупности интеллектуальных и исполнительных действий полноправных партнеров процесса освоения нового

языка – учащегося и преподавателя [2]. Успешность этого педагогического процесса во многом зависит от использования в нем **учебно-методического комплекса**, реализующего четко определенные лингводидактические задачи. Первым в советской методике и практике преподавания РКИ был комплекс для подготовительных факультетов вузов СССР «Старт –1, 2, 3». Данный комплекс включал в себя учебники (книги для студентов); словари с переводом на основные европейские языки; сопроводительные курсы по фонетике: учебные пособия для обучения письму, чтению, аудированию; лингафонный курс и методические рекомендации для преподавателя. Как видим, в учебном комплексе, аккумулирующем бесценный опыт преподавателей РКИ ведущих вузов СССР, реализованы на практике принципы комплексности и аспектности преподавания РКИ в целях формирования коммуникативно-речевой компетентности иностранного учащегося на предвузовском этапе обучения общему владению языком [9].

Социально-политические, экономические и общественные изменения, произошедшие в нашей стране и мире, привели к необходимости создания новых учебников РКИ. Но идея учебно-методических комплексов сохранила свою значимость. В разных вузах страны создаются учебно-методические комплексы для обучения РКИ, но количество составляющих их частей очень разнится.

На кафедре русского языка №2 РУДН за истекшее десятилетие в практику преподавания внедрен **многокомпонентный** учебно-методический комплекс для первого сертификационного уровня общего владения РКИ, в создании которого принимали активное участие авторы данной статьи. Комплекс включает в себя следующие компоненты: • три учебника («Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для лиц, говорящих по-английски», «Русский язык – мой друг» и «Русский язык для вас»; (учебники имеют Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию); • словарь с переводом на английский, французский, испанский, португальский языки; • поурочные «Контрольные работы по русскому языку к учебнику «Русский язык – мой друг»; • «Рабочая тетрадь по грамматике русского языка»; • «Русская грамматика в таблицах и схемах»; • «Русские глаголы: формы и контекстное употребление»; • книги для чтения «Учимся читать самостоятельно», «Человек среди людей», «Народная война»; «Живи, Россия!»; • «Тексты для обучения изложению иностранных учащихся»; • «Тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень». Для формирования грамматической компетентности учащихся используется известное многократно переиздающееся пособие «Русский язык в упражнениях. Для говорящих по-английски», авторами которого являются С.А. Хавронина и А.И. Широченская, доцент кафедры. Уровень сформированности языковой компетенции определяется на основе выполнения письменных «Контрольных работ по грамматике русского языка. Первый сертификационный уровень». Для итоговой оценки грамматической компетенции в письменной речи используется пособие «Тексты изложений для письменного экзамена». Для определения уровня языковой корректности устной речи предназначено пособие «Тексты для устного экзамена по русскому языку. Первый сертификационный уровень». Все указанные материалы для контроля созданы факультетской экзаменационной комиссией, и их соавтором является Т.В. Шустикова. Критерии оценок определены этой комиссией, являются едиными для студентов всех кафедр факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН и **соответствуют нормативным для преподавания РКИ документам.**

При формировании лингвистической компетенции базовыми вопросами являются объем лексико-грамматического содержания и технологии его использования в обучении. В конце XX века в лингвистике и практике преподавания иностранных языков всё шире распространяется мнение, что их изучение является разновидностью общей когнитивной

деятельности, имеющей те же характерные черты, что и любая другая познавательная активность человека.

Содержание лингвистической компетенции учащихся первого сертификационного уровня определено существующими программами по РКИ, одна из которых издана в 2010 г. [3]. При формировании иноязычной компетенции важную роль играет **учебник**. При предъявлении грамматического материала авторы указанных учебников «Русский язык – мой друг» [7] и «Русский язык для вас» [8] исходят из требований к представлению информации, существующих в настоящее время в соответствии с особенностями познавательной деятельности человека, такими как: полнота информации, системное её представление, структурированность, морфологические и семантические показатели, сочетаемостные свойства, демонстрационные предпочтительные контексты, иллюстрирующие функционирование данного грамматического объекта [6].

Факторами, отрицательно влияющими на формирование лингвистической компетенции, на грамматическую корректность оформления устной и письменной иноязычной речи, являются неполная информация о новом языке, недостаточное его знание и стремление компенсировать этот недостаток знанием системы своего родного языка (или другого неродного языка), что порождает явление интерференции. Во избежание этого в универсальном учебнике РКИ (т.е. не адресованном носителю какого-либо определенного языка) авторы стремятся дать полное и четко структурированное представление грамматического материала, указывая его функционально-семантическое содержание и возможности использования в достаточно многочисленных и разнообразных контекстах, демонстрирующих соответствующие коммуникативные цели.

Характерной особенностью методики преподавания РКИ нашего времени является использование данных **не только лингвистических сопоставительных исследований языковых систем** изучаемого и родного языка учащихся (или языка-посредника), но и этнолингвистики, и этнопсихолингвистики: идет формирование **этнометодики, этнометодической модели преподавания РКИ** [1]. Данные этих исследований способствуют успешности формирования языковой компетенции как компонента коммуникативно-речевой компетенции в межъязыковом общении.

На начальном этапе для общего ознакомления с новым языком и более интенсивного и прочного освоения грамматического материала целесообразным является его **раннее системное представление**. Как показывает практика, **вводная лекция** о системе русского языка, прочитанная на языке-посреднике, позволяет, в частности, на примере единственного числа одушевленных существительных мужского рода ввести понятие падежа и – в целом – системы падежей, существующей в русском языке. Перевод русских фраз наглядно показывает специфику языковых средств, особенности нового языка в сопоставлении с уже известным. В той же лекции после вводного фонетико-грамматического курса целесообразно дать самое общее представление о видо-временной системе русских глаголов, показав различия между родным и русским языками. Обобщённое представление грамматического материала более соответствует закону усвоения информации **взрослыми учащимися**, так как позволяет видеть каждое отдельное грамматическое явление в общей системе языка, и вследствие этого осознаннее, быстрее и надёжнее усваивается вся система функциональной грамматики.

В учебнике «Русский язык – мой друг» в разделе «Грамматика» вводится **новый материал** и регулярно повторяются **темы, которые проходят через весь этап обучения**. Например, тема «Прямая и косвенная речь» в полном объёме повторяется при подаче всех падежей, так как она не только требует «грамматической шлифовки», но и активно использу-

ется в развитии навыков устной речи – аудирования и говорения при **взаимосвязанном обучении** видам речевой деятельности.

В каждом уроке имеется **большое количество упражнений**, причём строго соблюдается **принцип повторения** пройденных лексико-грамматических тем. В упражнениях и заданиях используются приёмы моделирования контекстов, требующих употребления изучаемого грамматического материала в новых ситуациях речевого общения в соответствии с реальными коммуникативными потребностями учащихся.

Изучаемый грамматический материал последовательно включается в организацию взаимосвязанного обучения **всем видам речевой деятельности**. Известно, что преподаватели-практики обычно отмечают недостаточность в учебниках заданий более творческого характера. Поэтому авторы учебника «Русский язык – мой друг» стремятся индивидуализировать работу учащихся, развивать их активность, предлагая им реализовать собственные интенции и т.д. С этой целью впервые в практику преподавания РКИ более десяти лет назад в указанный учебник был введен **в каждый урок раздел «Работайте в Интернете!»**. Самостоятельная домашняя работа с материалами данного раздела дает возможность организовать реальное речевое общение во время аудиторных занятий.

Органичной формой учебной работы являются **ролевые игры**, которые являются необходимым стимулом для формирования лингвистической, коммуникативной и социолингвистической компетенции учащихся и способствуют их постепенному включению в живое общение. Однако хотелось бы подчеркнуть, что их тематика, экстралингвистическое и языковое содержание должны соответствовать специфике контингента учащихся.

В соответствии с психологическими законами запоминания регулярно после нескольких уроков в разделе **«Это вы знаете. Повторение – мать учения»** проводится обобщение лексико-грамматического материала, активно используемого в стандартных речевых ситуациях. Как при подаче нового грамматического материала, так и при его контроле внимание учащегося особо фиксируется на функционально-прагматическом аспекте. Эта работа позволяет формировать **навыки самоконтроля**, развивает умения критической оценки своих знаний и своей учебно-познавательной деятельности.

Формирование речевой культуры в межкультурном общении в поликультурной среде признается одной из задач обучения иностранным языкам. В учебнике «Русский язык – мой друг» обучение **русскому речевому этикету** в типовых ситуациях общения проводится на том активном лексико-грамматическом материале, который является профилирующим в уроке, что позволяет учащимся включаться в реальную коммуникацию.

Отечественная лингводидактика традиционно придает большое значение такому виду речевой деятельности, как **чтение**. Именно при чтении, когда учащийся остается «один на один» с текстом, для его адекватного понимания требуется полностью сформированная лингвистическая компетенция. В противном случае происходит не чтение, а медленная «расшифровка». В целях системно организованного обучения чтению целесообразно развивать умение самостоятельно читать новые по содержанию тексты на грамматическом материале, который уже известен учащимся и/или изучается непосредственно в данном уроке. Именно поэтому в каждый раздел учебника вводится **раздел «Читайте самостоятельно!»**, разнообразные тексты которого позволяют учащимся увидеть реальное функционирование грамматических явлений. Самостоятельно прочитанные тексты служат основой дальнейшего их обсуждения на аудиторных занятиях.

Изложенная в статье лингводидактическая система, представляющая многолетний личный педагогический опыт авторов, обеспечивает успешное развитие языковой компетенции иностранных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их решения. М.: РУДН, 2010.
- [2] Городилова Г.Г. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку. М., 1969.
- [3] Есина З.И., Иванова А.С., Нахабина М.М., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. М.: РУДН, 2010.
- [4] Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. / Департамент по языковой политике. – Страсбург: МГЛУ, 2005.
- [5] Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): автореферат дис ... д-ра пед. наук. – Пятигорск, 2005.
- [6] Шустикова Т.В., Карпусь Л.А., Кулакова В.А., Смирнова С.В. Функциональная грамматика в современном универсальном учебнике русского языка для студентов-иностранцев (базовый уровень) // Материалы Научно-практической конференции «Функциональная лингвистика. Итоги и перспективы». – Ялта, 2002. С. 178-180.
- [7] Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шоркина Е.Н. и др. Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев. / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. – М.: РУДН, 2004. – 678 с.; Изд. 6. 2014. – 850 с.
- [8] Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шоркина Е.Н. и др. Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень: Учебник русского языка для иностранных учащихся. / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. – М.: РУДН, – 2005; –Изд. 4. – 2013.
- [9] Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. – М.: РУДН, 2010.

LITERATURA

- [1] Balyihina T.M., Chjao Yuytzyan. Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ih resheniya. M.: RUDN, 2010.
- [2] Gorodilova G.G. Razvitie navyikov i umeniy govoreniya u studentov-inostrantsev na nachalnom etape obucheniya russkomu yazyku. M., 1969.
- [3] Esina Z.I., Ivanova A.S., Nahabina M.M., SHustikova T.V. i dr. Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. M.: RUDN, 2010.
- [4] Obscheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka. / Departament po yazykovoy politike. – Strasburg: MGLU, 2005.
- [5] Sitnov Yu.A. Kommunikativno-kognitivnyy podhod k razvitiyu grammaticheskoy kompetentsii studentov-lingvistov (na materiale slojnyih grammaticheskikh yavleniy ispanского yazyka): avtoreferat dis ... d-ra ped. nauk. – Pyatigorsk, 2005.
- [6] Shustikova T.V., Karpus L.A., Kulakova V.A., Smirnova S.V. Funktsionalnaya grammatika v sovremennom universalnom uchebnike russkogo yazyka dlya studentov-inostrantsev (bazovyy uroven). // Materialyi Nauchno-prakticheskoy konferentsii«Funktsionalnaya lingvistika. Itogi i perspektivy». YAlta, 2002. S. 178-180.
- [7] Shustikova T.V., Kulakova V.A., Smirnova S.V., SHorkina E.N. i dr. Russkiy yazyik moy drug. Bazovyy uroven: Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrantsev. / Pod red. T.V. SHustikovoy i V.A. Kulakovoy. M.: RUDN, 2004. – 678 s.; Izd. 6. 2014. – 850 s.
- [8] Shustikova T.V., Kulakova V.A., Smirnova S.V., SHorkina E.N. i dr. Russkiy yazyik dlya vas. Pervyy sertifikatsionnyy uroven: Uchebnik russkogo yazyka dlya inostrannyih uchashihsya. / Pod red. T.V. SHustikovoy i V.A. Kulakovoy. M.: RUDN, 2005; Izd. 4. – 2013.
- [9] Shustikova T.V. Kompleksnost i aspektnost v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: kompetentnostnyy podhod: Monografiya. – M.: RUDN, 2010.

**LINGUISTIC COMPETENCE
AS A BASIS FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
(the first level of certification)**

**T.V. Shustikova, V.A. Kulakova,
S.V. Smirnova, E.N. Shorkina**

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the development of grammatical competence as a component of the communicative competence of foreigners studying Russian language at pre-university stage. Lingvodidakticheskaja system of formation of linguistic competence, presented in this article reflects the personal long-term experience of the authors in teaching trials.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching foreign languages, competence, communicative competence, interpersonal communication, successful verbal communication.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ**

З.Ф. Юсупова

Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Чуйкова, 12, г. Казань, Республика Татарстан, Россия, 420136

В статье рассматриваются основные инновационные технологии, которые используются в процессе обучения русскому языку в условиях поликультурного образования и внедрения нового федерального стандарта образования. Отмечается, что выбор технологий обучения зависит от традиций и статуса образовательной организации, уровня подготовленности и мастерства педагога, уровня подготовки учащихся.

Ключевые слова: инновационные технологии, русский язык, поликультурная аудитория.

Совершенствование системы обучения русскому языку и на русском языке в условиях поликультурной среды Российской Федерации и Республики Татарстан диктуется современными процессами в обществе, государстве, мировом сообществе. Являясь одним из официальных языков ООН, русский язык выполняет роль важнейшего фактора и гаранта национальной безопасности не только Российской Федерации, но и многих государств мира, народов России, ближнего и дальнего зарубежья. В условиях поликультурного и полиэтнического общества, по мнению Т.М. Балыхиной, «обучение русскому языку как новому (в условиях ситуационного билингвизма), может выполнить еще одну ключевую задачу: сформировать толерантное сознание новых граждан России» [1. с. 3].

Модернизация российского образования ориентирует школьное образование на «органическое единство нового содержания образования, новых форм организации образовательного процесса, новых образовательных технологий, новых форм оценки качества образования» [3, с. 3]. Внедрение в практику преподавания русского языка нового стандарта ФГОС ООО [7] обусловило перемены, некоторые из которых заключаются в следующем:

- 1) уточнение и совершенствование содержания языкового образования;
- 2) обучение с учетом условий поликультурного языкового пространства;
- 3) личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в школьном лингвистическом образовании;

- 4) усиление метапредметной образовательной функции русского языка;
- 5) реализация компетентного подхода в обучении (формирование коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций);
- 6) усиление практикоориентированного характера изучения языковых явлений языка (традиция и ситуация употребления в речи);
- 7) усиление внутрисистемных связей явлений языка (связь лексикологии и морфологии; морфемики и орфографии; морфологии и орфографии; синтаксиса и морфологии и др.);
- 8) особое внимание на развитие творческих способностей учащихся, формирование эстетического вкуса средствами языка во взаимосвязи с другими видами искусства (например, с живописью, графикой, музыкой, архитектурой и т.д.);
- 9) формирование навыков самостоятельной деятельности учащихся в учебной и внеучебной деятельности (саморазвитие, самообразование, самоконтроль, самореализация);
- 10) реализация текстоцентрического подхода в обучении русскому языку, который позволяет использовать текст как дидактический материал на всех этапах обучения;
- 11) эффективное применение ИКТ в процессе обучения;
- 12) новые подходы к оценке качества образования и др.

В практике обучения русскому языку в поликультурной аудитории на сегодняшний день активно применяются различные инновационные технологии. Например, наиболее продуктивными с точки зрения учителей-практиков считаются: технология проблемного обучения; организация проектной и исследовательской деятельности (метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Метод проектов формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий); внедрение основ кооперативного обучения, формирующее навыки работы в команде; дистанционные технологии обучения; информационно-коммуникационные технологии; технология развивающего обучения; технология деятельностного обучения; технология взаимосвязанного обучения родному, русскому и иностранному языкам (в рамках обучения русскому как неродному) в целях формирования толерантной языковой личности, владеющей несколькими языками и включенной в пространство разных культур; межпредметная интеграция; технология модульного обучения; игровые технологии; разноуровневое обучение. К современным технологиям относится и технология сотрудничества, основная идея которой заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Учащиеся объединяются в группы по 3-4 человека, им даётся одно задание, при этом оговаривается роль каждого. Каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, что им непонятно, а сильные учащиеся стремятся, чтобы слабые досконально разобрались в задании. И от этого выигрывает весь класс, потому что совместно ликвидируются пробелы. Технология ведет к партнерству, сотрудничеству, что вызывает в ученике радость от совместного труда, ученик учится умению слушать и слышать друг друга, у него повышается самооценка [см.: 5].

Как известно, выбор инновационных технологий, методов и форм обучения зависит от традиций и статуса образовательной организации, уровня подготовленности и мастерства педагога, уровня подготовки учащихся.

Особая общественная значимость русского языка как учебного предмета – это «выступать стабилизирующим фактором повышения языковой культуры российского общества, формирования толерантной языковой личности, при этом важным аспектом является

формирование культуры межнационального общения, культуры жить в многонациональной стране. Это является важнейшим фактором не только сохранения единого образовательного пространства, но и гармонизации национальных отношений, формирования терпимости, толерантности личности XXI века» [2, с.13]. Поэтому лингвометодика ставит задачу обучать русскому языку не только как средству общения, познания мира, но и как средству приобщения к национальным культурам, к духовным ценностям контактирующих народов [см.: 4; 6; 8, 9]. Диалог языков и культур в содержании и средствах обучения русскому языку помогает учащимся осознать язык как феномен культуры; роль русского и родного языков в жизни человека; консолидирующую роль русского языка, так как именно в русском языке осуществляется межкультурная коммуникация народов России.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.

[2] Быстрова Е.А. Проблемы и перспективы преподавания русского языка в школе / Русский язык в школе: опыт, проблемы, перспективы: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Часть 2. – Казань, МО РФ, МО РТ, 2001. – С.13-18.

[3] Инновационное образование по русскому языку и литературе: технологии, методы и мониторинг качества знаний учащихся: Материалы Поволжской научно-практической конференции по проблемам преподавания русского языка и литературы. – Казань: ГБУ, 2012. – 345 с.

[4] Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. – М.; Оренбург: Пресса, 2009. – 305 с.

[5] Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.

[6] Саяхова Л.Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 294 с.

[7] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.), 2013 // www.минобрнауки.рф (дата обращения 01.08.2014 г.)

[8] Шакирова Л.З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. – Казань: Магариф, 2008. – 271 с.

[9] Юсупова З.Ф. Реализация лингвистического и культурологического принципов в учебно-методической литературе по русскому языку для тюркоязычной аудитории // Филология и культура. *Philology and Culture*. – № 2 (28). – 2012. – С.170-173.

LITERATURA

[1] Balyhina T.M. Metodika prepodavanja russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo): Uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. – M.: RUDN, 2010. – 188 s.

[2] Bystrova E.A. Problemy i perspektivy prepodavanja russkogo jazyka v shkole / Russkij jazyk v shkole: opyt, problemy, perspektivy: sbornik materialov vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Chast' 2. – Kazan', MO RF, MO RT, 2001. – S. 13-18.

[3] Innovacionnoe obrazovanie po russkomu jazyku i literature: tehnologii, metody i monitoring kachestva znaniy uchashhihsja: Materialy Povolzhskoj nauchno-prakticheskoj konferencii po problemam prepodavanja russkogo jazyka i literatury. – Kazan': GBU, 2012. – 345 s.

[4] Dejkina A.D. Formirovanie jazykovej lichnosti s cennostnym vzgljadam na russkij jazyk: metodologicheskie problemy prepodavanja russkogo jazyka. – M.; Orenburg: Pressa, 2009. – 305 s.

[5] Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija / Pod red. E.S. Polat. – M.: Izdat. centr «Akademija», 2002. – 272 s.

[6] Sajahova L.G. Metodologija i metodicheskaja sistema formirovanija lingvokul'turologicheskoj kompetencii tjurkojazychnyh uchashhihsja na urokah russkogo jazyka. – Ufa: RIC BashGU, 2010. – 294 s.

[7] Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija (5-9 kl.), 2013 // www.minobrnauki.rf (data obrashhenija 01.08.2014 g.)

[8] Shakirova L.Z. Pedagogicheskaja lingvistika: koncepcii i tehnologii. – Kazan': Magarif, 2008. – 271 s.

[9] Jusupova Z.F. Realizacija lingvisticheskogo i kul'turologicheskogo principov v uchebno-metodicheskoi literature po russkomu jazyku dlja tjurkojazychnoj auditorii // Filologija i kul'tura. Philology and Culture. – № 2 (28). – 2012. – S. 170-173.

INNOVATION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN MULTICULTURAL AUDIENCE

Z.F. Yusupova

Kazan (Volga Region) Federal University
Chuikov str., 12, Kazan, Republic of Tatarstan, Russia, 420136

The article discusses the main innovative technologies that are used in the process of teaching the Russian language in a multicultural education. It is noted that the choice of learning technologies depends on tradition and the status of the educational organization, level of training and skill of the teacher, student learning.

Keywords: innovative technology, the Russian language, multicultural audience.

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.А. Юшкова

Кафедра русского, иностранных языков и культуры речи
Уральский государственный юридический университет
ул. Комсомольская, 21, Екатеринбург, Россия, 620137

Кафедра филологического образования
Институт развития образования Свердловской области
ул. Академическая, 16, Екатеринбург, Россия, 620137

В статье рассматривается методический потенциал критериального оценивания результатов образования в условиях компетентностного подхода. Этот потенциал ориентирован на отслеживание индивидуального прогресса и коррекцию индивидуальной траектории развития обучающихся, на дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение различных видов деятельности в процессе обучения.

Ключевые слова: Оценочная деятельность педагога – диагностика качества достижений обучающихся – критериальная модель оценивания – коррекция индивидуальной траектории развития обучающихся.

Развитие общеобразовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Основная функция оценочной деятельности всегда связана с повышением качества образования.

Система оценивания воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. Система оценивания – главный интегрирующий фактор школьного образовательного пространства, основное средство диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи.

Педагогическая манера многих практикующих учителей сложилась в советское время. Постсоветское поколение педагогов в силу инертности вузовского образования освоило аналогичные методики. Советские стратегии и тактики речевого воздействия по-прежнему активно используются в школьной административной системе. Но наиболее глубоко, как представляется, советские стереотипы закрепились в школьной системе оценивания [4].

Пятибалльная система оценивания была сформирована в качественно иной ситуации, когда важно было оценить прежде всего объем освоенной учеником информации. Современные образовательные стандарты, отражающие требования времени, на первый план выдвигают развитие ключевых компетенций личности: социокультурной, информационно-технологической, коммуникативной и др.

Этот факт предполагает существенные изменения в подходах к оцениванию, в частности, использование критериальной модели оценивания. Данный способ оценивания достижений ученика носит комплексный характер и позволяет включить в поле зрения педагога не только знаниевый компонент.

Очевидное противоречие между изменениями требований к качеству образованности обучающихся и использованием традиционной системы оценивания приводит к утрате важнейших функций школьной отметки – функции объективной диагностики и мотивации школьников [3].

На протяжении многих десятилетий оценивание заключалось в сравнении достижений обучающегося с результатами других обучающихся. Такой подход к оцениванию имеет целый ряд недостатков:

- педагог выставляет отметку, ориентируясь на средний уровень знаний класса, а не степень достижения каждым учеником единых общих показателей;
- отсутствуют четкие критерии оценки достижения планируемых результатов обучения, понятные обучающимся, родителям и педагогам;
- отметки, выставляемые обучающимся, не позволяют определить индивидуальную траекторию обучения каждого ученика; ученик крайне ограничен в возможностях увидеть динамику собственного развития;
- отношения «учитель-ученик» определены контролирующей функцией наставника, что не способствует мотивации учения;
- обучающийся в условиях традиционного оценивания не учится контролировать себя сам, у него не развиваются навыки самооценки;
- отношения учитель-ученик-родитель часто деформируются из-за субъективности оценивания.

В связи с указанными проблемами, вызываемыми традиционным оцениванием, значительные перспективы имеет введение критериальных подходов в оценивании результатов образования [1, 2].

Методический потенциал критериального оценивания результатов образования становится максимально высоким в условиях компетентностного подхода. Этот потенциал ориентирован прежде всего на отслеживание индивидуального прогресса и коррекцию индивидуальной траектории развития ученика для достижения планируемых результатов обучения; на мотивирование обучающихся для устранения пробелов в усвоении учебной программы; на дифференцирование значимости оценок, полученных за выполнение различных видов деятельности в процессе обучения.

Комплексное использование критериальных моделей оценивания позволяет учителю русского языка и литературы диагностировать качество выполнения обучающимися разных

видов заданий – исследовательских проектов, мультимедийных презентаций, творческих работ по анализу художественного текста, развернутых ответов части С единого государственного экзамена по русскому языку, устных развернутых ответов на занятиях обобщающего характера и др.

Особо результативным становится использование критериального подхода при оценивании работы обучающихся в парах и в группах.

Основная сложность оценки работы в парах и группах часто заключается в вопросе оценивания деятельности слабых учеников, когда они получают общую оценку группы, более высокую, чем уровень их реальных знаний.

Другая сложность заключается в том, что при взаимооценивании может проявляться «ученическая солидарность» и взаимопомощь обучающихся. Эти вопросы относятся к организационно-содержательным, которые каждый учитель должен заранее решить. Например, в некоторых случаях целесообразно формировать группы можно с учётом слабых учеников, объединив их в одну команду, которая получает менее сложные задания. При взаимооценивании нужно не ставить оценки, а ставить плюсы и минусы по каждому из критериев, оценку будет давать определённое количество итоговых плюсов и минусов.

При оценивании работы в парах или группах на конкретном уроке, необходимо четко понимать, что будет оцениваться: конечный результат или включение в работу. На разных этапах работы эти показатели имеют разную ценность. Критерии для оценивания работы группы на этапе предъявления результатов могут быть следующие показатели:

1. Полнота, правильность и точность изложения материала
2. Последовательность изложения, логика подачи материала
3. Культура изложения материала: отсутствие речевых ошибок, ясность речи
4. Умение заинтересовать слушателей результатами работы
5. Соблюдение регламента, умение лаконично излагать материал

Важно помнить, что критерии оценивания могут устанавливаться в зависимости от целей и задач урока и конкретного задания для групповой работы. Так, в некоторых ситуациях целесообразным будет использование критерия «Умение отвечать на вопросы слушателей» и др.

Оцениваться критерии могут как через систему баллов, так и через систему условных обозначений, например:

Оценивание критерия по баллам

- 3 балла: критерий выражен максимально полно, точно, ошибки отсутствуют
- 2 балла: критерий выражен полно, точно, имеется 1-2 ошибки
- 1 балл: критерий выражен частично, имеется 3-4 ошибки
- 0 баллов: критерий выражен слабо, имеется более 4 ошибок

Оценивание критерия через условные обозначения

- + удачно, ошибок нет
- ? встречаются отдельные ошибки
- неудачно, много ошибок

В качестве условных обозначений могут использоваться также цветные карточки, которые применяются индивидуально, в парах или группах. Использование цветных карточек позволяет оперативно использовать систему оценивания, делать оценку зримой, формировать мобильность обучающихся в работе, умение оценивать деятельность других объективно и точно.

Выбор цвета и соответствующей оценки зависит от личных предпочтений учителя. Главная задача заключается в том, чтобы эти обозначения были простыми и понятными для обучающихся. Например, зеленая карточка – «Отлично выполнено! Нет замечаний», крас-

ная карточка – «Хорошо! Но есть одно замечание», синяя карточка – «Удовлетворительно. Есть замечания». При такой системе оценивания важным становится выборочный устный комментарий, в котором озвучиваются конкретные замечания к выполненной работе. Задача педагога заключается в работе над качеством этих высказываний, над их уместностью, корректностью формы и степенью объективности.

Комплексное использование критериальных подходов позволяет учителю современной школы оценивать не только конечный результат, но и сам процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Красноборова А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся // <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-kriterialnoe-otsenivanie-kak-tehnologiya-formirovaniya-uchebno-poznavatelnoy-kompetentnosti-uchaschihsya>

[2] Бершадский М.Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе // Педагогические технологии. – 2009. – № 4.

[3] Бухова И.Ф. Критериальный подход к оцениванию результатов образования как фактор мотивации учеников // http://www.msu.ru/projects/amv/doc/171/v/3/h7_1_7_1_nim1_ve19.pdf

[4] Юшкова Н.А. Советские стереотипы в современной образовательной практике // Материалы межвузовского семинара «Ностальгия по советскому: субъектно-объектные связи», Екатеринбург, УрГУ, 6 апреля 2010 г. // <http://mion.journal.tomsk.ru>.

LITERATURA

[1] Krasnoborova A.A. Kriterialnoe otsenivanie kak tehnologiya formirovaniya uchebno-poznavatelnoy kompetentnosti uchascihsya // <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-kriterialnoe-otsenivanie-kak-tehnologiya-formirovaniya-uchebno-poznavatelnoy-kompetentnosti-uchaschihsya>

[2] Bershadskiy M.E. Konsultatsii: tselepolaganie i kompetentnostnyiy podhod v uchebnom protsesse // Pedagogicheskie tehnologii. – 2009. – № 4.

