

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАСШТАБНАЯ МИГРАЦИЯ: ОТЧУЖДЕННОСТЬ ИЛИ ТОЛЕРАНТНОСТЬ?

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Современные транснациональные процессы становятся свидетельством того, что мир находится в стадии миграционных потоков. Повсеместным явлением стала массовая иммиграция без обязательной, более всеобъемлющей адаптации инокультурных иммигрантов к нормам и ценностям основных этносов. Выделились так называемые доминирующие источники миграции. В иммигрантской среде это привело к появлению альтернативных языков общения, стилей жизни, особых форм социальных и культурных коммуникаций.

Ключевые слова: транснациональные процессы, трансформация культуры, международная миграция, аккультурация, ассимиляция, мультикультурализм, мультилингвизм, проблемная толерантность, толерантное пространство, плюрализм культур.

Международная миграция растет по своим масштабам и скоростным показателям, характеризуется увеличением количества участвующих в ней стран и людей. В миграционные процессы вовлечены люди самых разных национальностей, которые говорят на различных языках, исповедуют разные религии, живут по разным обычаям. Если в двадцатом столетии мир стал свидетелем интенсивного роста миграций населения, то за период первого десятилетия XXI века число международных мигрантов удвоилось.

Вместе с тем в истории человечества миграция всегда играла особую и важную роль, так как поддерживала процесс мирового экономического роста, способствовала развитию государств и обществ, связывала и обогащала культуры и цивилизации. Мигранты часто считались наиболее динамичными и предприимчивыми членами общества — людьми, которые рисковали выехать за пределы своей общины и страны в поисках новых возможностей для себя и своих детей.

Ныне современные транснациональные процессы становятся свидетельством того, что мир находится в стадии миграционных потоков (на сегодня около

100 млн человек не проживают в странах своего гражданства). Более того, за последние 40 лет иммиграция в США и в Европу увеличилась в четыре раза. К примеру, в США едут из Центральной и Южной Америки, в Западную Европу — из Северной Африки, Турции, с Балкан, из Восточной Европы, в Россию — из Украины, Белоруссии, Закавказья, Центральной и Юго-Восточной Азии. Сейчас в Америке иммигранты составляют около 9,3% населения (напомним: в рекордные по интенсивности времена ежегодно принималось до 1 млн человек), в Германии — около 9%, в Швейцарии — в два раза больше. Занимаясь разного вида работой, иммигранты вращаются в основном в среде себе подобных.

Что ожидает Россию? Миграционные процессы в пределах территории Советского Союза были достаточно динамичными, причем перемещения оказывались как добровольными, так и вынужденными вследствие политических действий, экологических катастроф и интенсивного экономического роста. После распада СССР Россия стала одним из мировых лидеров миграционных процессов: в 1990-х гг. по величине миграционного прироста она уступала лишь США и Германии.

Вместе с тем большинство мононациональных стран, принимавших иммигрантов, справлялись с передачей им своих культурных образцов. Люди, включаясь в новое общество, по большей части отказывались от политических, культурных традиций исторической родины, утрачивали приверженность ее порядкам. США служили характерным примером этих позиций. Так называемая американизация постоянно прибывавших иммигрантов шла в основном через школы, где доминировала атмосфера англо-протестантской культуры. Безусловно, дети иммигрантов должны были принимать ее традиции и ценности, это и служило эффективным способом консолидации и унификации стержневой американской культуры.

В настоящее же время в западных странах стала повсеместным явлением массовая иммиграция без обязательной, всеобъемлющей адаптации инокультурных иммигрантов к нормам и ценностям основных этносов. Выделились так называемые доминирующие источники миграции. Это, кстати, в иммигрантской среде привело к появлению альтернативных языков общения, стилей жизни, особых форм социальных и культурных коммуникаций.

Стоит заметить, на земном шаре остается мало мест, где разнообразное население за свою жизнь сталкивается всего лишь с одним — своим родным — языком, хотя бы потому, что средства массовой информации, прежде всего телевидение, проникают повсюду, а вместе с ними проникают целые потоки иноязычной информации. Большинство людей путешествуют, мигрируют, пытаются приспособиться к новой обстановке. По мнению американского профессора М. Суареса-Ороско, происходит огромная трансформация культуры, и пока неясно, каким «разноцветным» будет будущее мира. К примеру, миграционный процесс часто связывается с утверждающейся ориентацией групп западных стран на мультикультурализм, для которых характерной становилась некоторая, а нередко высокая степень этнического и культурного разнообразия.