[3] Buhova I.F. Kriterialnyiy podhod k otsenivaniyu rezultatov obrazovaniya kak faktor motivatsii uchenikov // http://www.msu.ru/projects/amv/doc/171/v/3/h7_1_7_1_nim1_ve19.pdf

[4] YUshkova N.A. Sovetskie stereotipyi v sovremennoy obrazovatelnoy praktike // Materialy mezhvuzovskogo seminarra «Nostalgiya po sovetskomu: subyektno-obyektnyie svyazi», Ekaterinburg, UrGU, 6 aprelya 2010 g. // <http://mion.journal.tomsk.ru>.

CRITERIAL EVALUATION OF THE EDUCATION RESULTS IN THE COMPETENCY-BASED APPROACH ENVIRONMENT

N.A. Yushkova

The Department of Russian and Foreign Languages and Speech Culture
The Urals State Law University
Komsomolskaya, 21, Yekaterinburg, Russia, 620137

The Department of Philological Education
The Education Development Institute
Akademicheskaya, 16, Yekaterinburg, Russia, 620066

The paper discusses methodical capabilities of criterial evaluation of the education outcome in the competency-based approach environment. This potential is focused primarily on tracking of individual progress and correction of the students' personal development curve, on differentiation of significance of marks received for completion of various activities undertaking in the course of studies.

Keywords: Teacher's evaluation efforts – students' achievement diagnostics – criteria-based evaluation model – correction of the students' personal development curve.

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Яковлева

«Русский язык» МГТУ им. Н.Э. Баумана
ул. 2-я Бауманская, д. 5, стр. 1, Москва, Россия, 105005

Статья посвящена использованию элементов проблемного обучения на практических занятиях по русскому языку и культуре речи со студентами нефилологического профиля.

Автор описывает две формы познавательной деятельности студентов, два способа организации проблемной ситуации, активизирующих познавательную деятельность студентов (постановку проблемных вопросов и решение проблемно-познавательных задач). Материал рассматривается на примере изучения наиболее сложных тем по синтаксису и пунктуации.

Статья адресована преподавателям русского языка и может быть использована для повышения эффективности занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи», для совершенствования работы по повышению речевой культуры и уровня грамотности студентов.

Ключевые слова: Проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемные вопросы и задания, синтаксис и пунктуация.

Методике работы со студентами в вузе обычно уделяется меньше внимания, чем вопросам преподавания в средней школе. На занятиях по русскому языку зачастую доминируют традиционные формы и методы преподавания, не обеспечивающие развитие профессиональных и личностных компетентностей будущих специалистов. В связи с этим возникает необходимость внедрения в педагогический процесс высшей школы инновационных способов преподавания.

В настоящее время существует 50 технологий, созданных педагогами-новаторами (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Н.А. Зайцев, В.В. Гузеев, В.Д. Шадриков, П.И. Третьяков, М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько и другие) [1, 82]. Среди них особое место занимают технологии проблемного и эвристического обучения, основанные на активных методах преподавания, которые можно с успехом применять в вузовской практике.

В данной статье покажем, какие элементы проблемного обучения можно использовать в работе со студентами на занятиях по русскому языку и культуре речи.

В психолого-педагогических исследованиях закономерностей процесса обучения (особенно в исследованиях Д.Н. Богоявленского, Н.А. Менчинской, В.А. Крутецкого, Т.В. Кудрявцева, В.В. Давыдова и др.) было установлено, что процесс усвоения знаний представляет собой процесс решения новых задач, названных проблемными задачами. При этом условия и закономерности процессов решения задач были использованы для создания специальных методов обучения, получивших название «развивающего обучения».

Результаты этих исследований показали, что одним из главных условий управления обучением, обеспечивающим развитие мышления, является предварительная постановка заданий, вызывающих проблемные ситуации, активизирующих мыслительную деятельность учащихся.

Что же означает выражение «создание проблемной ситуации»? Известно, что даже самый сложный вопрос не всегда вызывает активную мыслительную деятельность студента. Все дело в том, что вопрос преподавателя должен быть сложным настолько, чтобы вызвать затруднение учащихся, и в то же время быть посильным для самостоятельного нахождения ответа. Каким образом? В основном путем использования студентом ранее усвоенных знаний и приемов умственного поиска, самостоятельного выведения нового правила. Вследствие создания проблемной ситуации обнаруживается, что учащийся не может объяснить новые факты при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними

знакомыми способам и должен найти (открыть, усвоить) новые знания о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Методически правильные способы создания проблемных ситуаций могут быть найдены только в том случае, если преподавателю известны общие закономерности их возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов проблемных ситуаций [4].

Некоторые авторы считают, что типы проблемных ситуаций могут быть не только «дидактические», но и «частнометодические». Например, Т.В. Напольнова полагает, что «проблемная ситуация, являющаяся источником поиска в поисковых задачах в области русского языка, имеет свои особые черты». Автор формулирует девять типов проблемных ситуаций на материале русского языка [3].

М.И. Махмутов полагает, что проблемная ситуация – психическая реакция учащегося на появление противоречия – не может считаться частнометодическим понятием. Объективное противоречие (например, между новой информацией и прежними знаниями) может быть в материале по любому предмету, но интеллектуальное затруднение, которое оно вызывает, будет общим для всех предметов. Поэтому, по его мнению, выделение типов проблемных ситуаций по русскому языку (равно как и по другим предметам) может быть только результатом отождествления понятий «познавательная задача» и «проблема» [4].

Знание основных типов проблемных ситуаций и применение соответствующих методов преподавания русского языка облегчает нахождение способов их создания.

Один из способов создания проблемной ситуации на практических занятиях по русскому языку и культуре речи – постановка проблемного вопроса. К проблемным вопросам можно отнести такие, которые вызывают интеллектуальные затруднения для студентов, ответ на которые не содержится ни в их прежних знаниях, ни в предъявляемой информации. Например, при повторении темы «Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении» поставим такой проблемный вопрос: *Можно ли одно содержание (значение) выразить с помощью предложений, разных по форме? (Да, можно, явления языка взаимосвязаны и легко переходят из одной формы в другую).*

Можно выделить следующие типы проблемных вопросов по синтаксису и пунктуации:

1) направленные на раскрытие противоречий в самом научном факте (например, между интонацией и постановкой знака препинания):

Преждевременно вернувшаяся со службы Александра Федоровна // сидела на корточках на полу (пауза есть, запятой нет).

2) направленные на раскрытие противоречия между привычными представлениями и научным объяснением этого факта:

Между тем наступила ночь. «Между тем» можно убрать из предложения. Является ли это слово вводным?

3) направленные на раскрытие противоречий между старыми знаниями учащихся и новыми, сообщенными преподавателем.

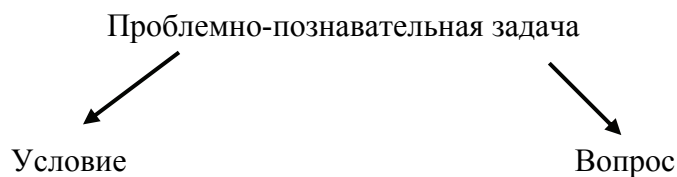
Дед чистил рыбу, засучив рукава. Все готовились к спектаклю засучив рукава. Почему во втором предложении запятая не ставится?

Проблемный вопрос входит в структуру проблемно-познавательной задачи.

Т.В. Напольнова, опираясь на определение проблемно-познавательной задачи, данной И.Я. Лернером, дает методическое определение проблемной познавательной задачи с учетом специфики русского языка как учебного предмета: «...это такой вид проблемного задания, в процессе выполнения которого учащиеся без непосредственного участия преподавателя овладевают новыми знаниями, новыми способами их добывания, самостоятельно анализируя языковые явления» [3]. Следовательно, проблемно-познавательные задачи по русскому языку – это такой вид учебного задания, в процессе которого студенты, самостоятельно анализируя языковые явления, овладевают теоретическими сведениями.

И.Я. Лернер выделяет следующие компоненты познавательных задач: условие – вопрос – решение и отмечает, что «указанные составляющие тесно взаимосвязаны» [5: 64]. На основании этих положений структура задач познавательного характера по русскому языку такова: условие – языковые факты, в которых содержится определенная проблема, и вопросы, направленные на исследование языковых фактов. Например, *какие трудности в постановке запятой могут быть в предложении : Вдруг открылась дверь и кто-то вошел?*

Так как проблемно-познавательная задача предполагает наличие проблемной ситуации, то по существу условие задачи, фактическое описание возможно соотносить с проблемной ситуацией. Таким образом, взаимосвязь данных понятий можно изобразить так:



Можно выделить два вида проблемно-познавательных задач по русскому языку:

1) без определения текстовой основы: *Можно ли считать неопределенно-личные предложения неполными? Докажите свою точку зрения.*

2) с определенной опорой: *Можно ли такое предложение, как «Люблю грозу в начале мая...» считать неполным? Докажите свою точку зрения.* Студенты, отвечая на вопрос, в первом случае сами подбирают необходимые для анализа и подтверждения их мыслей примеры, во втором случае анализируют уже готовый пример.

Мы отметили только две формы познавательной деятельности студентов, два способа организации проблемной ситуации на практических занятиях по русскому языку и культуре речи (постановка проблемных вопросов и решение проблемно-познавательных задач). Но преподаватель располагает в этом направлении неограниченными возможностями и может пойти по любому другому пути. Важно целенаправленно использовать проблемные вопросы и задания, чтобы студенты в процессе занятий брали знания не механически, а осознанно, не памятью, а мыслью. Это не только улучшит качество знаний, но и повысит интерес к предмету, ибо истинный интерес появляется только тогда, когда учащиеся сами открывают новое.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Лунева Л.П. Использование инновационных и интерактивных педагогических технологий в системе занятий по методике преподавания русского языка // Вузovские формы обучения: современное состояние и перспективы развития / сост. проф. А.Д. Дейкина, проф. Е.Г. Шатова, доц. Л.Ю. Комиссарова. – М.: Ремдер, 2007. 176 с.

[2] Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. 208 с.

[3] Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1972. 175 с.

[4] Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. 550 с.

[5] Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. – 164 с.

LITERATURA

[1] Luneva L.P. Ispol'zovanie innovacionnyh i interaktivnyh pedagogicheskikh tehnologij v sisteme zanjatij po metodike prepodavanija russkogo jazyka // Vuzovskie formy obuchenija: so-

vremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya / sost. prof. A.D. Dejkina, prof. E.G. Shatova, doc. L.Ju. Komissarova. – M.: Remder, 2007. 176 s.

[2] Matjushkin A.M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. – M.: Pedagogika, 1972. 208 s.

[3] Napol'nova T.V. Poznavatel'nye zadachi v obuchenii russkomu jazyku // Poznavatel'nye zadachi v obuchenii gumanitarnym naukam / Pod red. I.Ja. Lerner. – M.: Pedagogika, 1972. 175 s.

[4] Mahmutov M.I. Teorija i praktika problemnogo obuchenija. – Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1972. 550 s.

[5] Lerner I.Ja. Problemnoe obuchenie. M.: Znanie, 1974. – 164 s.

ELEMENT OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE CLASSROOM FOR THE RUSSIAN LANGUAGE

E.A. Yakovleva

"The Russian language" MSTU
2nd Baumanskaya str., 5, b. 1, Moscow, Russia, 105005

The article is devoted to the use of elements of problem-based learning at the practical studies in Russian language and culture of speech with students of a technical profile.

The author describes two forms of cognitive activity of the students, two ways to organize problem situation, activating the cognitive activity of students (formulation of the problem issues and the decision of learning-cognitive problems). Material is considered on the example of study of the most complicated syntax and punctuation.

Article is written for teachers of Russian language and can be used to enhance the effectiveness classes on the subject «Russian language and speech culture», to enhance the work on increasing speech culture and level of literacy of students.

Keywords: problem solving skills, problem situation, problems and tasks, syntax and punctuation.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ И БЕЖЕНЦЕВ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Т.С. Яковлева

Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Настоящая статья посвящена особенностям общения с детьми-мигрантами, беженцами и переселенцами различных национальностей и специфике их обучения в условиях становления единого образовательного пространства.

Ключевые слова: Межкультурное образование, межэтническое общение, этнопедагогика, поликультурное образование.

Неравенство в развитии государств и обществ стало столь очевидным, что миграцию остановить уже невозможно. В то же время демографические проблемы большинства развитых стран побуждают теперь правительства этих государств не к закрытию границ, а к поиску новых путей совместного существования различных этносов и культур, конфессиональных и социальных групп. Миграция не является исключительным злом: в ситуации быстрого старения населения большинства европейских стран она дает шанс на сохранение возрас-

тного, а, следовательно, и экономического баланса в обществе. В последнее время это правило становится применимым и к России.

Мигранты приносят с собой особую культуру, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется в первую очередь с языковыми и образовательными проблемами. Первые попытки решения образовательных и социальных проблем семей мигрантов подвели гражданское общество большинства европейских стран, а затем и государство к осознанию феномена мультикультурности существующего общества. В то время как правительства озабочены правовой стороной проблемы: принимаются законы о государственном языке и языках народов, населяющих страну, о гражданстве, программы по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма и т.д., педагогическая общественность также пытается найти адекватный ответ на спровоцированные миграцией проблемы.

Педагогический опыт большинства принимающих мигрантов и изначально мультикультурных стран показывает, насколько важно принятие концепции межкультурного образования как ведущей парадигмы воспитания и обучения. В первую очередь это несет пользу коренному населению (или национальному большинству) страны, озабоченной сохранением социальной стабильности в обществе. Родители зачастую не осознают, как своими шовинистскими установками готовят почву для развития ксенофобии и межкультурных конфликтов. Не вмешиваться в формирование детской личности – означает позволить "осесть" негативным национальным стереотипам в детское сознание, когда способность к критическому их осмыслению еще не сформирована.

Особая ценность реализации межкультурного образования именно в детском возрасте обусловлена высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетентности. Дети повсюду "наталкиваются" на мультикультурность – она та среда, где взрослеют современные дети. Классы современных европейских, американских, австралийских, российских школ далеки от однородности состава: дети различаются в языковом (языки и диалекты), религиозном и мировоззренческом отношении, в географическом происхождении и личной истории (все больше отличаются дети села и города, за одной партой могут оказаться местный житель и мигрант или беженец). Каждый ученик имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в какой он воспитывался и рос.

В то же время мультикультурное общество не отражается в содержании детских книг и школьных учебников, а дети больше знают об экзотических культурах других стран, чем о культуре соседей – этносов; часто история преподносится с точки зрения культуры большинства (т.н. история "суперэтноса"). Это несет большую опасность для становления детской личности. Для детей иной этнокультуры очень важно знать, что язык и культурные ценности их семьи уважаемы и приняты в обществе, это положительно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников и даже на школьных успехах. Если же детям навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, в классе может сложиться атмосфера скрытой вражды.

Межкультурное образование постоянно подвергается критике за акцентирование культурных различий, невольно ведущее к усилению дискриминации, за изучение иммигрантской культуры, потерявшей свое функциональное значение в условиях миграции (ассимиляции большинством) и ставшей фольклором. Однако большинство исследователей подчеркивают именно здоровьесохраняющую функцию культуры для развития детской личности. Этноидентичность – один из важнейших механизмов адаптации, присущих только человеку. Наиболее "здоровой" с этой точки зрения является интеграция ребенка в новую культуру (культуру большинства) при сохранении тесной связи с родной культурой. Это приводит к взаимному обогащению культур и становлению нового вида культурных ценностей, расширяет репертуар поведения человека, делает психику более устойчивой.

Дети, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии первыми испытывают на себе враждебное отношение к иностранцам. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт – вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям.

Особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития. Так, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности. И если дошкольники и младшие школьники остаются в большинстве своем непредубежденными, но уже приблизительно с 9 лет эмоциональные предпочтения складываются в устойчивые стереотипы, изменить которые становится очень трудно. С другой стороны, дети, вынужденные жить в ситуации этнической напряженности, в районах межнациональных и межрелигиозных конфликтов, очень рано осознают свою этническую принадлежность и становятся особенно чувствительными к усвоению как позитивных, так и негативных национальных стереотипов.

Межкультурное образование ориентируется на универсальные права человека: оно признает равноценность всех людей и рассматривает достоинство человека как неприкосновенное. Однако ценности межкультурного образования разделяются далеко не всеми. Признание плюрализма и демократических прав для всех граждан является проблемой для всех европейских обществ. Всегда есть склонность оценивать другую культуру с высоты своей. Межкультурное образование тогда легко становится "педагогикой сочувствия", "педагогикой для иностранцев" или "фольклорной педагогикой".

Концепция межкультурного образования – не очередной предмет "регионального компонента" в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Осознанная необходимость воспитания детей в уважении к культурным различиям требует от общества и государства специальных усилий по проникновению такой педагогики в жизнь каждой группы детского сада, каждого класса школы, каждой семьи.

Межкультурное образование ориентируется на универсальные права человека: оно признает равноценность всех людей и рассматривает достоинство человека как неприкосновенное. Однако ценности межкультурного образования разделяются далеко не всеми. Признание плюрализма и демократических прав для всех граждан является проблемой для всех европейских обществ. Всегда есть склонность оценивать другую культуру с высоты своей. Межкультурное образование тогда легко становится "педагогикой сочувствия", "педагогикой для иностранцев" или "фольклорной педагогикой".

Концепция межкультурного образования – не очередной предмет "регионального компонента" в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Осознанная необходимость воспитания детей в уважении к культурным различиям требует от общества и государства специальных усилий по проникновению такой педагогики в жизнь каждой группы детского сада, каждого класса школы, каждой семьи.

В настоящее время теория поликультурного или мультикультурного образования является наиболее актуальной и в связи с этим рассматривается идея единого мирового образовательного пространства. Мировое образование представляет собой систему учреждений, обеспечивающих организацию процесса познания с учетом присущих каждой эпохе ведущих тенденций передачи опыта и развития личности.

Главной функцией мирового образовательного пространства для детей мигрантов является зона взаимодействия глобальных национальных образовательных систем на региональном и национальном уровне. В структуре мирового образовательного пространства ощущается воздействие тенденций глобализации, интеграции и регионализации, что особенно важно для перемещенных лиц (мигрантов, беженцев). Разделение этих двух категорий граждан – вынужденные переселенцы и беженцы, происходит при наличии или отсутствии российского гражданства.

В работе с мигрантами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Воспитание и образование проходит через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов.

Межэтническое общение выступает как сложный и противоречивый процесс. В процессе межэтнического общения посредством воспитания и обучения создаются условия для всестороннего развития личности.

Становление поликультурного образования меняет положение и подходы в воспитании и обучении с учетом этнопедагогики, этнопсихологии и инновационных процессов.

Сложность процесса адаптации к иной этнокультурной среде объясняется тем, что этническая культура является опытом выживания этнической общности, закреплённой в памяти традициями.

В новой социокультурной и языковой среде мигранты испытывают процессы культурной дезадаптации, потери языкового пространства, поэтому важнейшим направлением сохранения родного языка, традиций является образование и воспитание мигрантов, беженцев и их детей.

Решение проблем образования детей мигрантов и беженцев на современном этапе обусловлено рядом объективных и субъективных факторов: противоборством мотивов, потребностей, интересов человека, этногрупп, этнообщности, несовместимостью целей и ценностей и норм, конфликтов между этногруппами и этнообщностями, преследующими несовместимые цели и препятствующими друг другу.

Для детей – мигрантов или представителей национальных меньшинств межкультурное образование даёт возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой.

Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции "как чужой", через преодоление этноцентрической установки к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению – и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество.

Ребенок – мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру, в то же время предотвращая опасность деэтнизации и маргинализации.

Поэтому становится наиболее популярным в межкультурном образовании в последнее время подход, ориентированный на конфликт, где главной целью является становление конфликтной компетентности. Анализ межкультурных конфликтов требует осмысления их причин, что ведет к снятию культурных стереотипов. Дополненный подход, ориентированный на встречу культур, их диалог, предполагающим становление межкультурной компетентности (с информационным и языковым компонентами), конфликтоориентированный подход несет большую пользу для развития у детей толерантных установок в поведении.

В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие личностно значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

Поликультурное образование – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Основы поликультурного образования: культура, воспитание миролюбия, глобализма; интеграционные процессы в образовании, педагогическая и регионально-этническая культура народа, уважение к каждому этносу с его специфическим менталитетом.

Поликультурное образовательное учреждение – это не просто институт формирования знаний, умений, навыков и организации воспитательного влияния педагогов на учеников, а пространство их совместной жизнедеятельности, в котором осуществляется соединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал.

Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования должны быть связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

Реализация идеалов поликультурного образовательного пространства предполагает: воспитание в детях чувств толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости; формирование у учащихся умений разбираться в своем внутреннем мире, выработку навыков самоанализа, самокорректировки, идентификации личности в поликультурной среде; формирование у детей позитивной Я-концепции, социальной активности, уверенности в своих силах, способностей к самовыражению, самоактуализации, самопрезентации; выработке умений вступать в межкультурный диалог, слушать и говорить, уметь спорить, не ссорясь, в поисках истины; интеграции культур в системе поликультурного образовательного пространства, воспитания коммуникативных характеристик личности учащегося-мигранта; внушения детям-мигрантам идей о важности самопринятия, о том, что они «хороши уже тем, что живут на свете»; выработки у учащихся способностей к плюралистическому разрешению споров и конфликтов; культивирования у детей симпатии и уважения к себе и другим людям.

Поликультурное образовательное пространство способно выполнять вышеперечисленные функции по отношению к личности учащегося-мигранта в том случае, если вся воспитательная система будет иметь гуманистический характер и строиться на принципах педагогики работы с детьми-мигрантами, обеспечивающих поддержку и защиту личности.

Практическая реализация поликультурного образования может быть осуществлена через следующие шаги:

- введение в учебный план (программу) материалов, связанных с этническими национальными особенностями школьника;
- обогащение базовых образовательных дисциплин национальной проблематикой;
- приоритет поликультурного образования как ценности, вхождение личности в мировую, региональную и национальную культуру посредством образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки, помощи и защиты детей;
- выбор культурно-образовательных программ в соответствии с познавательными возможностями учеников;
- организации медико-валеологической помощи;
- обеспечения каждому ребенку индивидуальной траектории развития и обучения с учетом его психологических особенностей, способностей, склонностей.

Таким образом, адаптационное поликультурное образовательное пространство призвано реализовать ценностное, бережное отношение к взрослому человеку, и к ребенку в частности, гуманизацию отношений между людьми, поддержку и защиту, культурную идентификацию каждой личности; возвращение образования в контекст культуры и его региона-

лизацию, приобщение ребенка к культуре посредством образования; творческий профессионализм и педагогическое мастерство в любой сфере деятельности, повышение педагогической культуры, педагогизацию общества, интеркультурную коммуникацию.

Механизмом, обеспечивающим поддержку и защиту личности в поликультурном образовании в контексте педагогики работы с детьми-мигрантами, является интеграция педагогических усилий на основе принципов: личностно-ориентированного подхода, учета национально-этнического, культурного фактора, преемственности в педагогической деятельности при условии, что учащийся-мигрант является активным субъектом учебно-воспитательного процесса.

Положительный результат может быть достигнут лишь общей, интегрированной совместной деятельностью в области поликультурного образования всех видов служб региона, края, города, школы. Это является неперенным условием для оказания эффективной помощи, поддержки жизненного самоопределения личности учащихся-мигрантов и их семей в конкретном социальном пространстве их адаптационной ориентации в новую поликультурную среду общества.

Данное направление активно развивается, но пока не получило необходимого широкого распространения, несмотря на то, что проблемы поддержки личности человека и, особенно, – учащегося-мигранта в поликультурном образовании относятся к числу серьезных педагогических инноваций. Они требуют дальнейших исследований отдельных аспектов, что представляется наиболее целесообразным осуществлять с учетом специфики миграционной ситуации в конкретных регионах.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. – Уфа: "Творчество", 1997.
- [2] Волков Г.Н. Этнопедагогические заметки. // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 89 – 94.
- [3] Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000.
- [4] Данилюк А.Я. Понятие и понимание национальной школы. // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 68 – 71 «Академия», 2003. – 320 с.
- [5] Косик В.И. Тревоги и заботы национальной школы. // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 64 – 68.
- [6] Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М.: ИЭА РАН. 1993.
- [7] Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
- [8] Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
- [9] Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
- [10] Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. – 1982. – № 1. – С. 80 – 88.

LITERATURA

- [1] Absalyamova A.G., Gorbacheva Yu.S. Etika mezhnatsionalnogo obscheniya detey v polikulturnoy gruppe. – Ufa: "Tvorchestvo", 1997.
- [2] Volkov G.N. Etnopedagogicheskie zametki. // Sovetskaya pedagogika. – 1991. – # 9. – S. 89 – 94.

[3] Gukalenko O.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovyi pedagogicheskoy podderzhki zaschityi uchaschihsya-migrantov v polikulturnom obrazovatelnom prostranstve. Avtoreferat diss. na soiskanie uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. – Rostov n/D: RGPU, 2000.

[4] Danilyuk A.Ya. Ponyatie i ponimanie natsionalnoy shkolyi. // Pedagogika. – 1997. – # 1. – S. 68 – 71 «Akademiya», 2003. – 320 s.

[5] Kosik V.I. Trevogi i zaboty natsionalnoy shkolyi. // Pedagogika. – 1997. – # 1. – S. 64 – 68.

[6] Lebedeva N.M. Sotsialnaya psihologiya etnicheskikh migratsiy. M.: IEA RAN. 1993.

[7] Levina M.M. Tehnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh, ped, ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2001. – 272 s.

[8] Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psihologiya i pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh, ped, ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2001. – 480 s.

[9] Slovar po sotsialnoy pedagogike: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh, ped, ucheb. zavedeniy / Avt.-sost. L.V. Mardahaev. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2002. – 368 s.

[10] Snezhkova I.A. K probleme izucheniya etnicheskogo samosoznaniya u detey i yunoshestva // Sovetskaya etnografiya – 1982 – # 1 – S.80 – 88.

FEATURES OF THE EDUCATION OF CHILDREN OF MIGRANTS AND REFUGEES IN THE FORMATION OF A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE

T.S. Yakovleva

The faculty training teachers of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the peculiarities of communication with children, migrants, refugees and displaced persons of different nationalities and the specifics of their learning in the formation of a unified educational space.

Keywords: Intercultural education, interethnic communication, pedagogy, multicultural education.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

А.М. Ямалетдинова

Башкирский государственный университет
ул. Заки Валиди, 32, Уфа, Россия, Республика Башкортостан, 450074

Статья посвящается актуальной лингводидактической проблеме – определению статуса методики преподавания русского языка как научной дисциплины. По мнению ученых (М.Р. Львов, М.Т. Баранов, Е.И. Пассов и др.), однозначного решения эта проблема иметь не может, так как современные критерии оценки ориентируются на новые образовательные концепции и парадигмы, по которым подготовка учителя как ключевой фигуры выводится на первое место. Модернизация образовательной системы предусматривает разработку научных основ любой отрасли (в нашем случае – методики преподавания русского языка) с целью формирования профессиональной и методической культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: методика, наука, предмет методики, интеграция, лингвистика, психология, педагогика, образовательная система, концепция, профессиональная подготовка, цикл лингводидактических дисциплин.

В настоящее время все цивилизованные страны перспективу своего политического, экономического и культурного развития связывают с образованием. Обществу нужны лю-

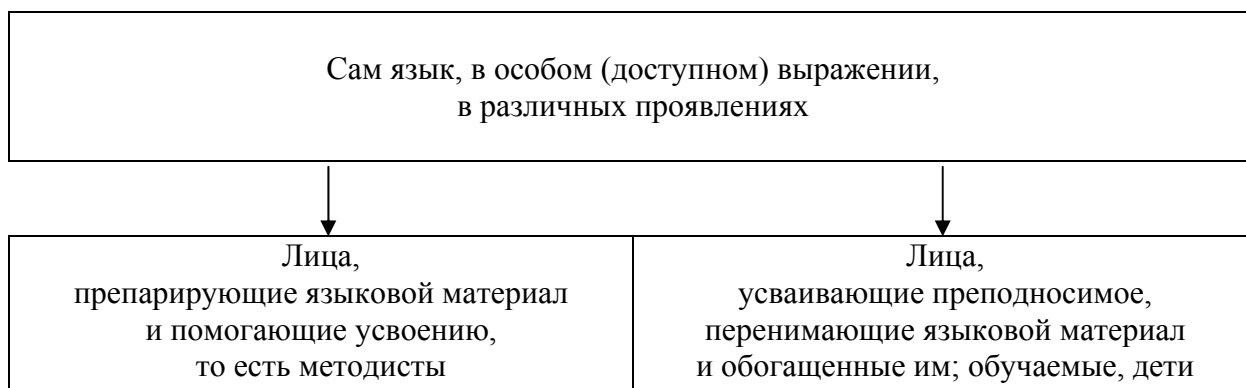
ди, способные приобретать знания и ориентироваться в образовательном пространстве. Результаты общего образования должны выражаться в предметном формате и иметь характер межпредметных умений.

Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов заставляет включить в состав основных образовательных программ и программу формирования универсальных учебных действий. Основу развития личности ребенка составляет умение учиться – познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса [Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, 2008, С. 18].

Эти знания и умения формируются в системе школьного образования. В связи с этим подготовка учителей в педагогических высших учебных заведениях, ориентированная на достижения в области педагогики, педагогической психологии, чрезвычайно важна. Особое внимание следует уделять методике обучения тому или иному предмету, в нашем случае – методике преподавания русского языка.

Методика преподавания русского языка занимает особое место в цикле лингводидактических дисциплин. Это связано с тем, что она завершает теоретическую профессионально-педагогическую подготовку студентов. Основные лингводидактические и психолого-педагогические предпосылки теоретической подготовки студентов – филологов, содержащиеся в «Практическом курсе русского языка» и «Введении в лингводидактику», раскрываются в «Методике преподавания русского языка». Поэтому, рассчитывая на сформированность у студентов к пятому курсу методического мышления, основной акцент делается на специфике «Методики преподавания русского языка» как интегративной науки.

Методика относится к числу гуманитарных наук, т.е. наук о человеке, о духовном мире людей. Поскольку методика преподавания русского языка связана с изучением языка, то ее, очевидно, можно назвать одной из филологических наук. По словам М.Р. Львова, предметом методики преподавания русского языка является язык во всех его проявлениях: его структура и правила, речь – язык в действии, и все, что на данном языке выражено, хранится и понятно (то есть литература). Он отмечает, что занимается этим методика в особом аспекте: в передаче другим людям, новым поколениям [Львов, 2007, С. 58]. Следующая схема отражает мнение ученого.



Концепция курса «Методика преподавания русского языка» в педагогическом вузе (в том числе в классическом университете) основана на понимании преподавателем того, что он проводит занятия с будущими учителями русского языка в средней школе. «От любого другого вуза педагогический институт отличается тем, что в нем не только обучают и воспитывают студентов, но и готовят их к тому, чтобы они в свою очередь учили и воспитывали

детей...». Так начинает свою программную статью о специфике лингвистических дисциплин в высшей школе педагогического профиля известный лингвист Л. Ю. Максимов [Максимов, 1982, С. 97].

Традиционно методику, как и педагогику, относят к числу прикладных, или практических, наук. И если признать методику прикладной, практической наукой, то невольно возникает вопрос: «Прикладной к чему?». Традиционным считается ответ на этот вопрос академика Л.В. Щербы, который утверждал, что методика русского языка «становится прикладной отраслью, техническим приложением общего языкознания» [Щерба, 1947, С. 12]. С таким же основанием можно методику считать «прикладной отраслью» к педагогике, так как методику принято считать частной дидактикой.

Раскрывая основы преподавания методики русского языка в педагогическом вузе, М.Б. Успенский отмечает, что не менее важной особенностью предметной методики как прикладной науки является зависимость действенности рекомендуемых средств и способов обучения (преподавания, изучения) от нескольких условий учебной работы: целей обучения, характера усваиваемого материала, этапа обучения, профиля школы и т. д. [Успенский, 2004, С. 13].

Лингвометодическая закономерность может «сработать» только при соответствии целому ряду условий. Прежде всего – субъективных. К таким субъективным определяющим факторам относятся:

- 1) особенности личности обучающегося;
- 2) особенности личности обучающего;
- 3) особенности личности методиста-исследователя.

Давно уже является аксиомой необходимость учитывать свойства психики обучающегося, его способности, уровень подготовки по данному предмету, его интересы, намерения и т. д. Учет этой зависимости педагоги, психологи, методисты издавна называют дифференцированным обучением. Не меньшее влияние на результативность учебных средств, инструкций, рекомендаций имеют личностные качества учителя школы, преподавателя вуза и методиста-исследователя.

Многообразие подходов предметной методики к учебной дисциплине позволяет допускать оправданную вариативность методических рекомендаций. На это свойство лингвометодики как прикладной науки обратил внимание А.В. Текучев: «Специфической чертой методики как науки в отличие от многих других наук является ее вариативность, т. е. то, что она допускает несколько решений одного и того же практического вопроса» [Текучев, 1960, С. 91].

Интегративный характер методики преподавания русского языка проявляется в ее межпредметных связях с лингвистикой, психологией, педагогикой. Наиболее тесной является связь методики с лингвистикой, так как содержание и характер изучаемого в школе материала по русскому языку в целом определяется прежде всего языкознанием. Поэтому методика преподавания русского языка в школе не может развиваться безотносительно к лингвистической науке в ее современном состоянии.

Язык – система, и изучение его в школе должно носить системный характер, т.е. все его уровни и разделы должны изучаться во взаимосвязи и взаимодействии: работа над грамматическим значением слова требует его фонетического и словообразовательного анализа, точного понимания значения, сочетаемости с другими словами, слово включается в предложение и в текст. Такой подход обеспечивает усвоение языка как единой функционирующей системы.

Системный подход требует также моделирования процесса обучения. Исходным моментом такого подхода служит идеальная модель носителя языковых знаний и умений, или модель «языковой личности». Приступая к обучению школьников, учитель должен ясно представлять себе, какие языковые умения, способности будет иметь молодой человек, закончив школу.

При создании модели используются и исследования уровней языкового развития учащихся по возрастам, тенденции такого развития, а также трудностей в отдельных аспектах языкового развития: в восприятии речи, в орфографии, в литературном произношении и пр. Важно определить также наиболее оптимальное соотношение теоретического и практического материала в языковом развитии личности. Школа должна давать своим воспитанникам достаточно полное знание языка и знания о родном языке – самом важном гуманитарном предмете.

На «входе» методики – модель «языковой личности», на «выходе» то, что мы имеем в действительности: выпускник средней школы с его теоретическими познаниями о языке, с его речевыми умениями и навыками, с его грамотностью и культурой речи. Методика как наука несет ответственность за недостатки в реализации модели. Между «входом» и «выходом» располагается вся методическая система с ее методами и приемами, со структурированием содержания, с формами контроля и оценки. Все вопросы, возникающие в процессе создания и использования методической системы, опирающейся на модель «языковой личности», решаются с опорой на языкознание.

Связь методики с языковедческими науками носит не только интегративный, но и дифференцированный характер. Методика связана с разделами языкознания, обеспечивающими произносительный и соответствующий ему графический уровни усвоения языка: фонетикой, фонологией, орфоэпией, графикой; с разделами языкознания, отражающими лексический уровень языка: лексикологией, лексикографией, морфемикой, словообразованием, семантикой, а также с фразеологией; с разделами языкознания, обеспечивающими обучение письму: теорией письма и орфографией.

Методика связана с грамматикой – морфологией и синтаксисом, которые служат основой овладения культурой речи; орфографией и пунктуацией; механизмами практического использования языка в речи: построения словосочетаний и предложений, образования форм слов в соответствии с языковой нормой.

Для методики родного русского языка важна также теория речевой деятельности. Это направление обеспечивает методические основы речевого развития школьников: их речи – устной и письменной, восприятия чужой речи (тоже устной и письменной). Современная методика сочинения в значительной степени строится на теории типов текста и синтаксисе текста.

Для успешного развития методики русского языка необходимы связи и с другими смежными научными направлениями – просодией, теорией дикции, стилистикой, риторикой, теорией литературных жанров. В развитии речи учащихся методика опирается на литературоведение, поэтику, логику, теорию сценической речи.

Методика не может обойтись без опоры на историю русского языка (историческую грамматику, фонетику), а также на диалектологию. Последняя, в частности, совершенно необходима в той части методики, где рассматриваются методы и приемы работы над культурой речи учащихся, над усвоением норм русского литературного языка.

Отметим, что конец XX и начало XXI века характеризуется увеличением информационного потока, ростом теоретических исследований в разных областях науки. Большой вклад в развитие методики преподавания русского языка внесли такие лингвистические направления, как психолингвистика, лингвопрагматика, лингвистика текста, герменевтика, теория коммуникации. Достижения этих отраслей, интерпретированных в методике преподавания русского языка, позволяют решить главную задачу – формировать языковую личность будущего учителя, его методическую и профессиональную культуру.

Методика преподавания русского языка связана с психологией, так как в процессе формирования языковой личности обучаемых следует учитывать такие свойства психики человека, как понимание, память, воля, эмоции, мышление, характер, темперамент и др. Методика использует положения, касающиеся психологии восприятия: анализ и синтез, аб-

страгирование, конкретизация, систематизация; учитывает данные социальной психологии о целях обучения, формах работы, дифференциации и индивидуализации.

Современная концепция обучения русскому языку предполагает знание учителем теории личности, способов мотивации, активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся.

Связь с педагогикой обоснована следующими факторами.

1. Основные понятия педагогики могут использоваться в любой предметной методике.
2. Общепедагогические средства обучения своеобразно используются в условиях каждого учебного курса. Например, дидактические принципы, методы, средства наглядности, которые требуют учета специфики обучения языку
3. Средства преподавания (обучения, изучения), специфичные только для конкретного учебного предмета, в данном случае для курса русского языка в школе или вузе. Эти отношения иллюстрируются приемами различения и употребления в речи смежных единиц фонетики, грамматики и других аспектов русского языка.

По мнению известного ученого-лингвиста Е.И. Пассова, значимость методики можно понять лишь тогда, когда будет ясно всем, какую роль в современном обществе призван играть учитель.

В своем выступлении на XI конгрессе МАПРЯЛ, жанр которого Е.И. Пассов определил как научно-фантастическое эссе и назвал «Русское слово в методике как путь в мир русского слова или есть ли у методики будущее?», автор справедливо, на наш взгляд, утверждает о необходимости изменений в профессиональной подготовке учителя. Это связано с тем, что существующая система профессиональной подготовки учителя 1) ориентирована не на профессиональную, а на предметную подготовку, то есть в вузах готовят лингвиста, филолога, переводчика, но не учителя русского языка; 2) ориентирована на научения, а не на подготовку учителя-исследователя; 3) ориентирована не на содержание и структуру его будущей деятельности; 4) ориентирована только на единственную (как правило, традиционную) модель обучения, лишенную индивидуальности, высокого теоретического и методического обрамления [Пассов, 2008, С. 16].

Эти недостатки системы профессиональной подготовки будущих учителей вполне объяснимы. Среди многочисленных причин такой ситуации главной, с нашей точки зрения, является несерьезное отношение к методике как науке и, значит, к ее роли в практике. К сожалению, педагогические вузы готовят «предметника», то есть специалиста по конкретному предмету (например, по русскому языку, литературе). И, считается, что хорошее знание предмета обеспечит ему педагогическое мастерство. По словам Е.И. Пассова, знание предмета – лишь необходимая предпосылка; решающим фактором является методическая культура учителя [Пассов Е.И., 2008, с. 19].

Таким образом, современные критерии определения статуса методики преподавания русского языка как научной дисциплины касаются ее специфического характера, обусловленного прежде всего интегративностью. Однозначно определить ее статус сложно, однако тот факт, что эта межотраслевая научная дисциплина занимает главенствующее положение в ряду дисциплин лингводидактического цикла филологических факультетов педагогических вузов (в том числе классических университетов), – бесспорно.

«Логика развития методики как науки, – пишет Е.И. Пассов, – вкуче с растущими «производственными потребностями», точнее, требованиями к продукту образования, приведут к осознанию государственной необходимости профессиональной подготовки «методистов» [Пассов, 2008, С. 19].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход; учебное пособие / Е.С.Антонова. – М.: КНОРУС, 2007. – 464 с.

- [2] Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка. – М., 1990. – 184 с.
- [3] Брушменский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2002. – № 2. С. 18-22.
- [4] Буравихин В.А. Учитель и общество. // Педагогика, № 5, 1996. – С. 60-63.
- [5] Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Современник», 1998. – 608 с.
- [6] Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М., 2002. – 288 с.
- [7] Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М., 1989. – 188 с.
- [8] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2001. – С. 10.
- [9] Львов М.Р. Русский язык в школе: История преподавания: Курс лекций для студентов педвузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Вербум. – 2007. – 331 с.
- [10] Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – М.: Издательский центр «Академия», Высшая школа, 1999. – 272 с.
- [11] Максимов Л.Ю. Профессионализация преподавания русского языка в педагогическом институте // РЯШ. – 1982. – № 4. – С. 97-103.
- [12] Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
- [13] Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А.Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
- [14] Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова или Есть ли у методики будущее? – СПб.: МИРС, 2008. – 60 с.
- [15] Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.
- [15] Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
- [16] Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях. – Доклад к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация» (1-3 апреля 2008 г.) подготовлен Государственным университетом – Высшая школа экономики при участии Всемирного банка и международного фонда. – М., 2008. – 39 с.
- [17] Рубинштейн М.М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176 с.
- [18] Садовничий В.А. Университет XXI века. Размышления об университетском образовании. – М., 2008. – 28 с.
- [19] Система образования России. Национальный доклад Российской Федерации ООН по вопросам образования, науки и культуры. Международное бюро просвещения. 47 сессия Международной конференции по образованию «Качественное образование для всей молодежи: вызовы, традиции и приоритеты». – Женева, 8-11 сентября 2004 г. – С. 7.
- [20] Специальности классического университета. – Уфа: БГУ, 2005. – 9 с.
- [21] Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2008 года: приоритеты образования как вклад в социально-экономическое развитие страны. – М., 2004. – С. 4.

[22] Текучев А.В. Так ли уж носевершенна наша методика русского языка как наука: хрестоматия по методике русского языка: Рус. яз. как предмет преподавания. Пособие для учителей / Сост. А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1982. – С. 248-253.

[23] Успенский М.Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учебное пособие. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»).

[24] Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – Л., М., 1947. – С. 12.

LITERATURA

[1] Antonova E.S. Metodika prepodavaniya russkogo yazyika: kommunikativno-deyatelnostnyiy podhod; uchebnoe posobie / E.S. Antonova. – М.: KNORUS, 2007. – 464 s.

[2] Baranov M.T., Ladyijenskaya T.A., Lvov M.R. i dr. Metodika prepodavaniya russkogo yazyika. – М., 1990. – 184 s.

[3] Brushmenskii A.V. Deyatelnostnyiy podhod i psihologicheskaya nauka // Voprosy filosofii. – 2002. – № 2. S. 18-22.

[4] Buravihin V.A. Uchitel i obschestvo. // Pedagogika, № 5, 1996. – S. 60-63.

[5] Gershunskiy B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyih obrazovatelnyih kontseptsiy). – М.: Izd-vo «Sovremennik», 1998. – 608 s.

[6] Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnyy dlya vuzov. – М., 2002. – 288 s.

[7] Karaulov YU.N. Russkaya yazyikovaya lichnost i zadachi ee izucheniya // YAzyik i lichnost. – М., 1989. – 188 s.

[8] Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. – М., 2001. – S. 10.

[9] Lvov M.R. Russkiy yazyik v shkole: Istoriya prepodavaniya: Kurs lektsiy dlya studentov pedvuzov i kolledzey / M.R. Lvov. – М.: Verbum. – 2007. – 331 s.

[10] Lvov M.R. Slovar-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyika: posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzey. – М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», Vysshaya shkola, 1999. – 272 s.

[11] Maksimov L.YU. Professionalizatsiya prepodavaniya russkogo yazyika v pedagogicheskom institute // RYASH. – 1982. – № 4. – S. 97-103.

[12] Metodika prepodavaniya russkogo yazyika v shkole: Uchebnyy dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyijenskaya, M.R. Lvov; Pod red. M.T. Baranova. – М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2001. – 368 s.

[13] Obuchenie russkomu yazyiku v shkole: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov / E.A. Byistrova, S.I. Lvova, V.I. Kapinos i dr.; pod red. E.A. Byistrovoy. – М.: Drofa, 2004. – 240 s.

[14] Passov E.I. Russkoe slovo v metodike kak put v Mir russkogo Slova ili Est li u metodiki budushee? – SPb.: MIRS, 2008. – 60 s.

[15] Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar / Gl. red. B.M. Bim-Bad; Redkol.: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. – М.: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2002. – 528 s.: il.

[15] Polat E.S. Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / E.S. Polat, M.YU. Buharkina. – 2-e izd., ster. – М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2008. – 368 s.

[16] Rossiyskoe obrazovanie – 2020. Model obrazovaniya dlya ekonomiki, osnovannyiy na znaniyah. – Doklad k IX Mejdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Modernizatsiya ekonomiki i globalizatsiya» (1-3 aprelya 2008 g.) podgotovlen Gosudarstvennyim universitetom – Vysshaya shkola ekonomiki pri uchastii Vsemirnogo banka i mejdunarodnogo fonda. – М., 2008. – 39 s.

[17] Rubinshteyn M.M. Problema uchitelya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / Pod red. V.A. Slastenina. – М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2004. – 176 s.

[18] Sadovnichiy V.A. Universitet XXI veka. Razmyishleniya ob universitetskom obrazovanii. – M., 2008. – 28 s.

[19] Sistema obrazovaniya Rossii. Natsionalnyiy doklad Rossiyskoy Federatsii OON po voprosam obrazovaniya, nauki i kulturyi. Mejdunarodnoe byuro prosvescheniya. 47 sessiya Mejdunarodnoy konferentsii po obrazovaniyu «Kachestvennoe obrazovanie dlya vsej molodeji: vyizovy, traditsii i priorityi». – Jeneva, 8-11 sentyabrya 2004 g. – S. 7.

[20] Spetsialnosti klassicheskogo universiteta. –Ufa: BGU, 2005. – 9 s.

[21] Strategiya Rossiyskoy Federatsii v oblasti razvitiya obrazovaniya na period do 2008 goda: priorityi obrazovaniya kak vklad v sotsialno-ekonomicheskoe razvitie strany. – M., 2004. – S. 4.

[22] Tekuchev A.V. Tak li uj nosevershenna nasha metodika russkogo yazyika kak nauka: hrestomatiya po metodike russkogo yazyika: Rus. yaz. kak predmet propdavaniya. Posobie dlya uchiteley / Sost. A.V. Tekuchev. – M.: Prosveschenie, 1982. – S. 248-253.

[23] Uspenskiy M.B. Kurs sovremennogo russkogo yazyika v pedagogicheskom vuze: ucheb posobie. – M.: izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Voronej: Izdatelstvo NPO «MODEK», 2004. – 192 s. – (Seriya «Biblioteka pedagoga-praktika»).

[24] SCherba L.V. Prepodavanie inostrannyih yazyikov v sredney shkole. – L., M., 1947. – S. 12.

TO THE QUESTION ON THE STATUS OF THE TECHNIQUE OF TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE AS SCIENTIFIC DISCIPLINE

A.M. Yamaletdinova

Bashkir state University
Zaki Validi str., 32, Ufa, Russia, Republic of Bashkortostan, 450074

Article is devoted actual лингводидактической to a problem – to definition of the status of a technique of teaching of Russian as scientific discipline. According to scientists (M.R. Lvov, M.T. Baranov, E.I. Passov, etc.), this problem can't have the unequivocal decision, as modern criteria of an estimation are guided by new educational concepts and paradigms on which preparation of the teacher as a key figure is deduced on the first place. Modernization of educational system provides working out of scientific bases of any branch (in our case – techniques of teaching of Russian) for the purpose of formation of professional and methodical culture of the future expert.

Keywords: a technique, a science, a technique subject, integration, linguistics, psychology, pedagogics, educational system, the concept, vocational training, a cycle лингводидактических disciplines.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

K. Chilingaryan

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho Maklay str, Moscow, 6, Russia, 117198

For too many years the foreign language teaching in general and the English language in particular has been devoted to reading, writing and/or listening comprehension without paying attention to other necessary and important issue such as specific purposes one may pursue in his/her professional career path. It is high time to teach the professionals of tomorrow.

Keywords: ESP, specific, modern society, skills, cultural information.

The very name, English for Specific Purposes (or ESP), is devoted to the sphere of teaching the English language including Business English, Technical English, Scientific English, English for medical professionals, English for waiters and many others. ESP has some characteristics [1]

which can be named absolute: ESP is defined to meet specific needs of the learners, it makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves. It is also centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. On the other hands there are variable characteristics which include relation to or designation for specific disciplines, usage in specific teaching situations, a different methodology from that of General English. ESP is likely to be designed for mostly adult learners.

What a teacher (educator) should not forget is: to understand your students' need in ESP you have to know their targets (the writing and speech that learners are required to produce and understand in specific contexts) or the gap between what the learners are able to do at a particular stage of their studies and what will eventually be required of them. We first need some professional information about our students: the tasks and activities learners are/will be using English for - target situation analysis and objective needs. This has been (until recently) the crucial point that Peoples' Friendship University of Russia in general and the Foreign Languages Department at Law Faculty (in particular) took into consideration when selecting students or appointing them to certain groups. This still remains the main factor even after the elimination of the Preparatory courses at PFUR.

Personal information about the learners is another important point. We want to warn that personal information will never include personal data. What we include is: factors which may affect the way they learn, such as previous learning experiences, cultural information, reasons for attending the course and expectations of it, their attitude to English. Generally speaking, we need to know the subjective needs of the students.

As soon as we find some information about the needs and objectives of the students, we can move to the English language information about the learners: what their current skills and language use are. Now when we have learnt their targets and current skills, we can turn to the problems the learners may have – i.e. the gap between these points. Now it is time to turn to learning needs to find the most effective ways of obtaining the skills and language. For the language teaching to be effective one needs to have the knowledge of how language and skills are used in the target situation. The latter will mean linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis.

As for the teacher, he/she should know what is wanted from the course. Then he/she needs some information about the environment in which the course will run. In our case that is law, which may acquire a large variety of fields (courtroom, advocacy, human rights, contracts, arbitration and many others).

Depending on the group level and objectives the department chooses the pace they learn General English as well as ESP. At this point it is needless to mention that those of advanced groups may have requirements other than the rest of the students. As soon as their objectives and needs are clarified, they can be involved in project doing, taking part in presentations, conferences, Olympiads and competitions where public speaking is a must. They also write a lot of assignments and tests. The latter are in writing and/or on-line (web-tests and Mentor tests). For advanced groups test writing becomes a mandatory thing and they do it at least once in two weeks. We usually use Cambridge and Oxford universities assessment tests. They are done online and after submitting the answers the teacher gets the result of a student immediately so that he/she knows how to improve the student's awareness.

Assessment and evaluation are also two important issues that should be included in the course design process. Assessment is a process of measuring what learners know and what they can do, whereas evaluation reveals how well the ESP course works with emphasis not only on successful factors but also on modifying less successful aspects [1]. The Foreign Languages department carries out some specified tests to find out those brilliant students who can start learning ESP from the first university year, while others start doing that later, on the second year.

Then, along with General English (GE) some ESP in Law will nevertheless be taught. The GE serves as a bridge to ESP.

The aim that we have in front of us is to fully prepare the senior students for their future career because after the graduation they are likely to seek employment in international companies. In their future career they may find themselves working in a company where English is widely spoken, or using English as a medium of communication with other people from all over the world. Now when English is more and more being considered not as a foreign language but as a means of international communication, one should be able to think English, not to say anything to speak it. By the end of the course, learners should be able to familiarize themselves with legal terminology and write competently in English. For example, they should be capable of writing appropriate memos, e-mails as well as be able to prepare a lawsuit and many others. They must have the ability of understanding intermediate legal articles and cases, understanding and conducting general specific conversation as well as maintaining relationships with the target community.

The objectives for each skill are as follows:

Listening: to understand relevant conversations, news reports

Speaking: to communicate effectively with native speakers in job interviews as well as legal matters settings, having initial interviews with clients.

Reading: to understand a variety of texts, such as forensic literature, documents and newspaper articles.

Writing: to write memos, be able to persuasive writings, resumes and e-mails, client oriented correspondence.

Goals and objectives of the course can be determined based on learners' needs and their future language use, a process which involves consideration of specific grammatical functions, terminology comprehension, and the abilities required for future workplace communication. Assessment and evaluation should be integrated into the design process to ensure that these goals and objectives are achieved. To be able to assess your work, you need to have some feedback from your students. To do this either you need to carry a questionnaire or have some private or confidential talk with your students which is unfortunately no always possible.

After we have found out the students' needs, the teachers should not teach only what their students want. There are curriculum, institutional guidelines and standards that cannot and may not be ignored. However, in developing a new course, students' analysis will help teachers bring together the required and desired in formulating goals and objectives, selecting teaching materials and course assessment.

To be able to assess his/er students correctly one needs a clear understanding of goals and objectives. This can help teachers selecting materials to teach, and the way to teach. D. Nunan [2] gives a clear description of how one should state objectives. Depending on what is desired, objectives may sound like the following:

- Students will learn that ...
- Students will be aware of ...
- Students will develop ...

It is also important to state realistic and achievable goals and objectives. As far as students' needs may differ from site to site and from year to year we need some changes in the L2 pedagogy. This shift should serve the learners' interests and needs. Teachers need to determine which aspects of ESP learning will be included, emphasized, integrated, and used as a core of the course to address students' needs and expectations.

Now when a lot of teaching materials are available there cannot be any explanations why the same material is used with different students. In student-centered instruction, the appropriateness of materials includes student comfort and familiarity with the material, language level, interest, and relevance. However, in some situations teachers can use the same material over and

over. If the article, news report or tapescript corresponds with what you are teaching, why not to use some old materials? Teaching materials are "tools that can be figuratively cut up into component pieces and then rearranged to suit the needs, abilities, and interests of the students in the course [3, p. 27].

Teachers should evaluate their courses to improve and promote their effectiveness. This can be done in two different ways: implicitly and explicitly. Implicit evaluation takes place during the semester, when learners, by their grades, participation, and motivation, give clues to the teacher on how their learning is going on. Explicit evaluation may take place at the end of the course or after students have experienced it. Using questionnaires, surveys, talks, etc. teachers ask the students to express their attitude towards the subject matter, instructional methods, activities, and teacher's role and so on. Evaluation of the course is a brave step for the teacher. He should be open-minded in hearing and implementing learners' comments. [3]

CONCLUSIONS

There are three abilities necessary for successful communication in a professional target setting.

The first ability required in order to successfully communicate in an occupational setting is the ability to use the particular jargon characteristic of that specific occupational context. The second is the ability to use a more generalized set of academic skills. The third is the ability to use the language of everyday informal talk to communicate effectively, regardless of occupational context. The task for the ESP developer is to ensure that all three of these abilities are integrated into and integrated in the curriculum. This is a difficult task due to the incredible amount of research required.

REFERENCES

- [1] Dudley Evans, T. & St John, M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [2] Nunan, D. Syllabus Design. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- [3] Pavel V. Sysoyev. Developing an English for Specific Purposes Course Using a Learner Centered Approach: A Russian Experience <http://iteslj.org/Techniques/Sysoyev-ESP.html>

К.П. Чилингарян

Кафедры иностранных языков юридического факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В течение многих лет преподавание иностранного языка в целом и английского языка в частности было посвящено чтению, письму и / или аудированию. Однако новые реалии выдвигают особые требования к языку, его использованию в профессиональном контексте. Сегодня для успешной карьеры недостаточно знания общего английского языка (General English). Настало время обучать профессии специалисту завтрашнего дня.

Ключевые слова: АСИЦ, специфический, современное общество, навыки, культурная информация.

NEW APPROACHES AND TRENDS IN TEACHING AND LEARNING LSP/ESP

N.N. Udina

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

Developments in the field of Language for Specific Purposes (LSP) and its leading branch English for Specific Purposes (ESP) are changing approaches, the context and methods of LSP/ESP teaching and learning. The analysis of recent trends has been outlined with the view of their potential assessment and introduction into LSP courses.

Key words: LSP areas and categories; the problem of specific purposes; genre approach in LSP; computer assisted language learning in LSP.

The role of foreign languages in the acquisition of expert knowledge and achieving professional goals is getting more prominent and acclaimed.

Fundamentals of language for specific purposes (LSP) began to develop in the 1960s as a part of the communicative approach, which focused on the communicative function of language and discourse features. English for Specific Purposes (ESP), which is a leading part in the international movement of language for specific purposes (LSP), could be subdivided into two main sub-categories - English for Occupational Purposes and English for Academic Purposes with their further subdivisions into Vocational ESL, Professional English, English for Science and Technology and English for Academic Purposes (other than EST) [Johns, 1991]. ESP went through several stages of development from the level of sentence to the use of psycholinguistics and cognitive sciences and is considered interdisciplinary at the current stage. The main areas of ESP research have embraced traditionally terminology and genres, now they cover such areas as sociolinguistics, sociology, psychology, cognitive sciences and cultural aspects of communication.

Current developments in LSP / ESP reflect the changing role of the teacher and the student in the learning process. The student-centered learning is replacing the teaching-centered approach. The similar terms: learner-centered or learning – centered teaching are used with this approach which focuses on learning process and emphasizes a variety of different types of methods that shifts the role of the instructor from a giver of information to facilitating student learning [Blumberg, 2008]. Learner- based approach to language studies has been advanced in ESP since it appeared on the scene, with the focus on learners' needs being an important LSP component. Since the very beginning ESP advancers insisted that the curricula should be based on systemic and empirical measures of learners needs and of language they required by the tasks they have to perform in particular environment. It was both the ESP greatest contribution to language teaching and the problems for ESP practitioners. Precourse analyses were often completed by teachers before the development of course materials. Later they included different sources of needs indicators: students themselves, the students' employers and teaching organizations. The studies completed for the Council of Europe determined threshold level materials which formed a basis for language teaching in Europe. In the United States needs assessments included surveys of experts to determine what tasks students must perform in a particular language context. The needs assessments have become more sophisticated under the influence of new methodologies and assumptions breaking with the traditional precourse assessments. A survey of methods which were introduced in later periods included a process approach to syllabus design in which evaluation of teaching materials by students and teachers became essential to the continuing development of an ESP curriculum. Needs assessments have relied upon teachers and experts in course design however involvement of students becomes increasingly pronounced in learner-centered approach [Johns, 1991].