Более того, теперь без знания другого или других языков не произойдет аккультурации личности в новом обществе. Авторитетный лингвист Е.Ю. Протасова (профессор Хельсинкского университета) считает, что правильное уже говорить не о двуязычии современного общества, а о мультилингвизме (многоязычии).

Что же представляют собой мультикультурализм, мультилингвизм, аккультурация? Как известно, в научных описаниях выделяются несколько этапов (фаз) аккультурации. *Нулевая фаза* представляет собой период до отъезда субъекта за границу, когда человек испытывает либо волнение и радость, либо опасение и тревогу; происходит процесс сбора информации о стране, знакомство с новым языком.

Следующая фаза — *фаза вживания в культуру*. Научно-педагогический и жизненный опыт свидетельствует: в самом начале своего пребывания в новой стране иностранец может определенное время не принимать особенностей ее культуры. Это порождает иногда неприязненное, даже агрессивное отношение. В дальнейшем проявляется «синдром культурного приспособления».

Третья — *адаптивная фаза* — наступает после некоторого примирения с той культурой, в которой человек ощущал себя иностранцем. Внимание с различий переключается на общее или на принципиально допустимое — лично для него.

Четвертый этап соотносится со своеобразной *фазой равновесия*, которая нередко наступает после двухлетнего пребывания «в зарубежье». За этот период у иностранца складывается более или менее объективное представление о новой стране. Выясняется, что некоторые проблемы можно либо решить, либо не соглашаться со всеми требованиями новой культуры, но учиться считаться с требованиями. В результате снижается агрессивность и степень критики чужой культуры (мигранты в среднем испытывают стресс 27 месяцев после смены страны проживания).

Интересна *фаза адаптации*, свидетельствующая о том, что прежде всего знание иностранного языка облегчает тяжесть аккультурации.

Так ли это? Смешение людей влечет за собой и большие возможности, и серьезные вызовы. Этнокультурное разнообразие — как результат международной миграции — создает и нелегкие проблемы, особенно в отношении социального единства. По всему миру СМИ заполнены публикациями о сенсационных и отрицательных аспектах проблемы миграции. Кое-где миграция оказывается политически взрывоопасной, нередко серьезно влияющей на результаты выборов и т.д. По оценкам отдела народонаселения ООН, Европе требуется удвоить прием иммигрантов, чтобы хотя бы сохранить численность своего населения на нынешнем уровне к 2050 г. Отказ же от приема мигрантов приведет к тому, что население России к 2050 г. сократится более чем на 30 млн человек.

Количество прибывающих мигрантов в столицу, Москву, преимущественно из стран СНГ составляет: около 80% — граждане Украины, Казахстана, Узбекистана, Молдовы, Азербайджана и Таджикистана. Вместе с тем половина среднеазиатских мигрантов хочет получить российское гражданство, однако, по мнению 76% мигрантов Средней Азии, они чувствуют себя одинокими в Москве, а 64% не хотят, чтобы их дети были похожи на россиян. Такие результаты опроса трудовых мигрантов (в очередях ФМС) приводит некоммерческая исследовательская служба «Среда».

Краткий обзор свидетельствует, что нужен диалог, полилог — многоструктурный, многообразный, нужна толерантность.

Какова идея толерантности? Мы считаем, что идея толерантности понимается как форма отображения в общественном сознании объективного существования, а именно:

- плюрализма культур;
- способов и стилей жизни;
- разных моделей и концепций понимания мира и места человека в нем.

Толерантность предполагает, что взаимодействующие личности, с одной стороны, сохраняют свою независимость и автономию, а с другой стороны, они не должны ограничивать свободу других, понимать, более того — определять их самобытность, самооценку, уважать у них право выбора, право иметь иные взгляды, интересы, привычки, верования, т.е. не должны противостоять самой идее толерантности.

Толерантность, как утверждают ученые, специалисты миграции, — это способность человека воспринимать образ жизни, характер, поведение и иные особенности других. Это — доминанта отказа от агрессии.

Различаются и разновидности проблемной толерантности. Насколько позитивны виды проблемной толерантности? Принято оценивать *толерантность подчинения* (иерархии), т.е. любой человек воспринимает замечания начальства более сдержанно, чем замечания равных себе по положению или тем более подчиненных. *Толерантность выгоды* считается «случаем», когда, к примеру, учитель «терпит» ученика, отец которого — видное лицо в городе и вознаграждает такое отношение учителя различными благами. Иная толерантность — *толерантность умысла* — означает, что индивид до поры терпит неприятное поведение для того человека, которого он хочет ввести в заблуждение своей нарочитой терпимостью. Что же представляет собой *толерантность воспитанности*? По мнению психологов, социологов, это близкая по природе снисходительность, один из способов самоутверждения. Таким образом, мы можем оценивать плюсы и минусы проблемной толерантности.