The debate over needs assessment or how specific LSP purposes are has been a longstanding one. Recently this problem received some critical reasoning as it was argued that the field of

LSP drifted away from specificity, becoming too generalized and vague and that generalized LSP can fail to reveal distinct linguistic and rhetorical features of specialized discourses. Huckin T.N. in his work “Specificity in LSP” [2003] provided arguments for this and other views. While agreeing with some critics of wider approach he pointed out limitations of “narrow-angle” position, which can lead to teacher-centered prescriptivism. Furthermore narrower approach could fail to prepare students for the new situational forms of communications in their professional career. The role of teacher as a facilitator has been enhanced in learner-centered approach, it has been emphasized that facilitation can occur through imaginative course design and curriculum design.

The problem of specific purpose seems to be related to Russian universities, as the LSP needs may seem even more vague than in those countries where English is studied as a second language, where distinction between professional and academic goals were expressed clearly enough: learning language for studying at university or for working.

Foreign language learning at Russian universities tends to be professionally targeted and focused on professional terminology and specialized texts. Study of professional language and professional communication remains one of the main ESP goals. Professional communication is based on the use of specialized genres. The advent of new technologies introduces changes into the existing genres and creates hybrid or new ones, such as blogs, e-zines, web pages etc., the ways of creating genres and their functions are changing, a concept of collaborative authoring has emerged [Rowley- Joliver, Campagna, 2011]. There has been a shift of emphasis in genre theory from text to context which led to the following developments in genre analysis. It is becoming multidisciplinary, integrating professional and disciplinary practices with discursive practices of the professional and disciplinary communities which made genre theory more acceptable in ESP and professional communication practice. As a consequence of genre analysis contextualization, more attention is devoted to the complexities of professional genres and necessity to incorporate a multidimensional and multi-perspective framework for the analysis of academic, professional, institutional and other genres. The further possible development in genre studies has been a shift towards critical genre analysis, in which the objectives for research of opportunities and the impact of new technologies in the professional field have been set out. Bhatia V.K. investigated how language and information technologies can be used to achieve professional goals and argued that these changes should be reflected in the theory of genres [Bhatia, 2004, 2008].

Recent ESP approaches to genre study recognize interactive nature of genres and complexity of their communicative purposes. Genre competence involves knowledge not only of individual genres, but also of how genres interact with one another, thus official written genres could contain elements of spoken language to achieve communicative purpose and vice versa. For example, lawyer’s speech in the court often includes citations of legislative acts and regulations.

The issues which cause a lot of discussion in the development of LSP are related to a socio-cultural aspect of communication in the information environment. It was pronounced that LSP should be reconsidered as Communication for Specific Purposes (CSP), which requires investigation of the social aspect of communication and socio-constructivist perspectives of culture [Engberg, Petresen, 2011].

The role of new technologies in LSP has been a topic for consideration at various forums approached from pedagogical and applied linguistics grounds [Arno Macia, 2011]. New technologies have been advocated as tools that facilitates learning process. LSP/ESP similar to other approaches to language learning is integrating a new development such as «Computer-Assisted Language Learning» (CALL) which became popular in the 1960s-70s, when computers were mostly used for drill-exercises and testing. The CALL approach has undergone important transformation since then, and within a socio-cognitive paradigm and further development of new technologies the goals of CALL became broader including computer-mediated communication, collaborative learning, the use of virtual environment, on-line learning, research etc. Alongside with this the notion network-based language teaching came into use, focusing on human-to-human communica-

tion via the Internet. Pedagogical implication of using the new technologies in LSP was to provide variety of the Internet applications, multimedia and hypermedia as tools to create contextualized learning environment relevant to different types of LSP students. These learning instruments are intended to achieving educational goals and developing different types of cognitive, metacognitive and social strategies, to familiarizing students with the electronic literacies they need for their studies and autonomous learning. Much attention is paid to the role of new technologies in ensuring the autonomy of learning in LSP. The principle of autonomous learning ensures greater independence and freedom in the organization of the educational process, nevertheless it has to be task-oriented and regulated by the teacher [Luzon, Gonzales, 2006].

Nowadays when we see close interrelation of academic studies and research, on the one side, and research and professional development on the other, ESP should be targeted at achieving both academic and professional goals. Learning a foreign language should be aimed at the acquisition of both specialized and scientific knowledge, at studying the specifics of professional and scientific communication, since the integration of science and education is one of the strategic directions of modern society development.

REFERENCES

- [1] Arno Macia E. Approaches to Information Technology from an LSP Perspective: Challenges and Opportunities in the New European Context. Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceedings of TISLID'10 (Madrid, Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 2011) p. 23-40.
- [2] Bhatia V.K. Towards Critical Genre Analysis. Advances in Discourse Studies. Eds. V.K. Bhatia, J. Flowerdew, & R. Jones. (Oxon: Routledge, 2008) p. 166-177.
- [3] Bhatia V.K. Words of Written Discourse: A Genre-Based View. (London, New York: Continuum, 2004.)
- [4] Blumberg Ph. Developing Learner-Centered Teaching (NY: John Wiley & Sons Inc., 2008) 352 p.
- [5] Engberg J., Petresen M. Aims and Methods in LSP Research – Current Trends // Engberg J., Petresen M. Eds. Current trends in LSP Research. Linguistic Insights: Studies in Language and Communication (Peter Lang International Academic Publishers, 2011) p. 9-19.
- [6] Huckin T.N. Specificity in LSP (Spain, Iberica 5, 2003) p. 3-17. Accessed May 10, 2014. URL: <http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=5>
- [7] Johns A. English for specific purposes (ESP): Its history and Contributions. Ed. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. (Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991.)
- [8] Luzon M.J., Gonzales M.I. Using the Internet to Promote Autonomous Learning in ESP // Information Technology in Languages for Specific Purposes. (New York: Springer, 2006.)
- [9] Rowley-Joliver E. Campagna S. From print to web 2.0: The changing face of discourse for special purposes. LSP journal: Professional Communication. Knowledge Management. Cognition (2) 2011, electronic journal. Accessed April 20, 2014. URL: <http://lsp.cbs.dk>

II. ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

КВАНТОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ – НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В.С. Аванесов

Журнала «Педагогические измерения»
Издательский дом "Народное образование"
Кафедра педагогических измерений Иссл. Центра
ул. Люблинская, 157, корп. 2, Москва, Россия, 3455901, 3455200

В статье излагается новая образовательная технология – квантование учебных текстов. С позиций педагогики рассмотрены функции и свойства учебных текстов, идея и цель квантования. Определены основные понятия и правила квантования учебных текстов.

Ключевые слова: квантовость текста, новая образовательная технология, самоконтроль, единицы членения текста.

Введение

В педагогической работе выделяются две стороны учебного процесса – преподавание и изучение. Различия между ними примерно такие же, как между понятиями *teaching* и *learning* в английском языке. Квантование является новой образовательной технологией, которая объединяет эти две стороны. При этом ведущая роль отводится самостоятельному изучению учебных текстов и самоконтролю понимания содержащихся в них смыслов.

Потребность в квантовании текстов

Потребность в квантовании текстов вытекает из проблемной ситуации. Качество учебников и учебной литературы в России низкое. Поэтому подготовка новых текстов на основе теории и методики квантования может стать ключевым направлением педагогической модернизации образования [1].

Определения

В данной статье *текст* определяется как последовательность высказываний и наглядных изображений, объединённая общим целевым замыслом, обучающей функцией и интересующими методологов образования и педагогов смыслами.

Квантованием называется разделение учебного текста на короткие части. Помимо разделения (членения), текст заметно сокращается, редактируется, так, чтобы стать более понятным большинству, если не всем, студентам так называемой целевой группы. Это означает, что квантование выполняется с учётом уровня их подготовленности.

Педагогическая классика

Понимание смыслов учебного текста и усвоение знаний – две главные составляющие из классической триады Я.А. Коменского: понимание – усвоение – применение.

Квантование учебных текстов может оказаться самым подходящим средством для повышения понимания и усвоения. В недалёком будущем на смену некачественным учебникам должны придти квантованные тексты.

Основной метод квантования

Членение и сокращение учебного текста, вместе с формулированием подзаголовков для каждой части, является основным методом квантования текста. В коммуникативной лингвистике считается бесспорным утверждение, что членение текста в целом и отдельных высказываний способствует пониманию. Поэтому там сегментация текста и выявления единиц членения является чрезвычайно актуальным [2].

Свойства учебного текста

Краткость текста достигается в процессе его подготовки, либо последующим редактированием: сокращением, удалением из него тех частей, без которых можно обойтись на данном этапе и уровне обучения.

Понятность учебного текста достигается применением доступной лексики, уменьшением числа сложносочинённых и сложноподчинённых форм, использованием коротких предложений, членением текстов на абзацы и меньшие части, использованием понятных и привлекательных подзаголовков, шрифтовыми выделениями.

Доступность достигается тщательным подбором лексики, разделением учебного материала на уровни трудности, членением текста на части.

Трудность текстов увеличивается постепенно, после успешного изучения предваряющих, сравнительно лёгких текстов. Из этого вытекает, что квантованные тексты могут – или должны быть – различающимися по уровню трудности.

Интересным текст становится в результате отбора актуального содержания изучаемого курса, использования рисунков и графиков, выбора адекватного стиля изложения и использования заданий в тестовой форме в конце текста для самопроверки качества усвоения текста.

Запоминается текст обычно вследствие волевых и творческих учебных усилий личности. Творческие усилия подавляются, если имеет место принуждение к образованию [3]. Запоминание облегчается, если содержание текста излагается интересно, предложения текста относительно короткие, используются рисунки или графики, а прилагаемая к тексту система заданий позволяет либо найти правильный ответ, либо стимулирует поиск такого ответа.

Развивающим является текст, который содержит вопросы и задания, стимулирующие интеллектуальный поиск ответов на трудные задания. В интеллектуальном тексте готовые ответы на задания не даются: их надо искать в результате трансформации исходных данных.

Рубрикация (членение) учебного текста

Под рубрикой или членением понимается разделение целого текста на осмысленные части. Рубрикация позволяет концентрировать внимание читателя на выделенной части текста, а не всего целого. Иногда такое разделение называется сегментацией текста. Усвоение смыслов каждой части легче усвоения смыслов целого текста. В свою очередь, усвоение содержания каждой отдельной части помогает усвоению целого текста. Не бывает усвоения целого без усвоения содержания частей.

Единица членения текста

В качестве основной единицы текста предлагаются т.н. в специальной литературе сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, абзац, предикативно-релятивный комплекс. В иерархию единиц текста включается и синтагма, которая признается универсальной единицей. Наименьшей единицей темы принято считать *сверхфразовое единство*, которое монотематично и представляет *микротему*. Однако в норме наименьшей единицей в письменном тексте является *абзац*.

В данной работе в качестве единицы членения текста принимаются квант и абзац.

Правила квантования учебных текстов

Разделить весь текст на абзацы или части, образующие т.н. сверхфразовое единство, или другие единицы членения текста.

Ключевые слова пишутся ближе к началу предложения.

Фразы строятся просто, по возможности, без придаточных предложений, без причастных и деепричастных оборотов.

Как можно меньше наукообразия и редко используемых слов.

Мысль начинается и заканчивается в абзаце.

В каждом кванте надо писать сущностные элементы, которые необходимо знать и затем обязательно проверить усвоение с помощью системы заданий в тестовой форме, включаемой в квантованный текст.

Каждой части текста – кванту – нужно дать название, потому что читатель должен получить ответ на главный вопрос: о чём этот текст? Главная функция названия кванта – ответить именно на этот вопрос.

К каждому тексту необходимо иметь достаточное число квантов, подзаголовков к ним и число заданий в тестовой форме.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Аванесов В.С. Методическая модернизация российского образования. <http://viperson.ru/wind.php?ID=651644&soch=1>

[2] Родионова О.С. К вопросу о единицах членения текста. <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-edinitsah-chleneniya-teksta#ixzz2rMWoK4bh>.

[3] Аванесов В.С. Десятилетний юбилей журнала «Педагогические измерения». <http://viperson.ru/wind.php?ID=673934&soch=1>

[4] Родионова О.С. Там же.

[5] Из лекционного курса автора «Применение тестовых форм в новых образовательных и аттестационных технологиях.

LITERATURA

[1] Avanesov V.S. Metodicheskaya modernizatsiya rossiyskogo obrazovaniya. <http://viperson.ru/wind.php?ID=651644&soch=1>

[2] Rodionova O.S. K voprosu o edinitsah chleneniya teksta. <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-edinitsah-chleneniya-teksta#ixzz2rMWoK4bh>.

[3] Avanesov V.S. Desyatiletniy yubiley jurnala «Pedagogicheskie izmereniya». <http://viperson.ru/wind.php?ID=673934&soch=1>

[4] Rodionova O.S. Tam je.

[5] Iz lektzionnogo kursa avtora «Primenenie testovyih form v novyih obrazovatelnyih i attestatsionnyih tehnologiyah.

QUANTIZATION OF EDUCATIONAL TEXTS – THE NEW TECHNOLOGY OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

S.V. Avanesov

"Journal of educational measurement"
Publishing house "Education"
Department of educational measurement studies
Lublin str., 157, bldg. 2, Moscow, Russia, 3455901, 3455200

New educational technology – quantifying of learning texts – are in the focus of the article. From pedagogical point of view the idea and aim, functions and traits of quantified texts are viewed. The main notions and rules of quantifying are formulated.

Keywords: kvantovoi text, new educational technology, self-control, units division of the text.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: КРЕАТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Т.М. Балыхина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

М.С. Нетёсина

Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова
ул. Делегатская, 20, стр. 1, Москва, Россия, 127473

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются инновационные тенденции в мировом и российском образовании. Предлагается термин *креативное тестирование*, который, с одной стороны, стоит в одном ряду с такими понятиями, как *креативное образование*, *креативная деятельность*, *креативное общество*. С другой стороны, креативное тестирование может включать актуальные на данный момент составляющие: альтернативное тестирование, диагностические тесты, компьютерное адаптивное тестирование, комплексные тесты и ряд других. Обозначены научные подходы к инновациям в тестировании и шире – в образовании, а также перспективы исследования в данной области.

Ключевые слова: креативное тестирование, инновационные тенденции в образовании, компетентностный подход, уровневый подход, инновационные формы заданий в тестовой форме

Мировые тенденции в современном образовании

Разработка новых образовательных продуктов по обучению русскому языку является актуальной по ряду причин.

Основные параметры образования будущего заданы целым рядом ключевых трендов, которые выделили аналитики SEDeC центра образовательных разработок Московской школы управления Сколково. Первый тренд – *доступность образования*, которое выражается в увеличении процентного соотношения образованных людей: 80% населения России, 90% населения стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР); с высшим образованием – 50% жителей России (а также Канады, Южной Кореи, Японии), 40% жителей стран «Большой двадцатки». Второе направление, приоритетное для образо-

вательных учреждений – это так называемая «война за таланты». Третье – *цифровая революция*, которая затрагивает все сферы жизни человека.

В полном соответствии с указанными тенденциями уже получили распространение *МООС – массовые образовательные онлайн-курсы*. Для развития новой технологической платформы важна «экосистема поддержки нового образования, призванная обеспечить качество нового учебного процесса».

В рамках трёх названных тенденций рассмотрим перспективы российского образования.

Перспективы российского образования

В Российской Федерации, которая не осталась в стороне от мировых ключевых трендов, идёт процесс *развития, обновления и инновирования* системы образования и её отдельных составляющих на всех уровнях. В настоящее время уже существуют такие *новые виды образования*, как электронное обучение, целевое обучение, базовые кафедры, сетевое обучение.

По мнению экспертов, «первым шагом на пути запуска российской МООС-платформы может стать локализация и адаптация лучших зарубежных он-лайн курсов из Coursera, EdX и других известных проектов по разным направлениям», в частности по компетенциям, востребованным российскими корпорациями [13].

Набирает силу новая наука – *электронная лингводидактика*.

Прорабатываются вопросы введения в российских вузах системы *онлайн-обучения*.

Внедряются элементы *дифференцированной системы ЕГЭ*, планируется переход к ЕГЭ разного уровня: базового и углублённого. В связи с последним обстоятельством стоит вопрос о введении в школах *разноуровневых программ обучения* и использовании учебников по предмету для детей с разным уровнем подготовки, в том числе по русскому языку. К тому же сами *тестовые задания углублённого уровня требуют гармонизации* – тесты с выбором ответов должны исчезнуть, расширится устная часть.

В связи с миграционными процессами внутри РФ особое значение имеет современная *мобильная организация занятий и экзамена по государственному русскому языку для лиц с русским неродным языком*.

Планируется организация *онлайн-школы для обучения русскому языку иностранцев и соотечественников, проживающих за рубежом*.

Итак, наиболее актуальны **компетентностный, уровневый подходы** к обучению и контролю, а также **широкое внедрение ИКТ-технологий**. При решении указанных вопросов следует также учитывать достижения научных отечественных и зарубежных педагогических школ **эвристики и креативистики, авторских инновационных педагогических школ**.

Научные подходы к инновациям в образовании

Известно, что существует множество разнообразных *методов получения знаний*. Эффективность этих методов *относительно творческих способностей человека* различна. Одни методы ориентируют его на механическое и количественное накопление знаний, другие – на творческое оперирование ими в решении практических проблем, на развитие самостоятельного мышления.

По методам (так же как по видам, содержанию, формам, продолжительности, целевым установкам) образование может быть различным. Наиболее актуальными и перспективными в настоящее время называют образование системологическое, креативное, непрерывное, фундаментально-практическое, вариативное, ориентированное на качество деятель-

ности, опережающее (перспективное). Но центральное место среди них занимает *креативное образование*. Оно как бы интегрирует все другие виды, соединяет их в комплекс весьма важных, позитивных характеристик профессионального формирования (креативность определяют как объединение быстроты, гибкости и оригинальности, как главную движущую силу и условие порождения нового знания, т.е. как *метаспособность*).

Креативное образование: ориентировано на развитие творческих способностей человека, на закрепление в его профессиональном сознании установки на инновации; включает анализ проблем и вариантов деятельности; мотивирует самостоятельное осмысление действительности, самопознание индивидуальности, превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития. Оно является альтернативой образованию репродуктивному, преимущественно прагматическому, нормативному (исполнительскому), являясь проблемным не только по методическим, но и по структурно-предметным характеристикам.

Не только понятие **креативное образование**, но и **креативная деятельность** (определяется как *научно-практическая проблема, разрабатываемая в рамках такого достаточно широкого научного направления как управление знаниями, которые рассматриваются в качестве основного фактора развития в постиндустриальной экономике* [7: 45]), **креативное общество** (шестой, заключительный этап в экономике стран, когда главную роль играют новые идеи и инновации [9]) сегодня уже широко используются и имеют конкретное и значительное практическое содержание как в западной, так и в российской научной мысли.

В этот ряд мы включаем понятие *креативное тестирование*.

Тестирование XXI века в системе креативного образования

Можно выделить инновационные тенденции в тестировании.

Цели тестирования: диагностические тесты, компьютерное адаптивное тестирование, комплексные тесты, альтернативное языковое тестирование. При тестировании выявляются как наличие проверяемого, так и отсутствие его, поэтому целесообразно применять тестирование в диагностических целях, готовить *диагностические тесты* с таким отбором содержания, который позволяет проверить и оценить прочность знаний, полноту, глубину, гибкость, конкретность и обобщённость, системность и систематичность, оперативность [8: 81]. Разработаны классификации контролируемых знаний и способностей – за рубежом (работы Б. Блума, Р. Ганге), в России (работы В.С. Аванесова). Среди последних – знания: названий и имён, смысла названий и имён, определений, противоположностей, противоречий, синонимичных и антонимичных объектов, причинно-следственных отношений, оснований и принципов классификации; фактуальные, сравнительные и сопоставительные, классификационные, ассоциативные, причинные, процессуальные, алгоритмические, процедурные, технологические, обобщённые, системные, оценочные, вероятностные, абстрактные, структурные, методологические [1].

Компьютерные адаптивные тесты имеют дополнительные характеристики, например, каждое последующее задание теста автоматически подбирается для каждого испытуемого в зависимости от ответа на предыдущее задание (при правильном ответе следующее задание будет выше предыдущего по уровню трудности, при неправильном – ниже), то есть подстраивается под уровень способностей/подготовки испытуемого [2].

Для проверки нескольких языковых и речевых навыков (в терминологии В.С. Аванесова – для интегративного контроля подготовленности/с интегративным содержанием) предназначены признанные многими исследователями сегодня наиболее приемлемыми *комплексные тесты, ситуационные задания*.

Альтернативное языковое тестирование может быть направлено на овладение так называемыми *тестовыми стратегиями* до, во время и после тестирования.

Объект проверки: тестирование компетенций. В новой парадигме образования предусматривается обучение не только сумме знаний, но и способам умственных действий; не только развитие умений и навыков, но их закрепление и превращение в компетенции (идея формирования компетенций в учебном процессе впервые была выдвинута экспертами Совета Европы в 1996 году в «Европейском проекте образования»). «... Без знаний не может быть компетенций, но сами знания ещё не компетенции, более того, без компетенций знания могут и не проявиться» [8: 21]. Что касается контроля, то в современных технологиях обучения ставится задача проверки проявлений именно компетенций на основе усвоенных знаний. В указанном документе выделены шесть ключевых компетенций: *изучать, думать, искать, приниматься за дело, сотрудничать, адаптироваться* (всего Комитет по образованию Совета Европы даёт классификацию 39 различных компетенций) [8: 22].

Итак, новые тенденции в обучении требуют создания новых методов и технологий оценки, новых подходов к разработке и использованию тестов как средства измерений не только знаний, умений и навыков, но и компетенций.

Подходы к оцениванию и формированию креативности мышления в образовании. Не только в оценивании креативности, но и, что более интересно для нашего исследования, в развитии методов её формирования должна лежать *диагностика динамики перехода заданий по различным уровням развития и каждой компетенции*, снимающая проблему соотношения диагноза и прогноза [10: 57]. Еще более интересную информацию для развития креативности можно получить, выбрав двухпараметрическую модель вероятности правильного ответа [10: 56].

Такой подход основан на концепции Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития внутренних сил ребенка (использовалось понятие «одарённость», эквивалентное современному «креативность»). Он позволяет разделить «зону ближайшего развития каждого обучаемого» и актуальную и перспективную области «с помощью выделения диапазонов для оценок параметров калиброванных заданий банка, выбрав тем самым индивидуальную стратегию формированию креативного мышления каждого обучаемого» [10: 56].

Новые диагностические методики должны отвечать целому ряду принципиально иных требований сравнительно с общепринятыми тестовыми измерениями: быть чувствительными к особенностям приобретаемого опыта (набору так называемых «компетентностей»), который у каждого человека будет своим; применяться исключительно при условии создания адекватной образовательной среды; учитывать индивидуальные способности, интересы и ценности человека; фиксировать динамику развития индивидуальных способностей; гарантировать выявление разных типов взрослой/детской одарённости (к числу таких методик относят, например, *технику описательных заключений, событийно-поведенческое интервью, процедуру выявления ценностных ожиданий*) [12].

Новое содержание тестовых заданий. Очень важно обеспечить корректное содержание теста, отразить, что должен проверить и измерить тест (см., например, уровневую классификацию ошибок в лингводидактической теории ошибки [3]). Исследователи говорят о недостаточной валидности и прогностической надежности критериально-ориентированных тестов (или тестов учебных достижений) [12].

Выделены принципы отбора содержания: значимость и научная достоверность учебного материала, соответствие содержания уровню современного состояния науки по изучаемой дисциплине, репрезентативность элементов содержания контролируемого материала, вариативность, системность, комплексность и сбалансированность элементов знания, взаимосвязь содержания и формы тестовых заданий [8: 59]. При этом форма тестовых заданий выступает как способ организации, упорядочения и отражения содержания дисциплины в содержании теста.

Кроме того, при разработке нового содержания тестовых заданий следует учитывать знание о том, что представляет собой *адресат теста XXI века* и каковы *актуальные ком-*

петенции тестируемого. В этом поможет изучение коммуникативного полиязычного и поликультурного пространства русского города [4, 5]. Так, важной формирующей составляющей общих компетенций являются *социокультурные знания* (повседневной жизни, межличностных отношений, социальных конвенций, ритуалов поведения, практических навыков и ноу-хау, межкультурных навыков и ноу-хау и др.).

Инновационные классификации и формы тестовых заданий. Помимо учитываемой формы тестовых заданий классификации, предложены таковые по другим основаниям, к примеру, *по целевой направленности* заданий (выделено *шесть разновидностей* [11: 49]).

Наравне с непосредственно тестовыми заданиями рассматриваются так называемые *системы заданий в тестовой форме* (содержательные системы, охватывающие взаимосвязанные элементы знаний [1]). В таких системах вероятность правильного ответа на последующее задание может зависеть от вероятности правильного ответа на предыдущие задания (цепные задания). С помощью системы заданий в тестовой форме целесообразно и удобно проводить *интегративный контроль подготовленности*. В.С. Аванесовым в указанной работе описываются *вариативные ситуационные задания с интегративным содержанием и с вариативными заданиями в тестовой форме*.

Среди перспективных современных исследований разработка программного комплекса, *автоматизирующего* оценку знаний методом тестирования *с использованием заданий открытой формы* с интеллектуальной обработкой ответов испытуемого на естественном языке [6].

Перспективы исследования

По свидетельству известных специалистов в области тестологии, «креативности не придавалось и все еще не придается должного значения в образовании» [10: 57]. Перспективы разработки и развития креативного тестирования связаны с исследованием в следующих областях лингводидактической науки, в методической школе Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка.

- Содержание и форма тестовых заданий
- Традиционные и новые параметры оценивания
- Категория ошибки в тестировании
- Новые управленческие составляющие тестирования
- Уровни тестирования
- Дистанционное тестирование

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аванесов В.С. Системы заданий в тестовой форме. <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt9.html> (дата обращения 28.07.2014)
- [2] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практики тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): Учебное пособие. М. МГУП. 2004. С. 242.
- [3] Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН. 2006. С. 195.
- [4] Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи: Монография. М.: РУДН. 2012. С. 340.
- [5] Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Язык русского города: гармонизация, толерантность, проблемы: Монография. М.: РУДН. 2013. С. 168.
- [6] Белов Е.А. Разработка метода и алгоритмов тестирования знаний на основе интеллектуальной обработки ответов испытуемого на естественном языке: Дис. ... канд. техн. наук. Брянск. 2006. С. 208.

- [7] Бережнов Г.В. Концепция креативной деятельности // Креативная экономика. 2008, № 3 (15). С. 40-47. <http://www.creativeconomy.ru/articles/3006/> (дата обращения 30.07.2014)
- [8] Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Учеб. пособие. М.: Логос. 2003. С. 176.
- [9] Журавлев В.А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества // Креативная экономика. 2008, № 4 (16). С. 3-8. <http://www.creativeconomy.ru/articles/3019/> (дата обращения 02.08.2014)
- [10] Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценивание креативности мышления в контексте компетентностного подхода к трактовке качества результатов образования // Креативная экономика. 2009, № 2 (26). С. 51-57. <http://www.creativeconomy.ru/articles/2186> (дата обращения 10.08.2014)
- [11] Переверзев В.Ю. Критериально-ориентированное педагогическое тестирование: Учебное пособие. М.: Логос. 2003. С. 120.
- [12] Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: Когито-Центр. 1999. С. 144.
- [13] <http://www.rg.ru/2013/10/09/obuchenie-site-anons.html> (дата обращения 15.07.2014 г.)

LITERATURA

- [1] Avanesov V.S. Sistemyi zadaniy v testovoy forme. <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt9.html> (data obrascheniya 28.07.2014)
- [2] Balyihina T.M. Osnovyi teorii testov i praktiki testirovaniya (v aspekte russkogo yazyika kak inostrannogo): Uchebnoe posobie. M. MGUP. 2004. S. 242.
- [3] Balyihina T.M., Ignateva O.P. Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannyih uchashihsya: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo RUDN. 2006. S. 195.
- [4] Balyihina T.M., Netësina M.S. Kommunikativnoe prostranstvo megapolisa: analiz zvuchashey rechi: Monografiya. M.: RUDN. 2012. S. 340.
- [5] Balyihina T.M., Netësina M.S. YAzyik russkogo goroda: garmonizatsiya, tolerantnost, problemyi: Monografiya. M.: RUDN. 2013. S. 168.
- [6] Belov E.A. Razrabotka metoda i algoritmov testirovaniya znaniy na osnove intellektualnoy obrabotki otvetov ispytuemogo na estestvennom yazyike: Dis. ... kand. tehn. nauk. Bryansk. 2006. S. 208.
- [7] Berejnov G.V. Kontseptsiya kreativnoy deyatel'nosti // Kreativnaya ekonomika. 2008, № 3 (15). S. 40-47. <http://www.creativeconomy.ru/articles/3006/> (data obrascheniya 30.07.2014)
- [8] Efremova N.F. Sovremennyye testovyye tehnologii v obrazovanii. Ucheb. Posobie. M.: Logos. 2003. S. 176.
- [9] Juravlev V.A. Kreativnoe myishlenie, kreativnyiy menedjment i innovatsionnoe razvitie obschestva // Kreativnaya ekonomika. 2008, № 4 (16). S. 3-8. <http://www.creativeconomy.ru/articles/3019/> (data obrascheniya 02.08.2014)
- [10] Zvonnikov V.I., CHelyishkova M.B. Otsenivanie kreativnosti myishleniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda k traktovke kachestva rezultatov obrazovaniya // Kreativnaya ekonomika. 2009, № 2 (26). S. 51-57. <http://www.creativeconomy.ru/articles/2186> (data obrascheniya 10.08.2014)
- [11] Pereverzev V.YU. Kriterialno-orientirovannoe pedagogicheskoe testirovanie: Uchebnoe posobie. M.: Logos. 2003. S. 120.
- [12] Raven Dj. Pedagogicheskoe testirovanie: Problemyi, zablujdeniya, perspektivy / Per. s angl. M.: Kogito-TSentr. 1999. S. 144.
- [13] <http://www.rg.ru/2013/10/09/obuchenie-site-anons.html> (data obrascheniya 15.07.2014 g.)

INNOVATIVE TRENDS IN EDUCATION: CREATIVE TESTING

T.M. Balykhina

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

M.S. Netesina

Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov
Delegatskaya str., 20, Moscow, Russia, 127473

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The paper analyzes the innovative trends in the global and Russian education. It is proposed the term creative testing, which on the one hand, is on a par with such concepts as creative education, creative activity, creative society. On the other hand, creative testing may include topical at the moment component parts: alternative testing, diagnostic tests, computer adaptive testing, integration tests – and several others. Scientific approaches to innovation in testing and wider – in education are named, as well as the prospects for research in this area.

Keywords: creative testing, innovative trends in education, competence-based approach, a level approach, innovative forms of tasks in the test form.

ПРОБЛЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

А.Д. Гарцов

Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 17198

Настоящая статья посвящена теоретическим и практическим проблемам тестирования в формате веб-страницы. Затрагиваются вопросы создания электронных средств обучения и контроля, а также развития электронных дисциплин.

Ключевые слова: Электронное тестирование, дидактические свойства веб-страницы, электронная лингводидактика, электронные средства обучения.

Развитие цифровых и телекоммуникационных технологий определяет появление новых терминов и стоящих за ними различными современными явлениями и процессами, связанными с переводом бытовой и профессиональной деятельности в электронный формат: *электронная библиотека, электронная книга, электронный учебник, электронный документооборот, электронное правительство, электронная экономика, электронная торговля, электронное обучение, электронные деньги, электронная медицина, электронная педагогика, электронная лингводидактика и т.д.* К этому ряду относится и предмет нашего рассмотрения – **электронное тестирование**.

Сама методологическая и методическая платформа образования, педагогики, теории обучения иностранным языкам меняется под влиянием развития электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

Дидактические принципы обучения предмету, реализованные в электронном формате, приобретают инновационные свойства, появление которых было невозможно в среде аналоговых педагогических технологий.

Лингводидактику как научную дисциплину целесообразно связывать с **электронным форматом** – инновационным научно-техническим явлением общественной жизни – в котором создается и функционирует образовательный контент нового поколения, обладающий инновационными методическими и дидактическими закономерностями. Таким образом рождается новое научное направление – **электронная лингводидактика**[1, 7].

Современная дидактика обучения языку находится в тесной корреляции с революционным научно-техническим и технологическим прогрессом. Стремительные метаморфозы информационно-образовательной среды создают новые межличностные коммуникационные условия, новые формы организации, управления и предъявления учебного материала, а сами средства обучения приобретают новые методические и дидактические свойства, научно-методическое изучение закономерностей которых находится в самом начальном состоянии. Информационно-коммуникационные реалии сегодняшнего дня, меняющие бытовой и профессиональный уклад субъектов образовательного процесса, влекут кардинальные перемены в научно-исследовательской и учебно-педагогической работе. Наиболее естественной реакцией на происходящие перемены является формирование новых научных направлений, школ и учебных дисциплин в рамках конкретных предметов.

Инновационная (электронная) дидактика реализуется в среде электронных средств обучения (ЭСО), где основным средством представления обучающего и контролирующего материала является веб-страница. У веб-страницы есть свои инновационные дидактические свойства. К числу основных свойств веб-страницы относятся такие категории как: **мультимедийность** (одновременное представление всех видов наглядности (текст, графика, звук, видео, мультимпликация) и одновременное воздействие на основные перцептивные каналы обучающегося (зрительный, слуховой), **интерактив** (обеспечивает многочисленные формы интерактивного взаимодействия обучающегося с учебно-методическим материалом, что позволяет кардинально расширить сектор самостоятельной работы обучающегося, в том числе и в сети), **гиперсвязь** (позволяет связывать веб-страницы и различные обучающие модули в единый учебно-методический комплекс, что в значительной мере систематизирует учебный материал по аспектам и уровням обучения и стало возможной исключительно в формате веб-технологий), **веб-дизайн** (дидактический инструмент, благодаря которому обучение и учебные материалы в формате веб-страницы становятся более привлекательными, эффективными, результативными). Таким образом, ключевые дидактические принципы предшествующих педагогических технологий (сознательность, наглядность, научность, систематичность, коммуникативность, активность, прочность, доступность, последовательность, учёт индивидуальности обучающегося) значительно модернизируются абсолютно инновационными свойствами, реализация которых возможна только в электронном формате веб-страницы.

Все вышеперечисленные инновационные дидактические свойства присущи веб-странице мультимедийного комплекса детских тестов «Русский язык: мои первые успехи», созданного на ФПКП РКИ РУДН. Данное электронное средство обучения наделено инновационными дидактическими и методическими возможностями, при его использовании задействованы новые качества электронного формата обучающего и контролирующего материала.

Электронные тесты включают шесть больших разделов: тест 1. «Я знаю русские слова», тест 2. «Мои успехи в русской грамматике», тест 3. «Я умею читать и понимать по-русски», тест 4. «Я умею слушать и понимать по-русски», тест 5. «Что я умею, когда говорю по-русски», тест 6. «Я умею писать по-русски».

Универсальный и инновационный характер данного мультимедийного комплекса подтверждается четко продуманными психологическими и психолингвистическими основами: с помощью системы тестовых заданий можно проверить и скорректировать объем долговременной и кратковременной памяти, умения прогнозировать языковую или речевую единицы на языковом и контекстном уровнях, умения осуществлять эквивалентные замены, комбинировать и конструировать языковые формы и речевые выражения.

Тематика и текстовый материал основывается на произведениях (детской) классики, произведениях народного творчества, что дает возможность формировать нравственные приоритеты детской и взрослой аудитории, развивать качества толерантного общения во многоязычном и поликультурном окружающем мире.

Сведения страноведческого характера, данные о взаимоотношениях людей разных национальностей, акцент на возможностях победы доброго над злым и путях достижения гармонии в общении, жизни являются свидетельством того, что с помощью данных материалов можно формировать все необходимые составляющие коммуникативной компетенции – языковую, речевую, социальную, лингвокультурную и др.

Основной метод работы с тестами – активно- и креативно-коммуникативный. Задания по чтению, слушанию и пониманию, письменному и устному взаимодействию позволяют любителям русского языка, обучающимся быть вовлеченными в процесс общения с авторами хрестоматийных отрывков, педагогами, родителями.

Алгоритм выполнения заданий традиционен. Пользователь работает со всей совокупностью имеющихся форм и видов тестов: тесты множественного выбора, тесты на дополнение и свободное конструирование ответа, тесты на установление правильной последовательности, на установление соответствия. Убедиться в правильности выполнения заданий, осознать свои достижения в освоении русского языка и повысить тем самым мотивацию к его дальнейшему изучению позволяют рабочие, контрольные таблицы и ключи.

Продуманный педагогический веб-дизайн комплекса электронных тестов позволяет создавать и поддерживать для обучающегося среду, в которой, обеспечивается психологически комфортная и педагогически обоснованная работа тестируемого. Формат электронного тестирования обеспечивает расширение сектора самостоятельной работы обучающегося.

Таким образом, электронное тестирование, обладая инновационными свойствами, которые обусловлены спецификой представления обучающего и контролирующего материала в электронном формате веб-страницы, является наиболее эффективным средством актуализации современной теории обучения иностранным языкам. Научное развитие электронной дидактики является фундаментом для создания практико-ориентированных эффективных методик обучения предмету (в нашем случае, языку) в быстро меняющихся условиях электронной информационно-образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог. М. РУДН, 2009.

LITERATURA

[1] Gartsov A.D. Elektronnaya lingvodidaktika: sreda – sredstva obucheniya – pedagog. M. RUDN, 2009.

PROBLEMS OF ELECTRONIC TESTING

A.D. Gartsov

Faculty of professional skills improvement of teachers of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The present article is devoted to the theoretical and practical problems of testing in an electronic format. The questions of creation of electronic tutorials, and also of development of electronic disciplines are raised.

Keywords: electronic testing, didactic properties of the web page, electronic didactics, electronic tutorials.

ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ ДЛЯ ТРУДЯЩИХСЯ МИГРАНТОВ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И.С. Гусева, Н.М. Румянцева

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки трудящихся мигрантов к интеграционному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ. Экзамен состоит из трех частей. Часть I – тест по русскому языку; часть II – тест по истории России; часть III – тест по основам законодательства РФ. В статье перечислены некоторые темы по истории России и основам законодательства РФ, к которым должны подготовиться претенденты на получение сертификата о сдаче экзамена.

Ключевые слова: трудящиеся мигранты, интеграционный экзамен, тест по русскому языку, тест по истории России, тест по основам законодательства РФ.

Последние десятилетия ознаменовались для России интенсивными миграционными процессами, основной причиной которых стал социально-экономический фактор.

Большой приток мигрантов из бывших союзных республик Средней Азии (Узбекистана, Киргизии, Таджикистана), республик Закавказья (Армении, Азербайджана, Осетии, Грузии), а также внутренняя миграция (Дагестан, Ингушетия, Чечня и т.д.) сформировали многонациональное общество.

Миграция, будучи значимым фактором в развитии России на протяжении всей её истории, в XXI веке приобрела характер массового явления. Надо отметить, что миграционные процессы в настоящее время играют важную роль в социально-экономическом и демографическом развитии страны. Так, известно, что сегодня в России насчитывается около 2 млн. легальных мигрантов из 80 стран мира, из них около 800 тыс. приходится на московский регион. Крупнейшими центрами миграции являются также Санкт-Петербург, Владивосток, Екатеринбург, а также южный регион страны.

Столь значимые миграционные потоки требуют от российского общества и государства создания условий для адаптации и интеграции мигрантов, защиты их прав и свобод, обеспечения их социальной защищенности и одновременно неукоснительного соблюдения ими обязанностей, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Однако на современном этапе развития страны проблемы интеграции мигрантов в российское общество ещё не решены. Результатом отсутствия государственных программ адаптации и интеграции является изоляция мигрантов от принимающего их социума и нарастание негативного отношения к мигрантам со стороны коренного населения, нежелание мигрантов ассимилироваться в новой для них стране.

Рассматривая русский язык, как ключевой компонент национальной культуры и основное средство адаптации мигрантов в Российской Федерации, необходимо констатировать, что для успешной интеграции иностранных граждан в принимающем сообществе требуется их подготовка не только по русскому языку как иностранному, но и знание хотя бы в незначительной степени этими людьми истории России, её культуры, основ законодательства Российской Федерации.

Такая необходимость обусловлена объективно существующей потребностью в ознакомлении прибывающих иностранных граждан с базовыми культурными ценностями российского общества и основами законодательства Российской Федерации.

В силу указанных причин введение комплексного экзамена призвано дать мигрантам модель поведения в соответствии с существующими в Российской Федерации культурными

ценностями, социальными и законодательными нормами, предотвращать нарушения этих норм. Экзамен призван стать реальным инструментом оценки готовности иностранных граждан интегрироваться в российское общество и средством реализации государственной миграционной политики Российской Федерации.

Кроме того, вводимый комплексный экзамен для трудящихся-мигрантов по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации станет органичным продолжением и развитием существующего в настоящий момент тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) и призван, наряду с тестированием по РКИ – стать инструментом государственной политики Российской Федерации по продвижению русского языка.

Таким образом, сдачу трудящимися мигрантами обязательного комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ следует рассматривать в общем русле миграционной политики Российской Федерации, предусматривающей в качестве важного элемента создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, защиту их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности.

Замена лингводидактического теста по русскому языку как иностранному на комплексный междисциплинарный экзамен обусловлена необходимостью социокультурной ассимиляции мигрантов и соответствует существующей мировой практике. Такой экзамен призван стать тестом на знание российского образа жизни.

Столь значительные миграционные потоки требуют от российского общества и государства условий для адаптации и интеграции мигрантов, защиты их прав и свобод, обеспечения их социальной защищенности и одновременно неукоснительного соблюдения мигрантами обязанностей, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Для успешной социокультурной адаптации иностранных граждан и их социализации ставится задача реализации образовательных программ по направлениям: русский язык, история России и основы законодательства РФ.

Говоря о подготовке трудящихся мигрантов к интеграционному экзамену, мы прежде всего имеем в виду контролирующие (экзаменационные) материалы по русскому языку как иностранному (РКИ) для данного контингента учащихся. В этой связи предлагается тестовый тренинг по РКИ, который поможет трудящимся мигрантам подготовиться к тестовой форме контроля в области русского языка.

Тренировочные материалы по русскому языку как иностранному составлены в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия», проектом Федерального закона «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации», «Концепцией экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для трудящихся мигрантов, для различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья».

В связи с этим наша первоочередная задача – подготовка данного контингента тестирующихся к экзамену в том объеме, который необходим учащимся для приобретения знаний, развития умений и навыков не только по русскому языку, но и по истории России, а также основам законодательства РФ. И на этом пути преподаватели-русисты сталкиваются с множеством проблем, с которыми не встречались ранее.

Многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного на довузовском этапе обучения, вне сомнения, является той отправной точкой, базой, которая позволяет успешно приступить к решению данной проблемы.

Однако следует учитывать тот факт, что иностранные учащиеся подготовительных факультетов, с которыми работают преподаватели на довузовском этапе, живут и учатся в России продолжительный период времени: восемь – десять месяцев и изучают русский язык в объеме, превышающем семьсот часов учебного времени, в то время как трудящиеся ми-

гранты, как правило, не владеют русским языком, а если и владеют, то лишь элементами разговорного языка. Хотя, конечно, среди данного контингента встречаются люди (обычно пожилые), которые во времена существования Советского Союза изучали русский язык в национальных школах. Но следует отметить, что процент таких мигрантов невелик.

То обстоятельство, что после распада Советского Союза в бывших республиках СССР долгое время русский язык из школьных программ был изъят как предмет, привело к тому, что в настоящее время большинство трудящихся мигрантов, особенно молодые люди и люди среднего возраста, не владеют русским языком.

Некоторое время назад авторским коллективом преподавателей-русистов Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного (ФПК) Российского университета дружбы народов (РУДН), кафедры русского языка № 3 Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯиОД) РУДН были изданы следующие тренировочные материалы по русскому языку как иностранному для трудящихся мигрантов, которые помогут им в подготовке к экзамену по русскому языку:

1. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. «Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. О жизни в России»;
2. Голиков С.Н., Голубева А.В. и др. «Тесты по русскому языку для трудовых мигрантов (тренировочные материалы)»;
3. Румянцева Н.М., Терёчик Л.Б. и др. «Тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов: Практикум».

Необходимо также отметить, что в настоящее время существует (пока лишь один) учебник, адресованный данному контингенту тестирующихся: Голубева А.В. «Мы живем и работаем в России: учебник русского языка для трудовых мигрантов: начальный курс».

Однако учебных материалов, которые готовили бы трудящихся мигрантов к сдаче комплексного экзамена (русский язык, история России, основы законодательства РФ) явно недостаточно.

Следует сказать о том, что на сегодня коллективами авторов-историков и правоведов Российского университета дружбы народов (РУДН) изданы следующие пособия:

1. «История России: учебно-методическое пособие для подготовки трудящихся-мигрантов к экзамену»;
2. «Основы законодательства Российской Федерации: учебно-методическое пособие для подготовки трудящихся мигрантов к экзамену»;
3. «Основы русского языка и культуры. Просвещение: языковая и культурная адаптация мигрантов: пособие для преподавателей и учащихся».

Однако, по мнению преподавателей-русистов, материалы указанных пособий трудны в языковом отношении для их восприятия указанным контингентом.

В настоящее время совместными авторскими коллективами преподавателей историков, юристов и русистов подготовлены к изданию тесты по истории России и законодательству РФ, которые ставят своей задачей подготовку трудящихся мигрантов к сдаче комплексного экзамена. И, вне сомнения, преподавателям русского языка, разрабатывающим тренировочные тесты по РКИ для мигрантов, необходимо учитывать ту тематику, которая в них представлена. Это позволит ввести в пособия и в тренировочные тесты по русскому языку ту необходимую информацию и лексику, которыми насыщены предлагаемые историками и правоведами учебные тексты и тесты.

В качестве иллюстрации перечислим лишь некоторые темы, с которыми должны быть знакомы при подготовке к комплексному экзамену трудящиеся мигранты:

Модуль «История России»:

Раздел I. История Руси (IX-XVI вв.)

Тема 1. Древняя Русь (IX-XIII вв.)

Тема 2. Московское государство (XIV-XVI вв.)

Тема 3. Россия в XVII в.

Раздел II. Российская империя (XVIII-начало XX вв.)

Тема 4. Образование и укрепление Российской империи в XVIII в.

Тема 5. Россия в XIX в.

Тема 6. Российская империя в начале XX в.

Раздел III. История СССР.

Тема 7. История СССР до Великой Отечественной войны.

Тема 8. СССР в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.)

Тема 9. СССР в послевоенный период (1945-1991 гг.)

Раздел IV. Современная Россия.

Тема 10. Реформы в Российской Федерации в 1991-1999 гг.

Тема 11. Россия в XXI в.

Модуль «Основы законодательства РФ»:

Тема 1. Государственная символика.

Тема 2. Конституционный строй Российской Федерации.

Тема 3. Въезд и выезд, пребывание и проживание иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 4. Гражданские и политические права и свободы иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 5. Экономические, социальные и культурные права и свободы иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 6. Трудовая деятельность иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 7. Основы гражданского права в Российской Федерации.

Тема 8. Основы семейного права Российской Федерации.

Тема 9. Обязанности и ответственность иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации.

Тема 10. Взаимоотношения иностранных граждан и лиц без гражданства с Федеральной миграционной службой России.

Тема 11. Взаимоотношения иностранных граждан и лиц без гражданства с другими органами государственной власти России.

Тема 12. Взаимодействие иностранных граждан с консульскими учреждениями государства своего гражданства.

Кратко ознакомившись с темами по истории России и законодательству РФ, мы пришли к выводу о том, что разработчикам тестов по РКИ необходимо вводить в тренировочные тестовые материалы по чтению, аудированию, письму и говорению те темы, которые должны быть изучены и усвоены мигрантами в процессе их знакомства с вышеназванными учебными курсами (история России, законодательство РФ).

Конечно, решение поставленной задачи – дело нелегкое. Но при условии организации стационарного обучения трудящихся мигрантов русскому языку все же выполнимая.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. О жизни в России. – М.: Дрофа, 2014. – 112 с.

[2] Голиков С.Н., Голубева А.В., Жиндаева А.Г. и др. Тесты по русскому языку для трудовых мигрантов (тренировочные материалы). – СПб.: Златоуст, 2013. – 112 с.

[3] Голубева А.В. Мы живем и работаем в России: учебник русского языка для трудовых мигрантов: начальный курс. – СПб.: Златоуст, 2011. – 128 с.

[4] Козьменко В.М., Арсланов Р.А., Мосейкина М.Н., Должикова А.В., Баум В.В. История России: учебно-методическое пособие для подготовки трудящихся-мигрантов к экзамену. – М.: РУДН, 2013. – 323 с.

[5] Немытина М.В., Подмарев А.А. Основы законодательства Российской Федерации: учебно-методическое пособие для подготовки трудящихся мигрантов к экзамену. – М.: РУДН, 2013. – 74 с.

[6] Основы русского языка и культуры. Просвещение: языковая и культурная адаптация мигрантов: пособие для преподавателей и учащихся / Д.А. Завельская, А.В. Митрофанова, Л.Э. Паршина, Л.В. Ипполитова. Под ред. А.В. Митрофановой. – М.: Перо, 2013. – 191 с.

[7] Румянцева Н.М., Терёчик Л.Б., Гусева И.С. и др. Тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов: Практикум. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 152 с.

LITERATURA

[1] Balyihina T.M., Rummyantseva N.M. Testyi po russkomu yazyiku dlya trudyaschihsya migrantov. O jizni v Rossii. – М.: Drofa, 2014. – 112 s.

[2] Golikov S.N., Golubeva A.V., Jindaeva A.G. i dr. Testyi po russkomu yazyiku dlya trudovyih migrantov (trenirovochnye materialyi). – SPb.: Zlatoust, 2013. – 112 s.

[3] Golubeva A.V. Myi jivem i rabotaem v Rossii: uchebnik russkogo yazyika dlya trudovyih migrantov: nachalnyi kurs. – Spb.: Zlatoust, 2011. – 128 s.

[4] Kozmenko V.M., Arslanov R.A., Moseykina M.N., Doljikova A.V., Baum V.V. Istoriya Rossii: uchebno-metodicheskoe posobie dlya podgotovki trudyaschihsya-migrantov k ekzameni. – М.: RUDN, 2013. – 323 s.

[5] Nemyitina M.V., Podmarev A.A. Osnovy zakonodatelstva Rossiyskoy Federatsii: uchebno-metodicheskoe posobie dlya podgotovki trudyaschihsya migrantov k ekzameni. – М.: RUDN, 2013. – 74 s.

[6] Osnovy russkogo yazyika i kulturyi. Prosveschenie: yazyikovaya i kulturnaya adaptatsiya migrantov: posobie dlya prepodavateley i uchashihsya / D.A. Zavelskaya, A.V. Mitrofanova, L.E. Parshina, L.V. Ippolitova. Pod red. A.V. Mitrofanovoy. – М.: Pero, 2013. – 191 s.

[7] Rummyantseva N.M., Terëchik L.B., Guseva I.S. i dr. Trenirovochnye testyi po russkomu yazyiku dlya trudyaschihsya migrantov: Praktikum. – М.: Russkiy yazyik. Kursyi, 2014. – 152 s.

THE EXAM ON THE RUSSIAN LANGUAGE, THE HISTORY OF RUSSIA AND THE FUNDAMENTALS OF THE LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION FOR MIGRANT WORKERS: REALITY AND PROSPECTS

I.S. Guseva, N.M. Rummyantseva

Department of Russian and General Education Disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia

The article is devoted to the training of migrant workers to the integration exam in the Russian language, Russian history and the fundamentals of the legislation of the Russian Federation. The exam consists of three parts. Part I – test on the Russian language; part II – test on the history of Russia; part III – test on the fundamentals of legislation of the Russian Federation. This article lists some of the topics on the history of Russia and the fundamentals of the legislation of the Russian Federation, which should prepare candidates for the certificate exam.

Keywords: migrant workers, integration test, test on the Russian language, the test on the history of Russia, the test on the fundamentals of legislation of the Russian Federation.

ПРОБЛЕМЫ ВВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЭКЗАМЕНА (ПО ИСТОРИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА) ДЛЯ ТРУДЯЩИХСЯ МИГРАНТОВ

Н.Г. Кисамеденова

Международный центр тестирования Российского университета дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются различные проблемы введения интегрированного экзамена по русскому языку, истории и праву для иностранных граждан в России, рассматриваются различные трудности при составлении тестовых заданий по истории и праву, ориентированные на трудящихся мигрантов в РФ.

Ключевые слова: мигранты, тестирование, история, законодательство, русский язык, экзамен, курсы для мигрантов.

9 апреля 2014 году Госдумой был принят законопроект о введении с 1 января 2015 года обязательного экзамена по истории России, русскому языку и основам законодательства для всех трудовых мигрантов. Происходящие нововведения в миграционном законодательстве связаны с «Концепцией миграционной политики до 2025 года», подписанной Путиным в мае 2012 года. В соответствии с концепцией принятые меры направлены, во-первых, упорядочить миграционные потоки, во-вторых, повысить качественный уровень прибывающей в Российскую Федерацию иностранной рабочей силы и, в-третьих, содействовать социокультурной адаптации и интеграции мигрантов в российское общество. Именно в этом контексте следует рассматривать инициативы федеральных органов власти по тестированию трудящихся мигрантов по русскому языку, а с 2015 г. еще и по истории и праву России.

В России накоплен богатый опыт обучения иностранных граждан русскому языку, существует значительное количество эффективных методик, много лет работает Государственная система тестирования по русскому языку как иностранному, но вопрос о том, что именно из непростой российской истории должен знать иностранец, какие отрасли законодательства ему необходимо будет изучать, а, главное, в какой форме преподносить мигрантам эту сложную информацию, ставится впервые.

По приказу Минобрнауки ведущими ВУЗами России были составлены вопросы для тестирования по истории и основам законодательства. Совсем недавно закончился процесс апробации в странах бывшего Советского Союза. По итогам апробации было решено исключить из тестов по истории и основам законодательства 46 вопросов, которые были слишком сложными для мигрантов. Из тестов по истории убрали 30 вопросов, из экзамена по основам российского права – 16. Среди них вопросы про предков русских, украинцев и белорусов, самое известное литературное произведение Древней Руси, предводителя нападения на Российскую империю в 1812 году, республики и политические партии СССР, отставку Ельцина и нобелевского лауреата от России по физике в 2000 году.

Из правового раздела исключили, например, вопрос про Евгения Ивановича, который удочерил Викторию в 10 лет. Когда ей исполнилось 18, мужчина влюбился в нее и захотел жениться. В тесте был вопрос: регистрирует ли такой брак российский загс.

Среди оставшихся вопросов – религии России, название парламента РФ, время, в течение которого безвизовый мигрант может находиться в России. В историческом разделе предположительно остались вопросы о партии Ленина, о революции 1905-1907 годов в России, первом космонавте в стране и о том, кто стал президентом РФ в 2012 году.

Что касается права, то специалисты ведущих центров тестирования, на наш взгляд, могут достаточно четко определить требования и нормы права, которые должен знать ми-

грант. И здесь не возникает больших сложностей с составлением тестовых вопросов для мигрантов. За последние двадцать лет общественными организациями, органами власти, консульствами иностранных государств в России выпущено довольно много памяток для мигрантов, содержащих необходимый минимум правовых знаний. Можно предположить, что помимо знаний миграционного законодательства и режима пребывания на российской территории, от мигрантов потребуют знания основ государственного устройства России (президентская республика, двухпалатный парламент, независимость судебной системы, количество регионов, территориальное деление и так далее), трудового, налогового законодательства, иных отраслей права, что, в принципе, достаточно легко отразить в тестовых вопросах для мигрантов.

А вот относительно вопросов по истории России возникает куда больше сложностей. Ведь история России включает в себя огромные пласты событий. И что из этого многообразия вопросов должен знать мигрант? На сколько сложными могут быть вопросы для мигрантов? С каких точек зрения и исходя из каких концепций специалисты должны составлять тесты для мигрантов?

В этом вопросе существует масса проблем. Во-первых, далеко не все россияне хорошо ориентируются в российской истории, не говоря уже об иностранных мигрантах, которые с трудом изъясняются по-русски.

Если при тестировании мигрантов по русскому языку не возникало особых проблем, так как методика была уже хорошо апробирована, то при подготовке исторического и правового блоков вопросов специалистам приходилось полагаться на собственную интуицию и знание мигрантской аудитории. Хотя, специалистами-историками и юристами, почти никогда не работавшими напрямую с мигрантами, в первое время были составлены вопросы, на которые далеко не каждый россиянин мог ответить. Ведь трудовые мигранты – это специфическая аудитория. Многие из них с трудом изъясняются на русском языке, в школе они никогда не изучали, например историю средневековой России. Хотя такие вопросы изначально были в пробных материалах тестирования по истории. Такие вопросы, неадаптированные для мигрантов, во время апробаций повергали их в глубокий ступор.

Однако, несмотря на все трудности, необходимо отметить тот факт, что сотрудниками Центра тестирования и специалистами, ответственных за составление вопросов, было решено исходить из того, что исторический и правовой блок, наряду с русским языком, должны быть идеологически ориентированы на включение мигрантов в российское социокультурное пространство. Поэтому основной мыслью вопросов, с которыми знакомится мигрант, должны были быть многонациональный характер российского государства, акценты на том, что объединяло разные народы, населяющие Россию (торговля, культурные контакты, взаимовлияние в быту, архитектуре и так далее), а не на том, что их разъединяло. Также следует указывать на многоконфессиональный характер российского государства, многочисленные примеры сотрудничества православных, мусульман, представителей других конфессий в защите России от врагов, говорить о значительном количестве иностранных специалистов, привлекаемых российскими монархами в XVIII-XIX веках к работе в России, о выдающихся государственных и военных деятелях из числа представителей национальных и конфессиональных меньшинств, внесших вклад в развитие России. Подобный материал, во-первых, будет интересен и понятен мигранту, во-вторых, должен сформировать у него ощущение того, что не он первый приезжает в Россию. Что все те, кто приезжал до него, уже нашли свое место в этой стране, а некоторые добились выдающихся успехов.