Почему актуальны проблемы сохранения толерантности в полиэтническом регионе, сохранения культуры мира? На самом деле данные проблемы являются гарантом стабильности, функционирования и развития региона. Общность же современного человеческого мира формируется из сочетания различных объединений — региональных, экономических, политических, этнокультурных. Признание такой системы становится общим правилом современного мира, характеризует наличие в обществе толерантного пространства.

Нередко, однако, толерантное пространство и миграционные проблемы решались разными способами. К примеру, мигранты, особенно временные трудящиеся мигранты и лица, ищущие убежища, не допускались в общество, лишаясь тем самым перспектив интеграции; мигрантам запрещалось сохранять собственную культуру. Вместе с тем проводилась политика и иного плана: в обществе сохранялась собственная культура и убеждения новых членов общества — мигрантов. Это, по нашему мнению, наиболее правильный путь.

В конце XX в. повсеместный рост этнической нетерпимости (до того находившийся в тени научного интереса) поставил перед учеными необходимость изучения такого феномена, как этническая толерантность. Стоит вспомнить: такие моменты затрагивались уже с конца 1960-х гг. Но в условиях распада СССР и сепаратистских настроений в Российской Федерации специалисты должны были ответить на потребности феномена конкретным его изучением в разных регионах и у разных народов. Дефицит толерантности в современном российском обществе препятствует его выходу из системного кризиса.

Вспомним еще раз зарубежный опыт, свидетельствующий вот о чем... Несмотря на то что миграция иностранной рабочей силы является важным источником пополнения трудовых ресурсов в США, Германии, Франции, Великобритании, большинство развитых стран стараются защитить интересы своего населения и экономики. Например, при политической и демографической нестабильности ужесточилось иммиграционное законодательство США (с 1995 г. ежегодно допускается на въезд в страну не более 675 тыс. человек) и европейских стран. Так, Франция ограничила въезд новых иммигрантов. Решение не предоставлять вид на жительство претендентам на въезд, а также гражданство детям мигрантов, работающих по контракту (преимущественно турецкого происхождения), приняла Германия и т.д.

Вместе с тем терпимость россиян к чужому опыту основывается во многом на диалоге (культур, цивилизаций, политических партнеров и т.д.). Никаким другим путем нельзя формировать диалог, человечество обогащает полезно и духовно опыт, с помощью этого растет, кроме того, «копилка» общечеловеческих ценностей.

Определим базовые условия для мигрантов и российского принимающего общества, которые смогут скоординировать — в случае соблюдения и уважения — процессы интеграции:

Базовые условия для мигрантов	Базовые условия для принимающего общества
Знание языка нового общества	Толерантность и открытость
Доступ к системе образования и рынку труда	Понимание преимуществ и сложностей многокультурного общества
Возможность социального продвижения посредством образования и высокой трудоспособности	Доступ к объективной и беспристрастной информации
Доступ к получению гражданства при соблюдении соответствующих условий	Уважение и понимание положения мигрантов, их традиций и культуры
Равенство перед законом	Уважение прав человека (мигрантов, особенно беженцев)
Свобода религии и культуры	Готовность принимать мигрантов
Уважение законов и традиций принимающего общества	

И для принимающей стороны, и для мигрантов в равной степени появятся перспективы, основанные на ряде стратегий и тактик межкультурного взаимодействия, например:

- перспектива культурного взаимоуважения (коммуникативные партнеры должны быть подготовлены адекватно воспринимать культурные различия);

- перспектива равенства коммуникативных шансов (следует адекватно использовать свои коммуникативные преимущества, не преуменьшая значимость коммуникативных намерений партнера);

- перспектива долгосрочной продолжительности результатов коммуникативного взаимодействия (опирается на идею о необходимости перспективного общения, в процессе которого участники коммуникации обогащаются).

Еще одна сложность процесса интеграции состоит в том, что даже те иммигранты, которые легально прибыли в страну и освоили ее язык, часто оказываются на «вторых ролях», несмотря на провозглашенные «равные возможности для всех членов общества». Речь уже идет не столько о культурной интеграции (хорошем знании языка, культуры и правовых норм принимающей страны), но и о полноценной социальной интеграции.