В заключении нужно отметить, что даже при определенной адаптации вопросов по истории и праву к мигрантской аудитории, правительством РФ и Минобрнауки должны быть открыты подготовительные курсы для иностранных граждан для успешной сдачи эк-

замена и более быстрой адаптации к российской социокультурной среде. К сожалению, бесплатные курсы есть далеко не во всех регионах, а платные смущают мигрантов своей ценой, ведь эта категория иностранцев изначально не ориентирована на получение какого-либо образования в России. Также без организации вечерних курсов, не стоит надеяться на посещение мигрантами дневных занятий. Так как подавляющее большинство мигрантов не сможет посещать дневные курсы, ввиду графика работы. Не хватает слушателям и мотивировки для посещения занятий, хотя подобные занятия являются нормой для стран Запада, а с 2015 г. без них будет просто не обойтись. Поэтому можно порекомендовать законодателям сделать обязательным не только тестирование, но и курсы для иностранных мигрантов, что явилось бы хорошим мотивом для посещения занятий и способствовало их скорейшей адаптации и последующей интеграции в российское общество. Именно это является одной из важнейших задач миграционной политики российских властей и для ее решения необходимо задействовать все возможные площадки и общественные институты, включая университеты, религиозные организации и национально-культурные автономии, на базе которых также можно организовывать курсы для мигрантов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Берсенева А., Макарова Е. Мигрантов приохотят к хронологической пыли. URL: <http://www.gazeta.ru/social/2013/04/10/5251013.shtml> (дата обращения 17.08.2013)
- [2] Балыхина Т., Румянцева Н. Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. – М.: Дрофа, 2014. – 112 с.
- [3] Дробижева Л. Проблемы толерантности в отношении к мигрантам. URL: <http://russiancouncil.ru/inner/7id 4=202Шор> (дата обращения 17.08.2013)
- [4] Кредер А.А. Новейшая история зарубежных стран. 1914-1997. Учебник для 9 класса основной школы. – М.: Центр гуманитарного образования, 1998. – 432 с.
- [5] Мигранты должны будут знать российскую историю и законы URL: http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/04/130410_migrants_exams_first_reading.shtml (дата обращения 17.08.2013)
- [6] Памятка иностранного работника в России. – Екатеринбург: НП «Международный информационный центр», 2012. – 32 с.
- [7] Солдатова Г., Шайгерова Л. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности. – М.: Смысл, 2002. – 157 с.

LITERATURA

- [1] Berseneva A., Makarova E. Migrantov priohotyat k hronologicheskoy pyli. URL: <http://www.gazeta.ru/social/2013/04/10/5251013.shtml> (data obrashcheniya 17.08.2013)
- [2] Balyihina T., Rummyantseva N. Testyi po russkomu yazyiku dlya trudyaschihsya migrantov. – M.: Drofa, 2014. – 112 s.
- [3] Drobizheva L. Problemyi tolerantnosti v otnoshenii k migrantam. URL: <http://russian-council.ru/inner/7id 4=202Shor> (data obrascheniya 17.08.2013)
- [4] Kreder A.A. Noveyshaya istoriya zarubezhnyih stran. 1914-1997. Uchebnik dlya 9 klassa osnovnoy shkolyi. – M.: Tsentr gumanitarnogo obrazovaniya, 1998. – 432 s.
- [5] Migrantyi dolzhnyi budut znat rossiyskuyu istoriyu i zakonyi URL: http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/04/130410_migrants_exams_first_reading.shtml (data obrascheniya 17.08.2013)
- [6] Pamyatka inostrannogo rabotnika v Rossii. – Ekaterinburg: NP «Mezhnatsionalnyiy informatsionnyiy tsentr», 2012. – 32 s.
- [7] Soldatova G., Shaygerova L. Psihologicheskaya pomosch migrantam. Travma, smena kulturyi, krizis identichnosti. – M.: Smyisl, 2002. – 157 s.

**THE PROBLEMS TOWARD TO THE INTRODUCTION
OF AN INTEGRATED EXAMINATION
(ON RUSSIAN LANGUAGE, HISTORY AND THE BASIS OF LEGISLATION)
FOR MIGRANT WORKERS IN RUSSIAN FEDERATION**

N.G. Kisamedenova

International Testing Center of the Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya, 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyzes the various problems toward to the introduction of an integrated examination on Russian language, history and the basis of legislation for foreign citizens in Russia, discusses the various difficulties in the preparation of test items on the history and law directed to the migrant workers in the Russian Federation.

Keywords: Migrants, testing, history, law, Russian language examination, courses for migrants.

**КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА
ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ»
ИЗ ТЕСТА НА ГРАЖДАНСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Л.А. Константинова, О.П. Игнатъева

Кафедра русского языка
Тульский государственный университет
пр. Ленина, 92, Тула, Россия, 300012

В статье рассматриваются трудности выполнения субтеста «Чтение» из теста на гражданство Российской Федерации. Их причина заключается в недостаточно сформированных навыках чтения на родном и на русском языках. Во избежание низких результатов, а в ряде случаев коммуникативной неудачи, предлагается дифференциация субтеста в соответствии с уровнем образования тестирующихся, а также повышение их культурного уровня и правовой грамотности на специально организованных курсах.

Ключевые слова: субтест, коммуникативная неудача, речевой слух, прогнозирование, память, интерпретация.

В настоящее время в Российской Федерации прочные позиции заняла государственная система тестирования по русскому языку как иностранному. В качестве важной составляющей в нее входит тестирование на гражданство Российской Федерации (РФ). Его проведение призвано подтвердить уровень владения русским языком, достаточный для общения в условиях языковой среды.

Построение экзаменационного материала подразумевает проверку владения лексикой и грамматикой русского языка, а также основными видами речевой деятельности в говорении, аудировании, письме, чтении.

Остановимся на особенностях субтеста «Чтение», поскольку именно он вызывает особые затруднения, а в ряде случаев и коммуникативную неудачу. Проходящему тестирование необходимо владеть основными видами чтения: изучающим чтением и чтением с общим охватом содержания. Предлагаемая тематика текста должна быть актуальной для социально-бытовой и социально-культурной сфер [1, 48].

Субтест построен так, чтобы была возможность максимально объективно проверить сформированность важных умений тестирующегося:

– читать текст с установкой на общий охват содержания;

- определять тему текста, понять его основную идею;
- понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной;
- изменять стратегию чтения (изучающего или с общим охватом содержания) в зависимости от установки [1, 48].

Казалось бы, эти требования не из области сверхсложных. Однако именно субтест «Чтение» обнаруживает наибольший процент коммуникативных неудач. Так, по результатам тестирования на получение гражданства РФ, проводимого в Тульском государственном университете за период с апреля по сентябрь 2014 г., из 89 человек субтест «Чтение» не сдали 32 человека, что составляет 29%. Попробуем разобраться, в чем же заключаются трудности выполнения данного субтеста.

Известно, что чтение является одним из рецептивных видов речевой деятельности, направленных на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения [2, 396]. Для понимания иноязычного текста необходимо наличие определенной перцептивно-смысловой базы, т.е. владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным.

Если обратиться к речевым механизмам чтения, то можно убедиться, что особую роль здесь будут играть *речевой слух, прогнозирование и память*. Как известно, роль *речевого слуха* в процессе чтения определяется особенностью звукобуквенной системы печатного текста. Читающий должен владеть звукобуквенными ассоциациями, уметь извлекать звуки из речевого потока и дифференцировать их. Фонематический слух выполняет при этом чрезвычайно важную функцию, способствуя при этом успешному восприятию и дифференциации звукового состава слова.

Вероятностное прогнозирование, или так называемый «мысленный обгон в процессе чтения», является неотъемлемым компонентом активной мыслительной деятельности и определяет успешность восприятия и понимания в любых видах чтения. Прогнозирование немислимо без наличия и систематизации прошлого опыта. Чем опытнее читающий, тем точнее будет у него антиципация содержания, другими словами – способность по отдельным моментам домысливать целое. Успешность вероятностного прогнозирования зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой, от умения пользоваться мгновенным выбором решения из ряда вероятностных гипотез.

Понимание содержания происходит на основе ряда сложных логических операций, результатом которых являются установление связей в тексте и переход от развернутых слов к смысловым вехам.

Для тестирующихся на получение гражданства РФ особое значение приобретает этап интерпретации прочитанного, в результате чего происходит понимание смысла отдельных слов, предложений, всего текста, осуществляемое последовательно, а в отдельных случаях – одновременно. Здесь же осознается в той или иной степени подтекст, понимание которого актуализируется при чтении и деловой информации, и публицистики, и художественной литературы.

Можно сказать, что аналогичные трудности возникают также при овладении чтением на родном языке. Вот почему в методике существует мнение об успешном овладении навыками чтения на иностранном языке, если таковые были достаточно сформированы на родном языке (И.В. Карпов, И.В. Рахманов, М.Л. Вайсбурд, С.В. Калинина) [3, 110]. Однако большинство проходящих тестирование имеет среднее образование, полученное на родном языке. Как нам представляется, навыки чтения, сформированные в детстве у данного контингента, не получают в дальнейшем необходимого развития. А возможно, и утрачиваются.

Претенденты на российское гражданство зачастую выполняют работу либо неквалифицированную, либо соответствующую начальному профессиональному образованию. Женщины, как правило, являются домохозяйками. В повседневной жизни острая необходимость в чтении у них не возникает, а в случае затруднений с интерпретацией необходимой информации они обращаются за помощью к более компетентным представителям диаспоры. Вследствие названных причин и возникают подчас непреодолимые трудности с осмыслением текстов в субтесте «Чтение», взятыми преимущественно из официально-деловой сферы общения и представляющими собой инструкции, рекомендации, положения. К тому же в данном случае можно говорить и о недостаточной правовой грамотности тестирующихся. В связи с чем, как мы считаем, целесообразно было бы ввести отдельным блоком в тестирование тексты правоведческого характера и заранее готовить иностранных граждан к их выполнению.

Примечательно, что процент неудач резко уменьшается при выполнении субтеста «Лексика. Грамматика». То есть в отношении отдельных экзаменуемых нельзя делать выводы об их абсолютном незнании русского языка. Работа над конкретным лексико-грамматическим материалом у них проходит в большинстве случаев успешно. Значит, процесс опознавания прочитанного у них сформирован, но в недостаточной степени.

Каковы же пути преодоления коммуникативной неудачи при выполнении субтеста «Чтение»? Как нам представляется, это дифференциация уровней тестирования на гражданство для лиц, имеющих среднее, неполное высшее и высшее образование, а также повышение культурного уровня и правовой грамотности на специально организованных курсах или через Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2010. – 181 с.

[2] Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.

[3] Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 195 с.

[4] Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

LITERATURA

[1] Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyiku kak inostrannomu: Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. Pervyy sertifikatsionnyy uroven: Ucheb. posobie. – М.: RUDN, 2010. – 181 s.

[2] Azimov E.G., Shukin A.N. Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika predpovaniya yazyikov). – Spb: «Zlatoust», 1999. – 472 s.

[3] Balyihina T.M., Ignateva O.P. Lingvodidakticheskaya teoriya oshibki i puti preodoleniya oshibok v rechi inostrannyih uchaschihsya: Ucheb. posobie. – М.: Izd-vo RUDN, 2006. – 195 s.

[4] Passov E.I. Osnovyi kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazyichnomu obscheniyu. – М.: Rus. yaz., 1989. – 276 s.

COMMUNICATIVE FAILURE OF THE RUSSIAN FEDERATION CITIZENSHIP TEST READING SUBTEST

L.A. Konstantinova, O.P. Ignatyeva

Russian language Department
Tula State University
Lenin Avenue, 92, Tula, Russia, 300012

The article concerns difficulties of the Russian Federation Citizenship Test reading subtest. The reason for the existence of such difficulties is the lack of reading skills in both native and Russian language. To avoid low results or in some cases a communicative failure it is proposed to differentiate the reading subtest according to the education level of the test subject, also it is recommended to increase the level of culture and law knowledge at customized courses.

Keywords: subtest, communication failure, listening skills, forecasting, memory, interpretation.

ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ: ФОРМЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОГРАММЕ ARTICULATE QUIZMAKER

И.В. Кролевецкая

Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 17198

Статья посвящена анализу возможностей программы Articulate QuizMaker для создания компьютерных тестов. Описаны формы тестовых заданий (задания в тестовой форме по В.С. Аванесову [1]), приводятся наглядные примеры по созданию тестов.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, инновационные возможности, лингводидактическое тестирование, формы тестовых заданий.

В разные времена проблема контроля и оценки уровня знаний учащихся решалась по-разному. Современный учебный процесс вот уже в течение нескольких лет как-то не видится без тестовых заданий (заданий в тестовой форме по В.С. Аванесову[1]). В 21 веке происходит интенсивное внедрение компьютерных технологий в различные сферы нашей жизни. Уходит в прошлое необходимость «бумажного» тестирования. В помощь преподавателям предлагается большой выбор различных прикладных программ для упрощения работы с учащимися.

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

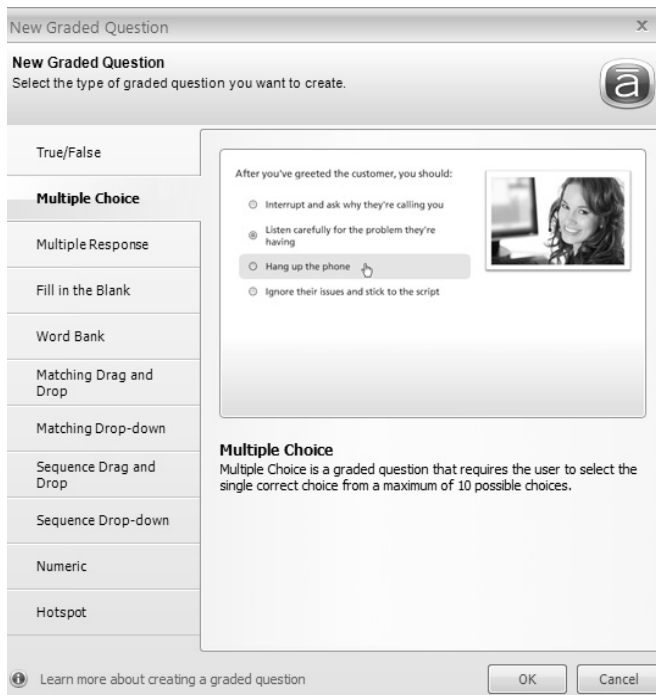
Программа имеет широкий набор возможностей. Можно быстро создавать базы вопросов с нужным количеством вопросов, включать в тест изображения, видео- и аудио-файлы, даже создавать сценарии, которые используют несколько видов медиа на одном экране одновременно или в заданной последовательности. Имеется возможность анимировать

объекты на экране и задавать время их появления простым перетаскиванием значка на временной ленте.

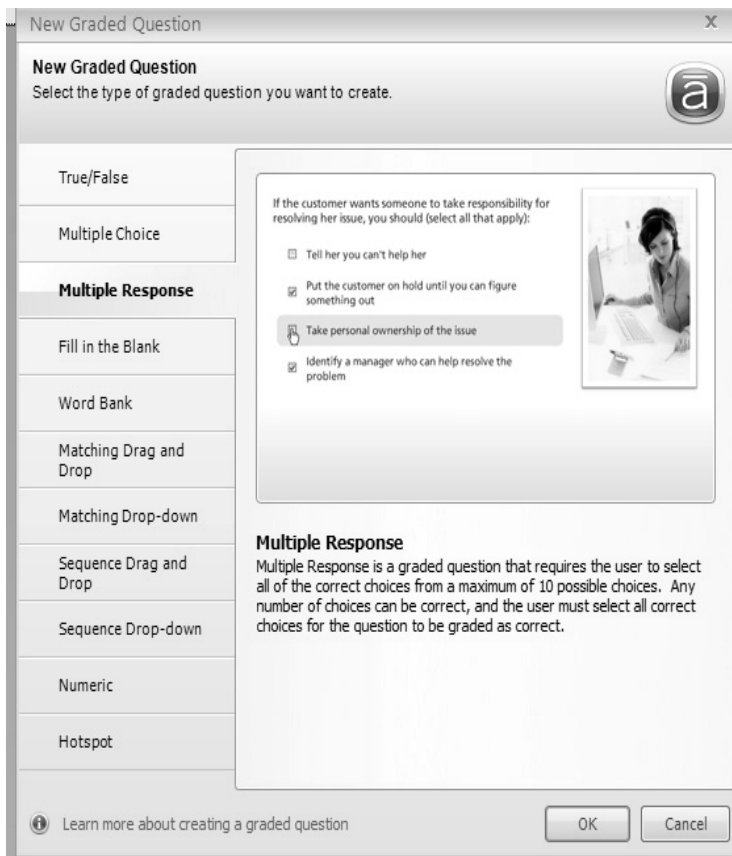
Articulate QuizMaker может предложить различные формы тестовых заданий:



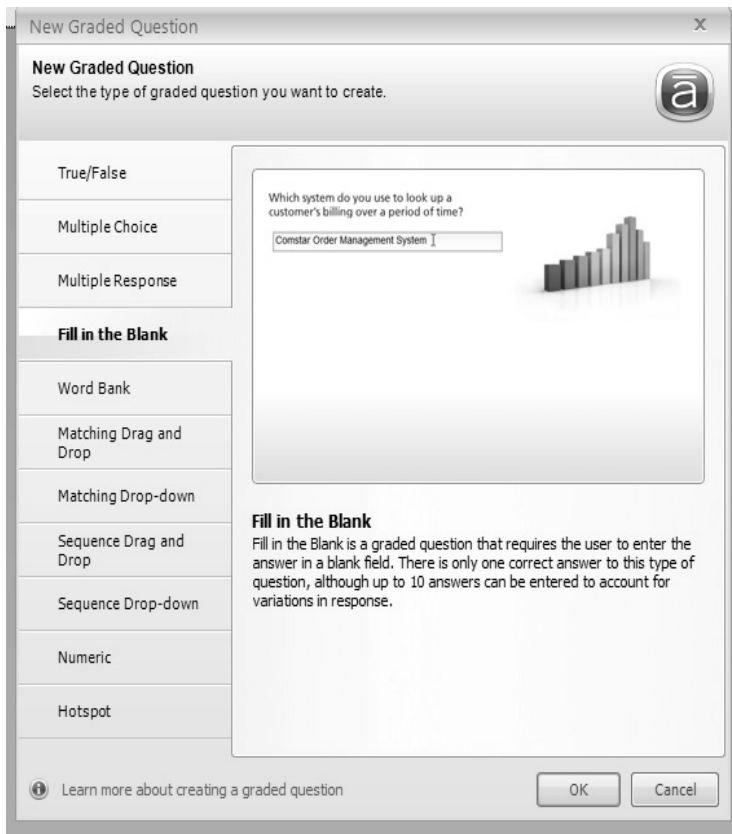
True/False. Учащемуся необходимо ответить на вопрос «да» или «нет». Или определить истинность или ложность предлагаемого утверждения.



Multiple Choice. Учащийся должен выбрать один правильный ответ из нескольких вариантов (максимум 10).



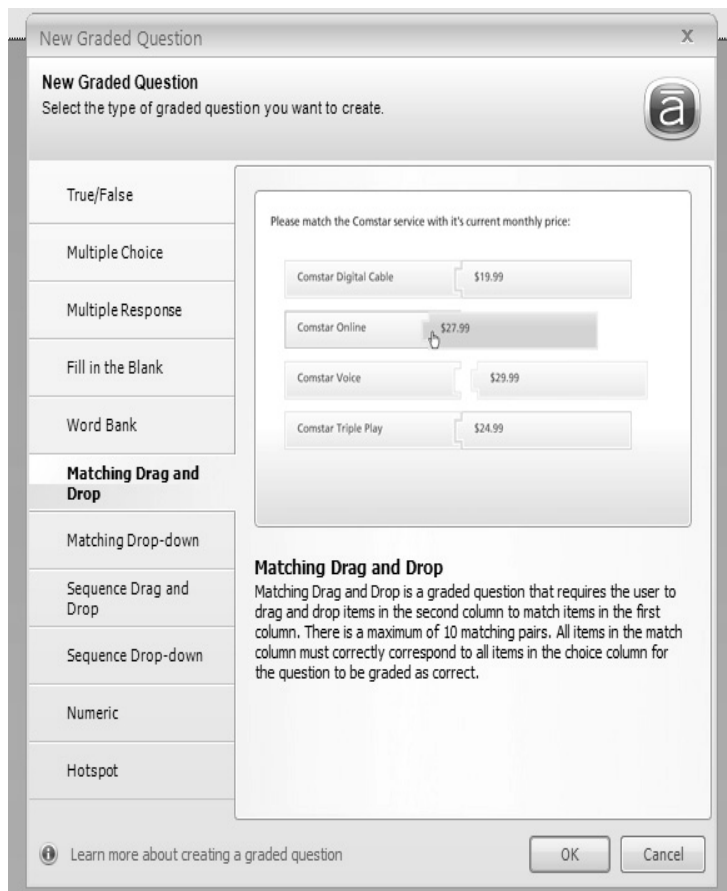
Multiple Response. Учащийся должен выбрать все правильные ответы из предложенных вариантов ответов на заданный вопрос.



Fill in the Blank. В данной форме теста задается вопрос с однозначным ответом, который вводится в поле для ответа. Тест открытой формы.



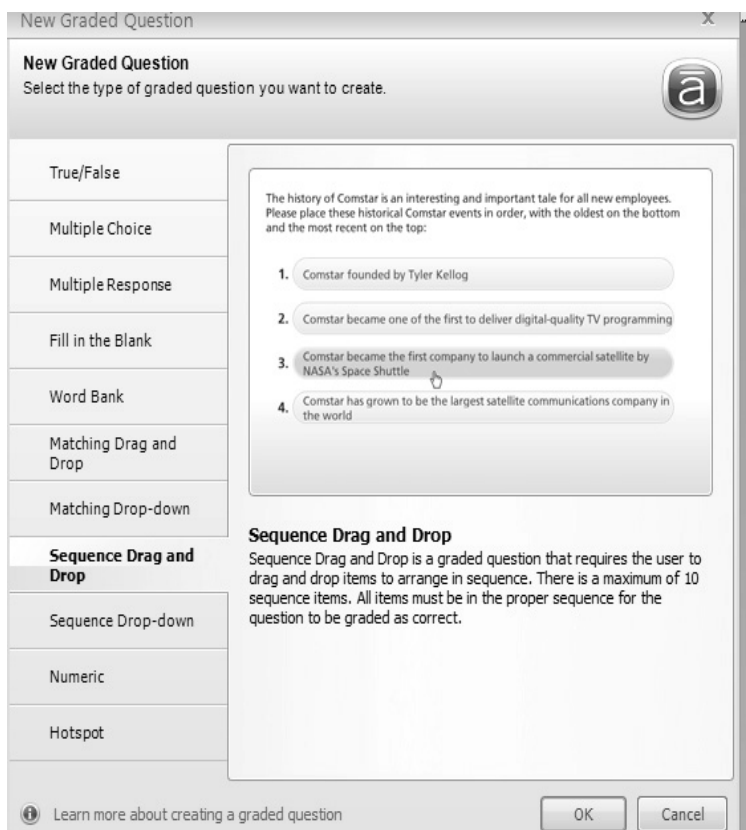
Word Bank. Учащийся должен выбрать правильный ответ из предложенных вариантов. Путем перетаскивания правильного варианта в поле для ответа учащийся фиксирует свой выбор



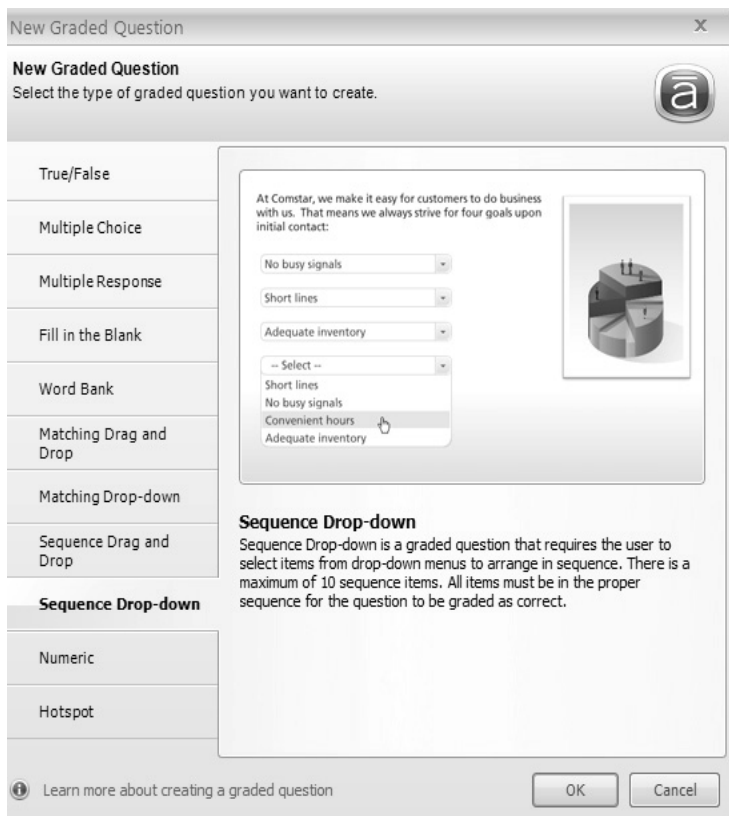
Matching Drag and Drop. Данная форма тестов – установление соответствия элементов двух столбцов.



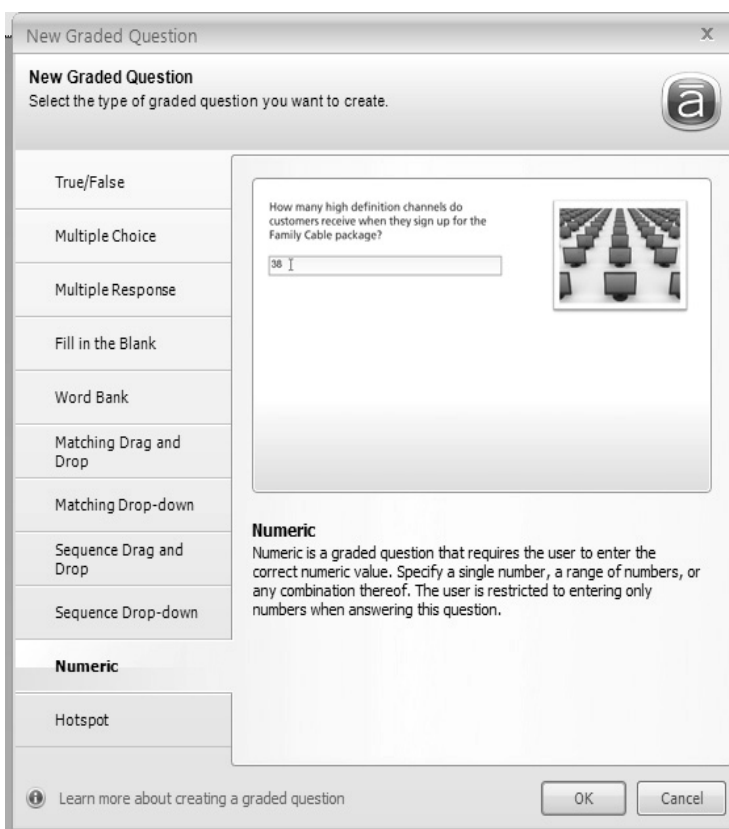
Matching Drop-down. Учащемуся необходимо выбрать правильный ответ из раскрывающегося списка.



Sequence Drag and Drop. Учащийся должен выстроить элементы в определенной последовательности, заданной тестом путем перетаскивания элементов.

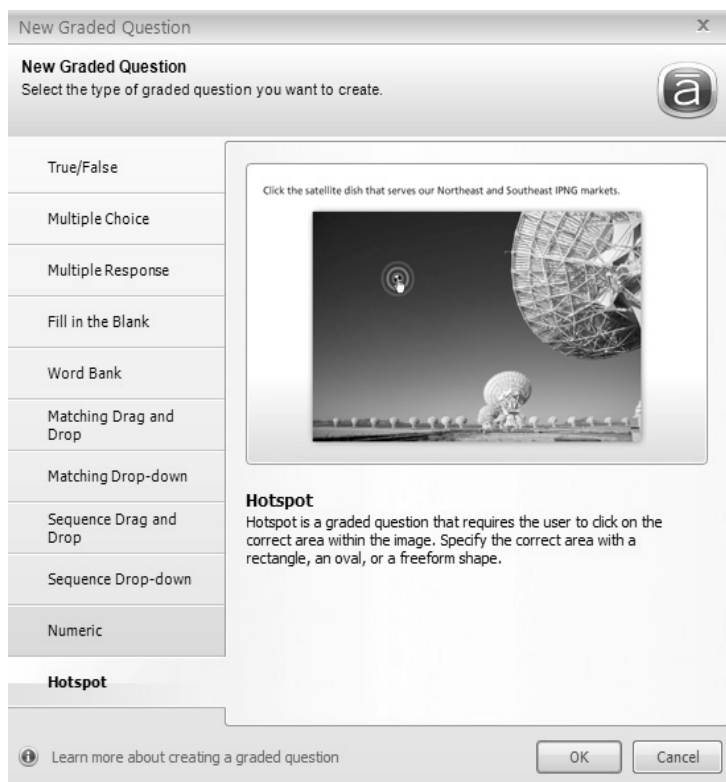


Sequence Drop-down. Данная форма тестов аналогична предыдущей, но выбор последовательности осуществляется путем выбора соответствующих элементов из выпадающего списка.



Numeric. Ответ на вопрос данной формы теста дается в цифровом выражении. Варианты возможных ответов:

- Равной _
- Неравной _
- Диапазон от _ до _
- Не входящей в диапазон от _ до _
- Больше чем _
- Меньше чем _
- Больше чем _, но меньше чем _



Hotspot. Очень интересная форма теста. Дается изображение. Вопрос составляется таким образом, что учащийся при ответе должен выбрать соответствующий элемент на картинке.

Articulate QuizMaker имеет широкие возможности по редактированию внешнего вида тестов: элементы можно перемещать, добавлять форматирование текста, добавлять на фон своё изображение.

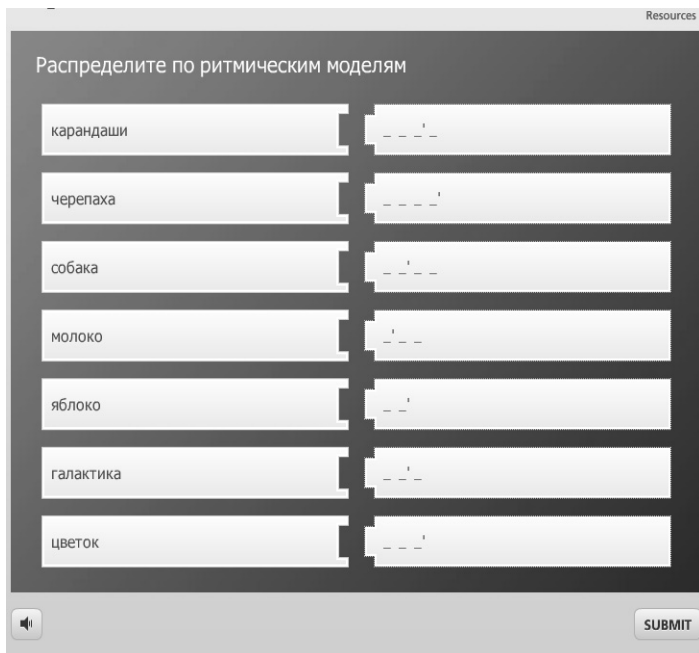
Разнообразие форм тестовых шаблонов, может сделать процесс тестирования легким и увлекательным. Оценка происходит по двум критериям: скорость прохождения теста и процент правильных ответов.

Создание тестов в программе Articulate QuizMaker не составляет большой сложности. Она интуитивно понятна и удобна при работе. Имеется возможность редактировать тесты на любом этапе работы, просматривать полученные результаты, не выходя из самой программы, т.е. до их окончательного сохранения.

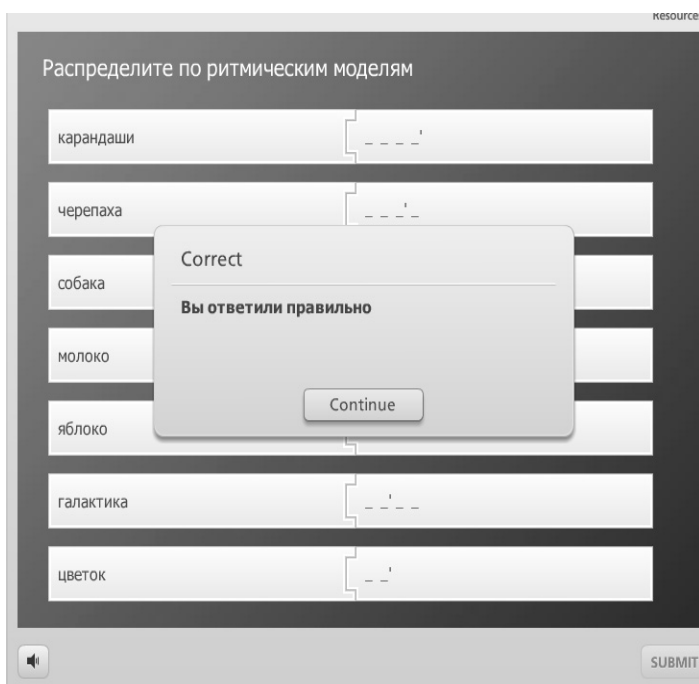
Возможности публикации результатов работы по созданию теста:

- в локальную папку на компьютере в Flash-формате; .
- выгрузка на сайт; .
- запись на CD с созданием автозапуска; .
- сохранение теста для Систем Дистанционного обучения; /
- сохранение в WORD.

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



Тест на установление соответствия (Matching Drag and Drop).



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

Укажите, в каком слове выделенная буква соответствует звуку [и]

- жизнь
- тина
- шина
- мужчина
- словаря
- клин
- щип
- цирк

Тест на множественный выбор (Multiple Response) с несколькими правильными ответами.

testi
Question List

Укажите какая это часть речи:

говорить	<input type="text" value="глагол"/>
книга	<input type="text" value="существительное"/>
правильный	<input type="text" value="--Select--"/> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; width: 100px;"> прилагательное существительное глагол </div>

Тест с выбором ответа из раскрывающегося списка (Matching Drop-down).

Восстановите написание слова по его транскрипции.

[А Ш Ы П К Л]

ошибка

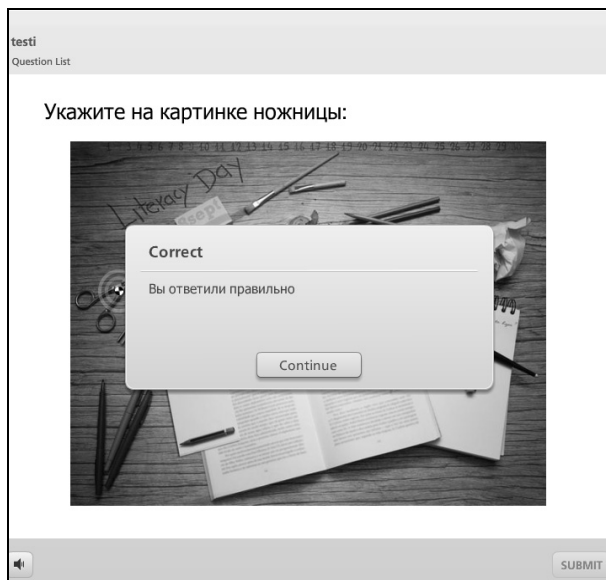
Correct

Вы ответили правильно

В форме теста Fill in the Blank легко проверить не только знания учащегося, но и сформированность, к примеру, орфографической компетенции.

Использование мультимедийного контента в заданной преподавателем последовательности при тестировании позволяет построить так называемые «цепные» задания. Пример 1. Слушайте слово (звучит аудио-файл, произносится слово «ножницы»). Укажите на картинке предмет, обозначаемый этим словом. Пример 2. Слушайте слово (звучит аудио-файл, произносится слово «ножницы»). Напишите его.

Сравним с не «цепным» тестовым заданием.



Тест с выбором ответа на наглядном примере (Hotspot).

Следует заметить, что описанные формы тестовых заданий (задания в тестовой форме по В.С. Аванесову [1]) отвечает выделенным В.С. Аванесовым требованиям (краткость, сформированная цель, логическая форма высказывания, определенность места для ответов, одинаковость правил оценки ответов, правильность расположения элементов задания, одинаковость инструкции для всех испытуемых, адекватность инструкции форме и содержанию задания) [1].

Особо выделим качество технологичности задания, позволяющей вести процесс тестирования с помощью технических средств, и делать это точно, быстро, экономично и объективно. Задания становятся технологичными, если их содержание правильно и быстро понимается испытуемыми, и если форма заданий способствует процессу компьютеризации тестирования. Именно использование автоматизированного обучения и контроля на основе достижений новой педагогики, педагогических измерений, психологии, компьютерной техники и программных продуктов, взятой в разумном соотношении, образует основу того, что сейчас называют педагогической технологией.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Аванесов В.С. Определение исходных понятий теории педагогических измерений <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt4.html> (дата обращения 27.08.2014 г.)

LITERATURA

[1] Avanesov V.S. Opredeleniye iskhodnykh ponyaty teorii pedagogicheskikh izmereny.

INNOVATIVE FEATURES OF PEDAGOGICAL TESTING: FORM OF TEST TASKS IN THE PROGRAM ARTICULATE QUIZMAKER

I.V. Krolevetskaya

Faculty of professional skills improvement of teachers of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyzes the possibilities of the program Articulate QuizMaker to create computer tests. Forms of the test tasks (V.S. Avanesov's tasks in the test form) are described, illustrative examples for creating tests are provided.

Keywords: pedagogical testing, innovative features, language testing, forms of tests.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФОНЕТИКИ

С.С. Пашковская

Пензенский государственный университет
ул. Лермонтова, 37, Пенза, Россия, 440026

Для иностранцев, изучающих русский язык, предлагается дифференцирующая модель обучения (ДМО) русскому произношению с использованием компьютерных технологий. ДМО предполагает замкнутую систему контроля: обучение начинается с теста фонетических способностей (ТФС), что позволяет выбрать наиболее эффективный путь обучения; результаты промежуточного и итогового тестирования позволяют вносить существенные изменения в учебный процесс.

Ключевые слова: дифференцирующая модель обучения произношению (ДМО), тест фонетических способностей (ТФС), языковые (фонетические) способности, эффективность обучения.

«Оптимизация, гуманизация, объективизация, индивидуализация обучения русскому языку как иностранному. В последние годы в лингводидактике преобладают уровневый и компетентностный подходы. Итоговая цель – поднять на более высокий уровень качество общения между людьми, говорящими на разных языках и воспитанными в разных культурах. Объективным инструментом оценки выступают тесты» [2, 315].

В связи с различными научными подходами, системами научных понятий существуют разнообразные модели обучения. Модель обучения «служит определенным опосредующим звеном для передачи нашего представления об учебной деятельности на научно – эмпирическом уровне» [1, 45].

Объектом исследования данной статьи является структура методической модели, включающая, во-первых, *тест фонетических способностей* (ФС), позволяющий конкретизировать не только начало обучения, но и непосредственно *обучающую программу* для студентов разных национальностей (фасетные задания учитывают индивидуальные способности учащихся и особенности интерференции родного языка), во-вторых, *тесты элементарного и базового уровня* (выявляют «проблемные» места, требующие доработки), в-третьих, *итоговый тест*, определяющий достигнутые успехи (или их отсутствие) и, в-четвертых, *повторный тест ФС*, объективно отражающий общее развитие языковых способностей.

Предмет наших исследовательских действий – методическая модель обучения русскому произношению на начальном этапе обучения, который является базовым в преподавании иностранного языка.

Дифференцирующая модель обучения (ДМО) предполагает вариативность обучения в зависимости от изменения какого-либо параметра и особенностей учащихся (способностей, языкового опыта, родного языка и т. д., а также целей и задач обучения).

ДМО опирается на адекватное описание языкового (фонетического) материала; при составлении обучающей программы учитываются психолингвистические данные (влияние родного языка учащихся), данные психологии (распределение материала в соответствии с возможностями человеческой памяти, возрастными особенностями), педагогико-дидактические (соотнесение в учебном плане компьютерного обучения с другими предметами), методические, социокультурные, социолингвистические и др.

ДМО строится на психологической концепции отечественных учёных: теории поэтапного формирования умственных действий и теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, 1964). В соответствии с этими теориями обучение организуется на основе выделения системы ориентиров и осуществляется поэтапно, путём их последовательного усвоения. В проблематике обучения неродному языку – на концепцию Московской психолингвистической школы (Леонтьев, 1970, Зимняя, 1991, Пассов, 1989 и мн. др.), которая связана преемственностью, во-первых, с психологическими и психолингвистическими идеями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, во-вторых, с концепцией сознательно-практического метода Б.В. Беляева (Беляев, 1965). Привлекательна в методике обучения РКИ мысль Л.С. Выготского о торжестве человеческой личности над изначальными природными данными (культурно-историческая теория Л.С. Выготского).

Целью ДМО является, с одной стороны, стандартизация (унификация) процессов обучения, а с другой стороны, развитие субъектности и индивидуальности человека при его активной самореализации.

Роль языковых способностей особенно велика на начальном этапе изучения иностранного языка, в дальнейшем по мере усложнения учебной деятельности языковые способности всё более соединяется с другими слагаемыми успеха.

От уровня сформированности / несформированности слухопроизносительных и интонационных навыков зависит общий уровень владения иностранным языком. Плохое произношение является серьёзным препятствием при общении, оно не только затрудняет понимание речи собеседника, но и мешает самому говорящему идентифицировать воспринимаемый текст, т.е. мешает осуществлению основной цели языка – коммуникации (взаимопониманию).

Ещё П. Пимслер утверждал, что главной причиной того, что студенты уходят с языковых курсов, является отсутствие фонетического слуха. Неспособность слышать и воспроизводить поток звуков вызывает у учащегося отрицательные эмоции, а изучение иностранного языка становится неприятной обязанностью. В связи с этим очевидна важность *фонетических способностей* как необходимой составляющей языковых.

Фонетические способности – это иерархия задатков, многие из которых совершенно независимы друг от друга. Развитие фонематического слуха включает работу над звуками и сочетаниями звуков, над словесным и логическим ударением, над интонацией.

Диагностический тест фонетических способностей (ТФС) позволяет выявить учащихся с развитым фонематическим слухом и хорошими имитативными способностями. Когда фонетические способности высоки, то методы, применяемые для их развития, имеют небольшое значение, но учащиеся со средними фонетическими способностями (а это большинство!) нуждаются в дифференцированном методическом подходе, учитывающем всё то положительное, на что можно опираться в обучении.

Индивидуализация обучения реализуется за счет того, что каждый учащийся может работать в режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовленности. Основным принцип построения учебного процесса заключается в системе последовательных, чётко описанных действий, выполнение которых ведёт к заранее запланированной цели, но

разными путями. ДМО предполагает работу в компьютерном классе с использованием обучающих программ, включающих тестовые задания по фонетике и интонации русского языка и итоговые тесты.

Под *фонетическим тестом (ФТ)* понимаем контрольные задания специфической формы, возрастающей трудности, отражающие фонетическую систему русского языка, предназначенные для выявления уровня сформированности слухопроизносительных навыков учащихся; кратковременные, проводимые в равных для всех обучающихся условиях, с формализованными ответами, результаты заданий поддаются определенной оценке по заранее установленной шкале баллов.

Фонетические тесты, на наш взгляд, необходимы в процессе обучения, т. к. позволяют следить за формированием слухопроизносительных навыков и корректируют постановку нового правильного варианта произношения, одновременно минимизируя, а в идеальном случае исправляя неправильный фонетический навык.

Применение ФТ в учебном процессе способствует развитию речевого слуха учащихся и постановке правильной артикуляции звуков изучаемого языка.

Особенность ФТ определяется, прежде всего, его содержанием, которое оптимально отражает специфику фонетического аспекта русского языка. ФТ в полном виде представляет все объекты фонетической системы изучаемого языка, т. к. основная цель ФТ – проверить уровень владения фонетическими (артикуляционными) и фонологическими особенностями русской фонологической системы, ритмическими моделями русских слов, основными типами интонации. В ФТ представлены фонологически значимые звуковые противопоставления, свойственные русскому языку (дифференты).

Разработанные ФТ: 1) учитывают основные принципы тестологии в области лингводидактических тестов; 2) отражают специфику содержания фонетического аспекта русского языка; задания ФТ представлены с учетом принципа фонологизма (в виде оппозиций); 3) имеют устойчивые и экспериментально полученные критерии качества заданий в целом.

По результатам тестирования вносятся существенные изменения в учебный процесс. Можно сделать вывод: ДМО – методически важная «замкнутая система» оценки и обучения, т. к. обучающая программа предусматривает вероятные ошибки, выявленные в процессе тестирования, и предлагает возможные пути их устранения. Работа по обучающей программе с фонетическими тестами способствует также развитию навыков самоконтроля.

Вывод: Предлагаемый дифференцированный подход в обучении русскому произношению с использованием диагностических тестов фонетических способностей, учебных ФТ, компьютерных технологий позволяет мобилизовать значительные резервы эффективности учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. – 471с.
- [2] Балыхина Т.М., Чжао Юйцзянь. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.

LITERATURA

- [1] Azimov Je.G., Wukin A.N. Slovar metodicheskikh terminov. SPb.: Zlatoust, 1999. – 471 s.
- [2] Balyhina T.M. Chzhao Jujczjan Ot metodiki k jetnometodike. Obucheenie kitajcev russkomu jazyku: problemy i puti ih preodolenija: Monografija. – M.: RUDN, 2010. – 344 s.

INNOVATION TECHNOLOGIES IN TEACHING PHONETIC

S.S. Pashkovskaya

Penza state university
Lermontova str., 37, Penza, Russia, 440026

A differentiating model of teaching Russian pronunciation with the use of computer technologies is designed for foreigners learning the Russian language. The differentiating model of teaching presupposes a close control system: the process of teaching begins with the phonetic abilities test. It helps to choose an effective way of teaching. The results of progress and final testing help to change the training process substantially.

Keywords: differentiating model of teaching pronunciation, language (phonetic) abilities, teaching effectiveness.

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (РКИ) В БОЛГАРСКОЙ ПРАКТИКЕ: РЕШЕНИЯ, ВЫЗОВЫ, ПОТРЕБНОСТИ, ВОПРОСЫ

С.Г. Почеканска

Главный эксперт по русскому языку Министерства образования и науки Республики Болгария
бул. им. Дондукова № 2А, София, Республика Болгария, 1000

Тестирование по русскому языку как иностранному (РКИ) в болгарской системе образования: решения, вызовы. Подготовка болгарских специалистов в области тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ). Потребности. Тестирование по русскому языку как иностранному (РКИ) вне национальной болгарской системы образования. Потребности. Вопросы.

Ключевые слова: тестирование по русскому языку как иностранному, международные сертификаты.

За последние годы произошли значительные изменения в методике и практике преподавания русского языка как иностранного, что было обусловлено требованиями современной жизни. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема контроля владения русским языком как иностранным. Помимо своей основной функции тестирование может ещё служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения уровня обученности и способом прогнозирования успешности или неудач обучения. Заложенные в тестировании возможности – быть инструментом научного познания, объективации результатов обучения и повышения эффективности обучения иностранным языкам – могут быть реализованы лишь при широком знакомстве преподавателей РКИ с методическими, психологическими и лингвистическими принципами тестирования и овладении его приемами.

I. Тестирование по русскому языку как иностранному (РКИ) в болгарской системе образования

Тестирование по русскому языку как иностранному ведется в рамках системы государственного тестирования под руководством Министерства образования и науки. Говоря о проведении тестирования, необходимо обратить внимание на то, что в Болгарии созданы и утверждены Министром образования и науки основные нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие единый подход не только к содержанию каждого конкретного вида тестирования, но и к системе оценки – именно в этом проявятся сильные

стороны тестового контроля как объективного независимого инструмента измерения коммуникативной компетенции.

МОН Республики Болгария утверждены учебные программы на подготовку к государственному экзамену по русскому языку как иностранному на получение аттестата зрелости. Выпускники средней школы имеют право выбирать по какому учебному предмету сдать второй обязательный государственный экзамен, в том числе и по русскому языку. Первый – обязательно по болгарскому языку и литературе. Выпускники средней школы могут сдавать и третий государственный экзамен по желанию – многие выбирают сдать экзамен по желанию и по русскому языку.

В Болгарии проводится и централизованное тестирование РКИ в 8 классе по итогам интенсивного обучения русскому языку (в языковых гимназиях, где идет профильное изучение иностранных языков, количество учебного времени, отведенного на изучение первого иностранного языка, как минимум 18 учебных часов в неделю).

Чтобы пройти тест по русскому языку нужно подать заявку в соответствии с требованиями МОН Болгарии. Тест содержит: Субтест Лексика. Грамматика; Субтест Чтение; Субтест Письмо; Субтест Аудирование. Отсутствует субтест Говорение.

Основные параметры, учитываемые при создании тестовых материалов:

- цели и задачи тестовых материалов;
- план теста;
- спецификация теста;
- полнота представления материала;
- соответствие конкретных заданий тестовой технологии;
- предметная чистота заданий;
- аутентичность предъявляемых речевых заданий;
- высокая степень определённости объекта измерения в каждом задании;
- техническое оформление.

Общие требования к тесту:

- Каждое задание должно иметь порядковый номер;
- Каждое задание должно иметь эталон правильного ответа;
- Все элементы задания должны располагаться на четко определенных местах;
- Задания одной формы должны сопровождаться четкой стандартной инструкцией;
- Для каждого задания должна быть разработана система оценивания результата выполнения этого задания;
- Задание должно быть кратким по форме и по времени выполнения.

КИМ-ы готовят опытные болгарские вузовские преподаватели РКИ и учителя РКИ болгарских средних школ. Экспертизу материалов тоже проводят вузовские преподаватели РКИ и учителя РКИ средних школ Республики Болгарии.

После проведения государственных экзаменов на получение аттестата зрелости (в том числе и государственного экзамена по русскому языку как иностранному) материалы размещают на сайте МОН: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=101>

II. Подготовка болгарских специалистов в области тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ). Потребности

Реальный успех в области обучения русскому языку зависит от:

- высокого уровня профессионального мастерства учителей и преподавателей,
- их общей культуры и осведомленности о жизни и культуре современной России,
- их методической подготовки,
- их умения пользоваться современными техническими средствами и возможностями Интернета и информационных технологий.

Системное повышение квалификации учителей и преподавателей требует много средств, времени и серьезной организации.

Решение проблем в области обучения русскому языку кажется возможным единственно и только при реализации сотрудничества на всех уровнях и при поддержке органов управления образованием.

Болгарским коллегам крупно повезло, так как при содействии и поддержке российских коллег нам удалось на территории Болгарии довольно часто проводить курсы по подготовке болгарских вузовских преподавателей и школьных учителей к тестированию по русскому языку как иностранному. Мы благодарим за помощь коллег из Центров тестирования РУДН, МГУ, СПбГУ и ГИРЯ им. А.С.Пушкина, так как ясно даем себе отчет в том, что без их поддержки нам не удалось бы добиться положительных результатов в данной области. Продолжать системно и целенаправленно эту работу – для нас это особенно важно.

В Болгарии востребованы методические пособия, адресованные преподавателям русского языка как иностранного, в которых содержится информация, замечания и практические рекомендации по технике тестирования, подготовке учащихся к сдаче теста, профессиональной компетенции тестора. Нам важны авторские материалы, которые помогут разобраться в проблемах российских систем тестирования.

III. Тестирование по русскому языку как иностранному (РКИ) вне национальной болгарской системы образования. Потребности

В последнее время наблюдается значительное повышение интереса к получению международных сертификатов по русскому языку в Болгарии. Уже много лет функционируют российская система тестирования по РКИ и система тестирования Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина. В Болгарии уже много лет проводится тестирование на базе разных университетов и Российского культурно-информационного центра в Софии. Тестирование проводится для тех, кто желает получить сертификат, свидетельствующий об уровне владения русским языком. Обе системы дают возможность измерить уровень владения русским языком и по результатам тестирования выдаются сертификаты. Но для нас остается открытым вопрос все ли сертификаты имеют одинаковую силу? Как объяснить детям, школьникам, студентам, их родителям, взрослым слушателям куда пойти и сдать экзаме́н на получение сертификата? Раньше мы знали, что основным исполнительным органом являлся Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку при Минобразования России (Головной центр – приказ Минобразования России № 87 от 19.01.98) и направляли все вопросы, связанные с тестированием, к ним. А сейчас как?

Видимо, Российская государственная многоуровневая система тестирования входит в качестве ассоциированного члена в ALTE (Европейская ассоциация по языковому тестированию), представлена в Международной ассоциации по оценке образования (IAEA) и в других зарубежных организациях. Какие университеты из России представляют Россию в данных организациях?

И еще один вопрос, требующий решения: претендентами на получение сертификатов являются студенты вузов, слушатели курсов, школьники, т.е. как учащиеся, так и люди, уже занимающиеся профессиональной деятельностью. При проведении тестирования используются задания стандартной формы. Практика тестирования, однако, показывает, что на успешность выполнения тех или иных заданий влияют общая эрудиция претендентов, круг их интересов, традиции национальной системы образования и другие экстралингвистические факторы. Специалистами уже поднимался вопрос о тестировании различных возрастных и социальных групп иностранцев. Среди претендентов на сертификат высоких уровней владения русским языком не редко встречаются очень молодые люди, в том числе школьники. Для них оказывается затруднительным целый ряд заданий, требующих достаточно зрелого

осмысления жизни. Очевидно, необходимо расширять банк заданий, делая их разнообразными, касающимися различных ситуаций. Это нельзя не учитывать при проведении тестирования. Это даст возможность более объективно измерять уровень владения языком.

TESTING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (RFL) IN TEACHING PRACTICE OF BULGARIA: SOLUTIONS, CHALLENGES, NEEDS, QUESTIONS

S.G. Pochekanska

Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria
Dondukov bulv., 2 A, Sofia, Republic of Bulgaria, 1000

Testing of Russian as foreign language (RFL) in the education system of Bulgaria: solutions and challenges.
Training of Bulgarian specialists in the field of testing Russian as foreign language (RFL). Needs.

Testing of Russian as foreign language (RFL) beyond the National Educational System of Bulgaria. Needs.
Questions.

Keywords: testing of Russian as foreign language, international certificates.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ВИДА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Пяо Мэйшань

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье предлагается модель тестирования, которая учитывает особые роли коммуникантов, обусловленные сложными психолого-педагогическими характеристиками процесса тестирования. Специфический характер модели тестирования как коммуникации состоит в особенном содержании его компонентов: мотивационного, целевого, содержательного, педагогической диагностики, технологического, критериального. Составляющие предложенной модели имеют универсальный характер и могут быть применимы ко всем исследуемым системам тестирования.

Ключевые слова: тестирование, модель, коммуникативное взаимодействие, компоненты модели критерий, принцип.

Основное назначение языка – быть средством общения – реализуется в условиях сформированных мотиваций коммуниканта выступить в роли отправителя информации и в ситуации наличия коммуникантов в роли потенциального получателя информации. В исследуемой ситуации тестирования у изучающих иностранный язык важно создать мотивационную готовность самостоятельно контролировать уровень формируемых компетенций. Под мотивацией в педагогике понимается система целей, потребностей, мотивов, побуждающих индивида сознательно относиться к учению и к контролю как его составной части. Мотивация выполняет не только побуждающую, но и направляющую, организующую, смыслообразующую функции. В нашем случае – при тестировании – мотивация служит одним из основных психологических факторов успешности коммуникативного взаимодействия.

Как известно, на уровень мотивации учебно-познавательной деятельности взрослых в изучении иностранного языка влияют объективные факторы (распространенность, статус, история изучаемого иностранного языка, авторитет культуры и т.д.) и субъективные (жиз-

ненные планы человека, стремление к самореализации и т.д.), а также внешние мотивы (желание иметь хорошие оценки и др.).

Процесс побуждения обучающегося к тестированию нередко оказывается сложным социально-психологическим, эмоциональным и волевым актом. Этот процесс еще психологически осложняется тем, что далеко не всегда реальные мотивы осознаются субъектом актуально по причине возраста обучающихся, их социального статуса, личностных характеристик, не способствующих формированию мотивации.

Учет мотивационных потребностей обучающихся и участвующих в тестировании позволяет грамотно «управлять» ходом коммуникации. Если же структура мотивов аморфна, они четко не представлены в сознании тестируемого, то снижается успешность как формы контроля, так и самого коммуникативного акта.

Особые роли коммуникантов, обусловленные сложными психолого-педагогическими характеристиками процесса тестирования, подчеркивают специфический характер модели тестирования как коммуникации.

Мотивация изучающего иностранный язык является первым и одним из основных психологических факторов успешности коммуникативного взаимодействия. Проблему мотивации во многом решает самоконтроль учебной деятельности, который может быть организован тестируемым самостоятельно. Для этого наиболее успешным инструментом следует признать «Европейский языковой портфель», который применяется для оценки уровня сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций в российской педагогической практике. В корейской и китайской системе изучения и преподавания языков подобные аналоги не удалось обнаружить.

Для систематизации компонентов тестирования как особого вида коммуникативного взаимодействия была разработана модель – дидактическая система, включающая ряд взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, методологического, педагогической диагностики, педагогических условий, технологического и критериального.

Целевой компонент в данной модели связан с детальным рассмотрением целей обучения неродному языку. Именно целевой компонент создает предпосылки для объединения других компонентов в целостное единство. Цель обучения иностранному языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. Опираясь на системный анализ научно-методической литературы, следует признать, что на сегодняшний день ведущее место в российской методике занимает классификация целей обучения иностранному языку, предложенная [9]. Исследователь выделяет практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую цели. В программных российских документах последних лет речь идет о формировании у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции (межкультурной коммуникативной компетенции), как деятельностной характеристике языковой личности. Необходимо отметить, что данная концепция легла в основу определения целей и в области обучения РКИ (Т.М. Балыхина, 2007 и др). Комбинированные [2, 120] тесты в рамках исследуемых государственных систем тестирования призваны проверить степень сформированности коммуникативной компетенции, но в разной степени в зависимости от характера субтестов – коммуникативно-речевых и языковых – и, соответственно, от «определения общих и конкретных целей теста» [2, 120] – целеполагания.

Содержательный компонент определяет содержание обучения иностранному языку, под которым следует понимать специально отобранную и признанную государством систему знаний, умений и навыков, необходимых будущим специалистам для эффективного осуществления профессиональной деятельности и успешного вхождения в современную иноязычную культуру. Все тестовые задания – элементы теста, минимальные составляющие единицы теста, отвечающие требованиям формы, содержания, технологичности и статисти-

ческим требованиям по своим формам и видам распределяются в зависимости от выполняемых субтестов, коммуникативно-речевых или языковых.

Объем коммуникативного взаимодействия варьируется в зависимости от выполняемого субтеста, но везде строго подчинён целям государственного тестирования и рамкам делового взаимодействия, когда партнеры имеют официальные статусы – тестируемого и тестера и система их отношений формализована, регламентирована правилами организации государственного тестирования.