Как известно, этнические мигранты до сих пор не всегда ориентированы на освоение среды принимающего города, принятие обычаев и норм поведения. Обязательное условие получения рабочего места нередко остается лишь рекомендацией отдельных экспертов и ученых. Более того, образовательная инфраструктура, позволяющая мигрантам повысить уровень владения русским языком, другими знаниями, отсутствует.

Итак, используются среди необходимых факторов:

- способность найти приемлемую оплачиваемую работу;

- изучать правовой статус и степень участия в общественной и политической жизни;

- узнать о доступе к системе социального обеспечения.

По мнению экспертов ООН, успех интеграции мигрантов в принимающее общество определяется прежде всего знанием национального (государственного) языка. Таким образом, мигранты должны принимать и уважать других членов общества, полнее реализовывать свой человеческий потенциал, приносить пользу принявшей их стране, городу.

Однако, по мнению координатора проекта «Среда» Алины Багриной, 76% мигрантов из Средней Азии чувствуют себя одинокими в Москве, половина опрошенных считает, что они читают (51%) и едят (48%) по-русски свободно, вместе с тем меньше половины мигрантов указывают на наличие «некоторых затруднений» с навыками чтения и письма. Говорящих свободно на русском языке среди респондентов всего 34%. Обзор показал, что таджики владеют русским языком хуже других и др.

Тем не менее, одной из важных сторон культуры является общение. Действительно, общение вне родины, на неродном языке — это нелегко. Например, исходные формы общения уже проверены, они создавались веками: как обращаться

к родителям, как разговаривать с соседями, что прилично сказать в одной ситуации и нельзя говорить в другой. К примеру, азербайджанцы в Москве нуждаются друг в друге, вспоминают, воссоздают свою культуру общения, в том числе через беседу, поскольку беседа — это мир культурного общения, ритуал разговора. По сути, человек чувствует себя уверенно в том мире, который он сам создал вокруг себя либо создали его предки. Это высокая степень культурного, социального, психологического комфорта.

В связи с изучением русского языка — языка новой родины — ярко выраженная гуманитарная, культурно-познавательная направленность содержания должна быть основной, сориентированной на историческую, современную, а в перспективе — и будущую Россию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алексеев А.А. Социальная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев: теоретико-методологические подходы к исследованию // Труд и социальные отношения. — 2007. — № 5.
- [2] Балыхина Т.М. Научные теории, методические подходы, приемы работы с детьми-билингвами дошкольного возраста в отечественном и зарубежном опыте // Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. — М., 2012.
- [3] Балыхина Т.М. Изучение русского языка как приобретения нового взгляда на мир // Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. — М., 2012.
- [4] Балыхина Т.М. Толерантность как ключевая черта русского этноса и ее отражение в профессиональном взаимодействии // Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. — М., 2012.
- [5] Балыхин М.Г., Балыхина Т.М. Инновационный человек и его формирование в системе самонаправляемого обучения // Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. — М., 2012.
- [6] Джон У. Бери. Аккультурация и психологическая адаптация, обзор проблемы // Развитие личности. — 2001. — № 3—4.
- [7] Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: Сб. научн. статей / Под ред. Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко. — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [8] Толерантность в межкультурном диалоге / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. — М.: ИЭАРАН, 2005.

LITERATURA

- [1] Alekseenok A.A. Socialnaiya adaptacia bejencev i vinujdennikh pereselencev: teoretiko-metodologicheskie podkhodi k issledovaniu // Trud i socialnie otnoshenia. — 2007. — № 5.
- [2] Balykhina T.M. Nauchnie teorii, metodicheskie podkhodi, priemi raboti s detmi-bilingvami doshkolnogo vozrasta v otechestvennom i zarubejnom opite // Izbrannie stati po teorii i praktike obuchenia russkonu yaziku i praktike obucheniya russkomu yaziku i vospitania. — M., 2012.
- [3] Balykhina T.M. Izuchenie russkogo yazika kak priobriteniya novogo vzgliada na mir // Izbrannie stati po teorii i praktike obuchenia russkonu yaziku i praktike obucheniya russkomu yaziku i vospitania. — M., 2012.
- [4] Balykhina T.M. Tolerantnost kak kluchevaya cherta russkogo etnosa i ee otrajenie v professionalmon vzaimodeistvii // Izbrannie stati po teorii i praktike obucheniya russkonu yaziku i praktike obucheniya russkomu yaziku i vospitania. — M., 2012.

- [5] *Balykhin M.G., Balykhina T.M. Innovacionni chelovek i ego formirovanie v sisteme samonapravliaemogo obucheniya // Izbrannie stati po teorii i praktike obucheniya russkonu yaziku i praktike obucheniya russkomu yaziku i vospitania. — M., 2012.*
- [6] *Djon U. Beri. Akkulturacion i psikhologicheskaya adaptacia, obzor problem // Razvitie lichnosti. — 2001. — № 3—4.*
- [7] *Strategii mejkulturnogo vzaimodeistvia migrantov i naselenia Rossii: Sbornik nauchnikh statei // Pod red. N.M. Lebedevoi i A.N. Tatarko. — M.: RUDN, 2009.*
- [8] *Tolerantnoat v mejkulturnom dialoge // Pod red. N.M. Lebedevoi i A.N. Tatarko. — M.: Izd-vo IEARAN, 2005.*

SCALE MIGRATION: ALIENATION OR TOLERANCE?

T.M. Balykhina

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Contemporary transnational processes are evidence that the planet is in a stage of migration flows. Common place in mass immigration without necessarily more comprehensive foreign cultural adaptation of immigrants to the norms and values of the main ethnic groups. Classified as a dominant “sources of migration”. This is in immigrant communities has led to the emergence of alternative languages for communication, lifestyles, special forms of social and cultural communication.

Key words: transnational processes, the transformation of culture, international migration, acculturation, assimilation, multiculturalism, multilingualism, problem tolerance, tolerant space, pluralism of cultures.

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНОКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА: БАЛАНС РЕЦЕПТИВНОСТИ И РЕЗИСТЕНТНОСТИ

Т.П. Млечко

Кафедра славянской филологии
Славянский университет, Республика Молдова
ул. Флорилор, 28/1, Кишинев, MDA-2075

Статья посвящена проблеме формирования русской языковой личности ближнего зарубежья. В ней рассматриваются факторы, предопределяющие её повышенную рецептивность к влиянию инокультурной среды, а также потенциал и механизмы резистентности, которые должны быть учтены при выработке лингводидактических стратегий в условиях многоязычия.

Ключевые слова: языковая личность, ближнее зарубежье, билингвизм, языковая идентичность, рецептивность, резистентность.

Изменения общего характера на постсоветском пространстве и социокультурные реформы в странах ближнего зарубежья, а также политика перехода на государственный язык общения во всех сферах привели в совокупности к некоторой спецификации русской речевой практики на территории каждой из бывших союзных республик, что сказалось и на характеристиках русской языковой личности (РЯЛ). Под русской языковой личностью в языкознании понимается, согласно определению Ю.Н. Караулова, «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих тестах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [20].

В связи с трансформацией экстралингвистического контекста и дерусификацией общего коммуникативного пространства ближнего зарубежья актуализировалась проблема сбалансированного соотношения восприимчивости (рецептивности) и устойчивости (резистентности) языка и его носителей к воздействию инокультурной среды, а также проблема научной интерпретации результатов такого воздействия. Это важно в целях противодействия центробежным тенденциям в отношении русского языка, функционирующего вне России, и в целях поддержания культуры русской речи в государствах ближнего зарубежья. Данная задача решается в сфере образования на русском языке, включая подготовку в зарубежных вузах с русским языком преподавания специалистов разного профиля, в первую очередь филологов-русистов и преподавателей других дисциплин для русскоязычных и иных учебных заведений. Именно в учреждениях образования, как правило, формируется в основных своих чертах языковая личность. В случае с русским языком от этого напрямую зависят не только характеристики РЯЛ, но и качественное состояние русского языкового пространства в условиях доминирования титульного лингвокультурного окружения страны проживания.

Наша цель — представить отличительные черты РЯЛ ближнего зарубежья, которыми предопределяется рецептивность к лингвокультурному влиянию среды, а также те, которые важны для формирования механизмов резистентности и должны быть включены в арсенал лингводидактики.

В основе статьи материалы многолетних исследований, проведенных автором в Республике Молдова (записи интервью, языковые биографии, опросы, включенное наблюдение и др.), а также сведения по республикам ближнего и дальнего зарубежья, введенные в научный оборот другими специалистами.

К числу кардинальных перемен, которые произошли с носителями русского языка и, соответственно, преобразовали РЯЛ в период трансформации постсоветского пространства и социокультурного контекста в каждой из бывших союзных республик, как показало исследование, можно отнести:

- 1) становление русско-национального билингвизма;
- 2) пересмотр языковой и связанных с ней идентичностей;
- 3) упрочение *местного* сегмента в индивидуальном когнитивном пространстве языковой личности.