Компонент педагогической диагностики в предлагаемой модели призван, во-первых, оптимизировать процесс лично ориентированного обучения, во-вторых, обеспечить объективное оценивание результатов языковой подготовки. Педагогическую диагностику следует рассматривать как совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации обучающихся, а также содержать потенциал совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия.

Компонент педагогических условий является ключевым в предложенной модели, так как успешность организации тестирования по иностранным языкам будет обеспечена только в том случае, если выполняется комплекс следующих педагогических условий:

- разработка и внедрение в образовательный процесс теоретической модели тестирования по иностранным языкам при подготовке обучающихся;
- активизация учебно-познавательной деятельности студентов, предполагающей систематическое и планомерное применение тестирования;
- формирование положительной мотивации студентов к тестированию на занятии по иностранному языку;
- соответствие заданий тестирования общедидактическим принципам и требованиям государственных образовательных стандартов.

Технологический компонент представляет собой технологию тестирования как систему мониторинга качества языковой подготовки. Появление понятия «мониторинг» связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждается в объективных сведениях о состоянии качества подготовки будущих специалистов. Национальная доктрина образования, например, в Российской Федерации (до 2025 года) и последние правительственные документы РФ предусматривают ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования и созданию системы его отслеживания, в том числе определение комплекса критериев, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование как неотъемлемого инструмента выявления качества образования. При мониторинге языковой подготовки выявляются определенные закономерности в деятельности преподавателей и обучающихся, анализ которых позволяет выстраивать стратегию дальнейших действий, корректировать процесс, в том числе обучения иностранным языкам.

Технологический компонент реализует три основные функции: описательную, объяснительную и проектировочную. Описательная функция раскрывает существенные аспекты разработки тестирования. Объяснительная функция позволяет выявить эффективность тестирования как формы педагогической диагностики. Проектировочная функция раскрывает особенности применения тестирования на всех этапах образовательного процесса в вузе или иной обучающей структуре.

Технология тестирования как система мониторинга качества языковой подготовки включает целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный компоненты. Из известных нам видов контроля – предварительный, текущий, промежуточный – выделим последний, как имеющий отношение к завершённым этапам овладения материалом. Промежуточный (рубежный) контроль проводится по завершении изучения темы (модуля).

Итоговый контроль направлен на установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объему материала. В нашем случае речь идет о часах, отведенных на освоение языка в пределах установлен.

Определение эффективности функционирования модели тестирования изучающих иностранный язык связано с разработкой критериев и показателей ее результативности, что составляет критериальный аппарат модели тестирования.

За последние годы российскими методистами была проведена объемная работа в области организации и проведения тестового контроля. В настоящее время изданы учебники, учебные пособия, тренировочные тесты, созданы Интернет-продукты, готовящие к сдаче элементарного, базового, первого сертификационного уровней общего владения РКИ, а также базового, основного и продвинутого уровней владения иностранными языками как средства общения.

Анализ критериального аппарата, применяемого в отечественной и зарубежной теории и практике обучения РКИ, выявленные цели и содержание обучения позволили уточнить критерии результативности образовательного процесса, которые в результате сопоставительного анализа ТРКИ, ТОPIK, HSK можно считать универсальными. В качестве критериев предлагается использовать следующие.

Первый критерий (мотивация к проверке результатов языковой подготовки) предполагает наличие такого показателя, как динамика мотивационно-ценностного отношения обучающихся к контрольно-оценочной деятельности, проводимой в рамках образовательного процесса.

Второй критерий (направленность на активизацию познавательных интересов) подразумевает стремление обучающихся к разносторонней осведомленности в области изучаемого языка, их желание участвовать в студенческих научно-исследовательских мероприятиях и практических занятиях по иностранному языку с сообщениями, докладами, в проектной деятельности (умение передать информацию, использование технических средств при выступлении, умение заинтересовать аудиторию).

Третий критерий (усвоенные модули) проявляется в количестве усвоенных обучающимися отдельных модулей, соответствующих содержанию обучения в рамках требований Государственных образовательных стандартов.

Четвертый критерий (оперативность решения тестовых заданий) предполагает наличие таких показателей, как правильность решения теста (цифровое значение полученной оценки) и время (минуты), затраченное обучающимся на решение заданий тестирования.

Выбор качественных критериев и показателей результативности процедуры тестирования делает возможным их использование в образовательном процессе. Следует при этом иметь в виду, что каждый из выбранных критериев не поддается прямому инструментальному измерению и требует соответствующего анализа и опосредованной интерпретации. Так, критерий количества усвоенных обучающимся модулей помогает производить оценку их языковых знаний опосредованно, используя экспертные оценки, выставляемые преподавателем по итогам тестирования. Критерий мотивации к проверке результатов языковой подготовки целесообразно применять при анализе итогов проведения психологического тестирования обучающихся. Критерии направленности на активизацию познавательных интересов и оперативности решения тестовых заданий целесообразно использовать при анкетировании обучающихся и наблюдении преподавателя за ходом учебного процесса.

Целевой компонент дидактической системы связан с мотивацией тестируемого, с одной стороны, и с планируемым результатом изучения иностранного языка вообще, с другой. Сам процесс взаимодействия коммуникантов в процессе тестирования имеет отношение к деловой коммуникации, где роли и статусы согласуются с нормами педагогической диагностики, которая состоит из приемов контроля и оценки и реализуются в особых педагогиче-

ских условиях. Данные условия коррелируют с требованиями к организации процесса изучения иностранных языков в целом, который подлежит мониторингу для определения его качества и, вместе с тем, качества языковой подготовки.

Описательная, объяснительная и проектировочная функции технологического компонента тестирования раскрывают существенные аспекты разработки тестирования; позволяют выяснить эффективность тестирования как формы педагогической деятельности; способствуют проецированию компонентов государственного тестирования на процесс контроля в период обучения иностранным языкам.

В модели тестирования заложены критерии результативности образовательного процесса (мотивации к проверке языковой подготовки, направленности на активизацию познавательных интересов, усвоенные модули, оперативности решения тестовых заданий), которые могут быть проанализированы тестором и преподавателями и результаты анализа использованы в практике преподавания иностранных языков.

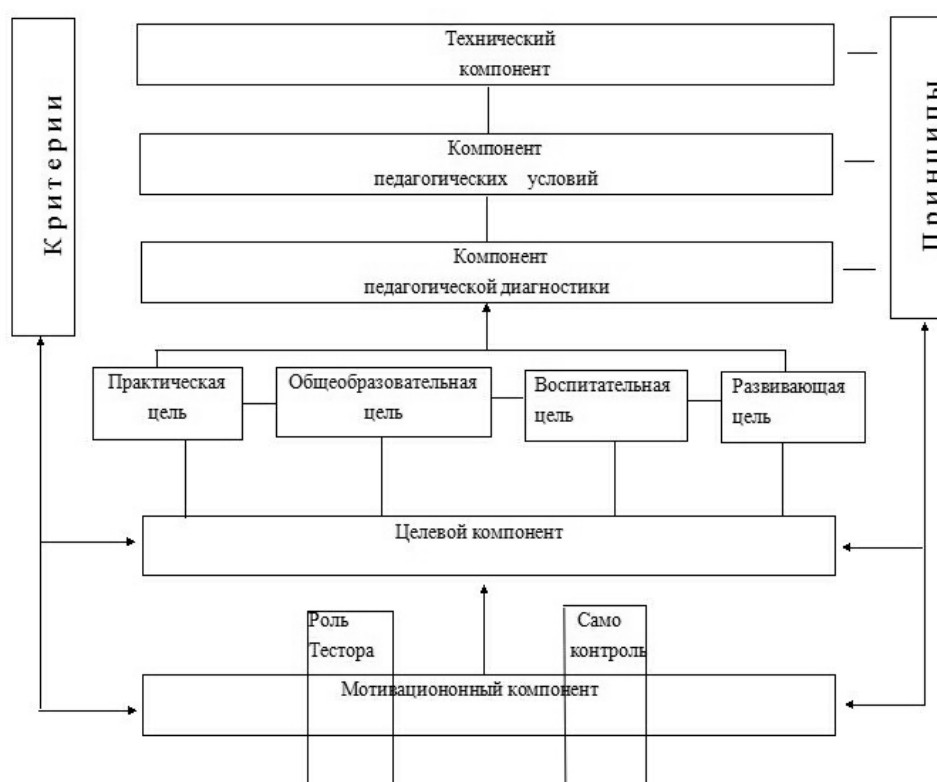


Схема "Модель тестирования как вида коммуникативного взаимодействия"

Изучение принципов организации тестирования: принципа системности и последовательности; принципа целостности; принципа объективности; принципа комплексности; принципа всесторонности; принципа иерархической организации; принципа научности, применительно к исследуемым системам тестирования, доказывает их универсальный характер и возможность дальнейшего их изучения с целью внедрения в лингводидактический аспект тестирования по корейскому и китайскому языкам как иностранным.

Таким образом, составляющие предложенной модели имеют универсальный характер и могут быть применимы ко всем исследуемым системам тестирования. Отсутствие того или иного компонента в изучаемой системе разрушает, на наш взгляд, целостность подхода к организации тестирования вообще и выполнения целей и задач каждого отдельного

блока модели, в частности. Наполнение модели зависит от идиоэтнических характеристик компонентов системы национального тестирования по иностранному языку, которые не нарушают идеи коммуникативной направленности процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3 изд. доп. М.: Центр тестирования, 2002. 163 с.
- [2] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте второго иностранного языка). М.: Изд-во М, 2009. 240 с.
- [3] Билингвальное образование: основные стратегические задачи / под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 46 с.
- [4] Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность. Тверь: Изд-ТГУ, 1990. С. 26-31.
- [5] Дьякова Е.Г., Трахтенберг А.Д. Массовая коммуникация: модели влияния. Как устанавливается повестка дня? Монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, Институт философии и права УрО РАН, 2001. 129 с.
- [6] Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973. 207 с.
- [7] Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М.: Гнозис, 2001. 270 с.
- [8] Пассов Е.И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного-образования // Мир русского слова. 2001. № 1. С. 120-130.
- [9] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 223 с.

LITERATURA

- [1] Avanesov V.S. Kompoziciya testovyh zadaniy. Uchebnaya kniga. 3 izd. dop. M.: Centr testirovaniya, 2002. 163 s.
- [2] Balyhina T.M. Osnovy teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte vtorogo inostrannogo yazyka). M.: Izd-vo M, 2009. 240 s.
- [3] Bilingval'noe obrazovanie: osnovnyye strategicheskie zadachi / pod obshch. red. K.M. Irishanovoj. M.: Izd-vo MGLU, 2003. 46 s.
- [4] Bogdanov V.V. Kommunikativnaya kompetenciya i kommunikativnoe liderstvo // YAzyk, diskurs i lichnost'. Tver': Izd-TGU, 1990. S. 26-31.
- [5] D'yakova E.G., Trahtenberg A.D. Massovaya kommunikaciya: modeli vliyaniya. Kak ustanavlivaetsya povestka dnya? Monografiya. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, Institut filosofii i prava UrO RAN, 2001. 129 s.
- [6] Klychnikova Z.I. Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke. M., 1973. 207 s.
- [7] Krasnyh V.V. Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii: Kurs lekcij. M.: Gnozis, 2001. 270 s.
- [8] Passov E.I. Razvitie individual'nosti kak cel' inoyazychnogo-obrazovaniya // Mir russkogo slova. 2001. № 1. S. 120-130.
- [9] Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M.: Prosveshchenie, 1985. 223 s.

MODEL OF TESTING AS A FORM OF COMMUNICATIVE INTERACTION

Piao Mei Shan

Department of Russian Language dan Methods of Teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article proposes a model test, which takes into account the special role of communicators, due the complicated psychological and pedagogic characteristics of the testing process. The specificity of the test model as communication is a special content of its components: motivational, target, informative, educational, technological, diagnostic criteria. Components of the proposed model are universal and can be applied to all the studied systems testing.

Keywords: testing, communicative, interaction model, model components.

РАБОТА КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА №3 ПО СОЗДАНИЮ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ И ИХ АПРОБАЦИИ (ФАКУЛЬТЕТ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН РУДН)

Н.М. Румянцева

Кафедра русского языка № 3
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, 117198, Москва, Россия

Статья посвящена проблемам тестового контроля знаний учащихся по русскому языку на довузовском этапе обучения, трудящихся мигрантов, а также созданию тестовых материалов для указанного контингента учащихся. В статье анализируется работа кафедры по данному направлению.

Ключевые слова: тестирование, тест, иностранные учащиеся, трудящиеся мигранты.

Последние годы российская методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) пересмотрела многие ранее сформированные принципы. Назовем лишь основные тенденции в современной лингводидактике: создание мотивационной основы обучения, формирование у учащихся способности к самообучению, оптимальный учет целей изучения русского языка, подготовка для данных целей учебно-методических материалов, разработка гибких моделей обучения, позволяющих в значительной степени индивидуализировать учебный процесс, более широкое использование мультимедийных средств обучения, в частности, работа с электронными программами, учебниками, курсами и т.п.

Названные выше лингводидактические тенденции в значительной степени способствовали созданию и внедрению в практику преподавания РКИ системы разноуровневого сертификационного тестирования – единого независимого стандартизованного контроля, позволяющего выявить у иностранных граждан тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции в русском языке независимо от того, где его изучал тестирующийся.

Тестирование как средство измерения уровня владения РКИ в настоящее время, безусловно, является одним из приоритетных направлений отечественной методики преподавания РКИ. Тестовый контроль позволяет обеспечить объективность процедуры проверки знаний и анализ результатов, а также экономично проверить уровень сформированности

коммуникативной компетенции иностранных граждан, определить ее соответствие объему знаний и речевых умений, определенных в Требованиях.

Ведущие российские вузы (МГУ, СПбУ, СПбГУ, РУДН и другие) активно включились в работу по созданию Требованиям, Программ, Лексических минимумов, Тестов различных уровней общего владения РКИ, а также модульных тестов, проверяющих знание языка специальности, и организацию самого процесса тестирования.

Российский университет дружбы народов (РУДН), ежегодно принимающий на обучение по разным специальностям иностранных учащихся более чем из ста стран мира, один из первых поддержал идею тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. В частности, на кафедре русского языка № 3 Факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯ и ОД) РУДН поэтапный и итоговый контроль всегда занимал особое место в практике обучения иностранных учащихся русскому языку. С 1977 года постоянно издавались различного рода материалы, контролирующие знания (умения и навыки) учащихся во всех видах речевой деятельности. Это позволило кафедре активно включиться в процесс тестирования иностранных учащихся по русскому языку и плодотворно работать над созданием тестовых материалов адаптивного характера, выполняя впоследствии заказы Головного центра тестирования Минобрнауки РФ (закрытые варианты тестов для различных уровней владения РКИ).

Еще в 1995 году авторским коллективом преподаватели кафедры русского языка гуманитарных специальностей был издан первый сборник тестовых материалов /13/. Тесты носили обучающе-контролирующий характер. Они были написаны еще до издания Государственного Образовательного Стандарта по русскому языку как иностранному.

Позднее преподаватели кафедры приняли активное участие в его разработке /8/, а также в создании Программы по русскому языку как иностранному «Русский язык как на ладони» (программа-справочник для студента) /7/, «Программы по русскому языку как иностранному для преподавателя» /9/. Начиная с 1995 года на кафедре проводилась апробация тестовых материалов, в результате чего преподавателями приобретался опыт тестирования, создания тестов, а тестовые задания постоянно корректировались и совершенствовались.

В последние десять лет на кафедре регулярно издаются различного рода материалы для подготовки студентов к тестированию по элементарному. Базовому и Первому уровням общего владения РКИ, адаптационные тесты, тесты по языку специальности, тесты для трудящихся мигрантов, закрытые тестовые материалы для сдачи ЕГЭ по русскому языку (в рамках Первого сертификационного уровня) для школьников Эстонии.

Как известно, для успешной сдачи теста требуется специальная подготовка. Эта задача может решаться с помощью разного рода тренингов, призванных помочь механизмам памяти, речи настроиться на работу в условиях, определенных инструкциями и требованиями. В этом смысле учебные пособия, созданные коллективом кафедры, могут быть полезны и интересны как для самих тестируемых, так и преподавателей. Они могут быть использованы как для проведения текущего и итогового видов контроля в процессе обучения, так и для самостоятельной подготовки иностранных граждан к сдаче Теста по различным уровням владения РКИ (все задания снабжены инструкциями и контрольными матрицами).

В частности, преподавателями кафедры в последнее время был издан ряд следующих учебных пособий.

Голиков С.Н. «Предтестовый тренинг по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение» (2012 г.). Данное учебное пособие составлено на базе учебника «Прогресс. Элементарный уровень», содержание которого соответствует объему элементарного уровня, представленного в «Образовательной программе по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень». Предтестовый тренинг представляет собой два варианта тренировочных тестов, предназначенных для иностранных граждан, обучающихся

на ФРЯ и ОД, достигших элементарного уровня владения РКИ, и направлен на формирование навыков самоконтроля и самооценки.

Для подготовки к тестированию по базовому уровню, что в соответствии с Требованиями по РКИ (Базовый уровень. Общее владение) предполагает прохождение программы в объеме 180-200 учебных часов (при условии владения языком на элементарном уровне), авторским коллективом – Е.К. Долгушина, Т.В. Митрова, Н.М. Румянцева, А.В. Сидельникова – подготовлено и издано пособие «Готовимся к тестированию. Базовый уровень» (2012 г.). Составители предлагают два варианта тестов Базового уровня.

Для иностранных граждан, прошедших программу Первого сертификационного уровня, желающих подготовиться к тестированию для получения государственного Сертификата первого уровня, преподавателями кафедры (Румянцева Н.М., Костина С.Г., Жиндаева А.Г., Гусева И.С.) создано пособие «Готовимся к тесту по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение» (2013 г.). Авторы книги намеренно дают образцы (варианты ответов) большего объема, чем в Типовом тесте, так как из большого диалога или монолога тестирующийся может сконструировать текст, меньший по объему, и представить в качестве окончательного ответа на экзамене. Составители пособия стремились помочь учащимся адаптироваться к системе тестового контроля по РКИ, научить правильно пользоваться тестовыми материалами в соответствии с инструкциями, сформировать и развить у обучающихся умение объективно оценивать свои знания. В книге представлены аутентичные материалы и тексты СМИ.

Как известно, в соответствии с законом «О внесении изменений в статью 13.1 Федерального закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и статью 27.2 закона Российской Федерации «Об образовании» (с.111-112) люди, приезжающие из стран ближнего зарубежья на работу в Россию, должны сдать экзамен по русскому языку. В этой связи в 2013-2014 гг. преподавателями кафедры созданы тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. Следует отметить, что в этих материалах важной особенностью текстов, предназначенных для чтения, аудирования, письма, говорения, является их аутентичность. Трудовые мигранты должны уметь читать различные объявления, связанные с их потребностью найти работу, слушать и понимать на слух объявления в метро, в наземном транспорте, на вокзалах и в аэропортах; им необходимо уметь общаться на работе, в поликлинике, при покупке продуктов, в банке и т.д.; заполнять бланки, анкеты, декларации, писать заявления о приеме на работу и т.д. В силу этого тренировочные материалы должны отличаться набором наиболее актуальных для данного контингента ситуаций.

Практика проведения теста по РКИ для трудящихся мигрантов (трудовых мигрантов) показала необходимость их предварительной подготовки к контролю данного вида. Это обстоятельство обусловило актуальность создания тренировочных (адаптационных) материалов, которые помогут тестирующимся подготовиться к экзамену по русскому языку. Текстовые материалы для трудовых мигрантов строятся на базе лексического минимума, определенного требованиями к элементарному (частично базовому) уровню общего владения РКИ (780-850 лексических единиц) и набором наиболее частотной профессиональной лексики (около 100 слов), необходимой иностранцам, приезжающим в Россию для трудоустройства; включают тренировочные тесты, каждый из которых состоит из пяти субтестов в соответствии со структурой экзаменационного теста, который трудящимся мигрантам предстоит проходить.

Так, учитывая все требования, на кафедре в 2013 году созданы «Тесты по русскому языку для трудовых мигрантов» (тренировочные материалы)» (С.Н. Голиков, А.В. Голубева, А.Г. Жиндаева, Н.М. Румянцева, М.Э. Фархадова). Пособие включает четыре тренировочных теста. В качестве образцов авторы предлагают ответы на субтесты «Письмо» и «Говорение» (в трех вариантах). Формулировки к заданиям максимально адаптированы авто-

рами с целью лучшего понимания их указанных контингентом пользователей. Для интенсивной тренировки тестирующихся в пособии увеличено количество заданий в субтестах «Письмо» и «Говорение», что естественно, потребовало и увеличения времени на их выполнение. Но в последнем, четвертом варианте теста, авторы намеренно сохранили формат теста, предлагаемого на экзамене.

«Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. О жизни в России» (2014 год), написанные Т.М. Балыхиной и Н.М. Румянцевой, также предназначены для подготовки к экзамену по русскому языку. Пособие состоит из пяти вариантов, структура которых соответствует структуре экзаменационного теста. То обстоятельство, что многие мигранты недостаточно владеют русским языком и в объеме элементарного уровня, обусловило введение в некоторые тесты дополнительных заданий, выполняющих обучающе-тренировочную функцию. В этой связи задания субтестов «Письмо» и «Говорение» предусматривают варианты ответов, которые являются для тестирующихся образцами аналогичных ответов при сдаче экзамена. Они обучают элементарным навыкам письма на примере деловых документов, а также развивают навыки говорения в бытовой и частично профессиональной сферах общения. Ввиду того, что данный контингент тестирующихся, как правило, не посещает курсы русского языка в силу финансовых проблем и отсутствия свободного времени, такая форма предъявления материалов в какой-то мере призвана компенсировать отсутствие у мигрантов системных занятий и учебников по русскому языку. В пособии даются образцы возможных ответов («Практикум») для выполнения субтестов «Письмо» и «Говорение», что предоставляет возможность для самостоятельной подготовки к экзамену.

В 2014 году опубликованы также «Тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов» (Румянцева Н.М. и др.). Каждый тест представлен тремя вариантами и содержит адаптированные применительно к требованиям чтения элементарного уровня инструкции. Организация материала в пособии позволяет работать с ним как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Говоря о практической стороне дела при тестировании иностранных учащихся подготовительного факультета по РКИ, следует отметить, что на кафедре в конце первого семестра тестирование проводится по материалам базового уровня, а в конце второго семестра – по материалам первого уровня общего владения РКИ. Тестирование для иностранных студентов ФРЯ и ОД является бесплатным и носит обучающе-контролирующий характер. Разумеется, в течение всего учебного года учащихся знакомят с тестовой формой заданий, процедурой тестирования, а потому на экзамене данный вид контроля не вызывает у них особых затруднений как по форме предъявления, так и по содержанию. Однако отметим, что тестирование по всем пяти субтестам не является для учащихся подфака обязательным и проводится не во всех группах, а выборочно – всем известна проблема позднего и неравномерного заезда иностранных граждан для обучения на подготовительном факультете. Тестируемым, как правило, предлагается четыре субтеста: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо» и «Аудирование». Проведение субтеста «Говорение» требует больших затрат времени (60 минут – продолжительность работы каждого учащегося с тестом, плюс время, затрачиваемое на анализ ответа учащегося преподавателем), что в условиях подготовительного факультета неприемлемо как для студентов, так и для тесторов в силу ряда причин, в частности – часы, затрачиваемые на проведение данного субтеста и анализ его результатов, до сих пор не засчитываются в учебную нагрузку преподавателя. Многолетняя практика показывает, что студенты, которых в течение учебного года готовят к испытанию в тестовой форме, проходят его с интересом и желанием.

В том случае, если учащиеся хотят получить Государственный сертификат по результатам тестирования на определенном уровне, они должны пройти тест в полном объеме (пять субтестов) и оплатить его проведение.

Значительный опыт, накопленный преподавателями кафедры в области лингводидактического тестирования, позволяет обобщить наблюдения, сделать выводы и определить направления его дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. Тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов. О жизни в России. – М.: Дрофа, 2014.
- [2] Голиков С.Н. Предтестовый тренинг по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М., 2012.
- [4] Голиков С.Н., Голубева А.В., Жиндаева А.Г., Румянцева Н.М., Фархадова М.Э. Тесты по русскому языку для трудовых мигрантов (тренировочные материалы). – СПб.: Златоуст, 2013 .
- [5] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. / Владимирова Т.Е. и др. – М.-СПб.: Златоуст, 1999. – 28 с.
- [6] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. / М.М. Нахабина и др. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 32 с.
- [7] Долгушина Е.К., Митрова Т.В., Румянцева Н.М., Сидельникова А.В. Готовимся к тестированию. Базовый уровень. – М.: РУДН, 2012.
- [8] Иванова А.С., Крылова Н.Ю., Сучкова Г.А. и др. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М., РУДН, 1999.
- [9] Иванова А.С., Сучкова Г.А. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. – М. – СПб.: Златоуст, 2001.
- [10] Иванова А.С., Сучкова Г.А. и др. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М., РУДН, 1997.
- [11] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / авт. коллектив: под ред. З.И. Есиной и др. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 134 с.
- [12] Румянцева Н.М. Тренировочные тесты по русскому языку для трудящихся мигрантов: Практикум. – М.: Русский язык. Курсы, 2014.
- [13] Румянцева Н.М., Костина С.Г., Жиндаева А.Г., Гусева И.С. Готовимся к тесту по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2013.
- [14] Сидельникова А.В., Костина С.Г., Румянцева Н.М., Чаузова Л.И. Тестовые материалы для студентов среднего этапа обучения. Материалы для тестирования. – М., РУДН, 1995.
- [15] Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень. – М.: РУДН, 2008.
- [16] Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. / Андрюшина Н.П. и др. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. – 64 с.

LITERATURA

- [1] Balyihina T.M., Rummyantseva N.M. Testyi po russkomu yazyiku dlya trudyaschihsya migrantov. O zhizni v Rossii. – М.: Drofa, 2014.
- [2] Golikov S.N. Predtestovyyiy trening po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Elementarnyyiy uroven. Obschee vladenie. – М., 2012.

- [3] Golikov S.N., Golubeva A.V., Zhindaeva A.G., Rumyantseva N.M., Farhadova M.E. Testyi po russkomu yazyiku dlya trudovyih migrantov (trenirovochnyie materialyi). – SPb.: Zlatoust, 2013.
- [4] Gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. / Vladimirova T.E. i dr.
- [5] Gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Bazovyy uroven. / M.M. Nahabina i dr.
- [6] Dolgushina E.K., Mitrova T.V., Rumyantseva N.M., Sidelnikova A.V. Gotovimsya k testirovaniyu. Bazovyy uroven. – M.: RUDN, 2012.
- [7] Ivanova A.S., Kryilova N.Yu., Suchkova G.A. i dr. Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Predvuzovskoe obuchenie. Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. Pervyy sertifikatsonnyiy uroven. – M., RUDN, 1999.
- [8] Ivanova A.S., Suchkova G.A. i dr. Gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart po russkomu yazyiku kak inostrannomu. I sertifikatsonnyiy uroven. – M. – Spb.: Zlatoust, 2001.
- [9] Ivanova A.S., Suchkova G.A. i dr. Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Predvuzovskoe obuchenie. Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. Pervyy sertifikatsonnyiy uroven. – M., RUDN, 1997.
- [10] Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Predvuzovskoe obuchenie. Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. Pervyy sertifikatsonnyiy uroven / avt. kollektiv: pod red. Z.I. Esinoy i dr.
- [11] Rumyantseva N.M. Trenirovochnyie testyi po russkomu yazyiku dlya trudyaschihsya migrantov: Praktikum. – M.: Russkiy yazyik. Kursyi, 2014.
- [12] Rumyantseva N.M., Kostina S.G., Zhindaeva A.G., Guseva I.S. Gotovimsya k testu po russkomu yazyiku. Pervyy sertifikatsonnyiy uroven. Obschee vladenie. – SPb.: Zlatoust, 2013.
- [13] Sidelnikova A.V., Kostina S.G., Rumyantseva N.M., Chauzova L.I. Testovyye materialyi dlya studentov srednego etapa obucheniya. Materialyi dlya testirovaniya. – M., RUDN, 1995.
- [14] Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S. Progress. Uchebnik russkogo yazyika. Elementarnyy uroven. – M.: RUDN, 2008.
- [15] Trebovaniya k Pervomu sertifikatsonnomu urovnyu vladeniya russkim yazyikom kak inostrannym. Obschee vladenie. Professionalnyiy modul. / Andryushina N.P. i dr. – 2-e izd. – SPb.: Zlatoust, 2012. – 64 s.

**THE DEPARTMENT OF RUSSIAN LANGUAGE NO. 3
IN CREATING TEST MATERIALS AND THEIR TESTING
(DEPARTMENT OF RUSSIAN LANGUAGE
AND GENERAL STUDIES PFUR)**

N.M. Rumyantseva

Department of Russian language № 3
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The work of the Department of Russian language No. 3 of the Faculty of the Russian language and General educational disciplines PFUR in creating test materials and their approbation.

The article is devoted to the test control of knowledge of the Russian language of students on pre-University stage of training, and migrant workers, as well as the creation of test materials for these specific enrollments. The article analyzes the work of the Department in this direction.

Keywords: test, testing, foreign students, migrant workers.

Научное издание

**ИННОВАЦИОННОЕ
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ**

СБОРНИК СТАТЕЙ

В двух томах

ТОМ I

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Компьютерная верстка *М.Н. Заикина*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 17.09.2014 г. Формат 60×84/8. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 52,0. Тираж 500 экз. Заказ 1241

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41

Для заметок

Для заметок