Как свидетельствуют статистические данные, в советский период русскоязычные жители национальных республик в основной своей массе не владели языком титульного населения, так как их общим языком коммуникации был русский язык. Сводные данные по Союзу на хронологическом срезе 1989 г. таковы: 95,6% русских горожан и 97,1% русских жителей села не владеют вторым языком.

После обретения республиками суверенитета и придания статуса государственного их титульным языкам начался переход к русско-национальному билингвизму, что преобразило и усложнило РЯЛ ближнего зарубежья. Несмотря на противоречивый характер этого перехода и на то, что в сложившихся типах билингвизма русскоязычных доля второго языка пропорционально намного меньше, тем не менее, это способствовало их погружению в окружающий лингвокультурный контекст и росту восприимчивости к его влиянию, особенно у представителей молодого поколения.

Характерно и то, что полинациональное по своему составу и нередко компактно проживающее сообщество носителей русского языка продемонстрировало повышенный интерес к изучению своих этнических языков.

При таком наборе используемых языков важен ответ на вопрос о том, «сколько языковых личностей у билингва» [2]. Как отмечал кн. Н.С. Трубецкой, «каждая личность имеет несколько ликов, которые все сосуществуют одновременно, но конкретно проявляются каждый в своих особых, сменяющих друг друга во времени индивидуациях. Но личность не совпадает ни с одним из этих ликов и ни с одной из этих индивидуаций: личность есть связь и совокупность всех их» [18]. Таким образом, при любом количестве освоенных и используемых индивидом языков речь идет об одной языковой личности, только более сложной. «Становление вторичной языковой личности есть одновременно и формирование языковой личности билингва, трилингва и ... полиглота» [13].

Такое соположение языков Е.В. Клюев называет «вавилонизмом» языковой личности. «*Вавилонизм* остро подчеркивает необходимость считаться с близким

присутствием других языков и так или иначе соотноситься с ними. В языковой личности могут сосуществовать и уживаться сразу несколько языков и культур» [8].

Очевидно, что реалии современного мира актуализировали **множественную языковую самоидентификацию**. Индивид, владеющий и активно пользующийся не одним языком, может одновременно самоотождествлять себя, хотя и в разной степени, с двумя или несколькими языковыми общностями. *«Я сейчас двуязычный»*, — таково языковое самоопределение нашего респондента (ДК) (1).

Отметим, что такая ситуация имеет и другой эффект — затрудненной самоидентификации. Наши русскоязычные респонденты на вопрос о родном языке отвечают с оговорками, например: *«Ну, если считать по национальности, то, наверное, родной — украинский, но больше говорим на русском. Я не знаю, затрудняюсь сказать, что уж тут родное»* (ЕМ).

Как правило, усложнение или смешение языковых идентичностей связано со следующим из названных нами кардинальных факторов преобразования языковой личности носителя русского языка — пересмотром идентичностей. Речь об усилившемся притяжении гражданской и этнической идентичности, которые напрямую связаны с языком. Так, приверженность своим этническим корням предполагает владение языком соответствующего этноса, а гражданство, как правило, предполагает обязательное знание человеком государственного языка страны проживания, который русскоязычные билингвы молодого поколения нередко даже называют родным.

ТМ: А почему Вы причислили его тоже к родным?

ДК: Потому что я живу в этой стране, где это официальный язык, во-вторых, в основном люди здесь на нем разговаривают. И по долгу работы, по долгу того, что я здесь живу.

Это вполне вписывается в сегодняшнее толкование понятия «родной язык» в отношении лиц нетитульной национальности. Оно изначально предполагает, что *язык родной страны не может не быть родным*. Как отмечает А.Б. Лихачева, «в современном массовом языковом сознании живущих вне языковой метрополии молодых представителей диаспоры *соприсутствуют* понятия *выученный язык родной земли и ранний, домашний, семейный — природный язык*» [9].

Таким образом, языковая личность демонстрирует все более распространенный феномен множественной языковой идентичности. Это общая тенденция: «Двойная идентичность, а порой и более сложные модели самоидентификации утверждаются в качестве одной из основных характеристик современного российского зарубежья» [15].

Последнее из названных нами кардинальных отличий касается специфики индивидуального когнитивного пространства (ИКП) русской языковой личности ближнего зарубежья.

Есть основания обособить в нем сегмент, который нами условно назван диаспоральным [10]. Как известно, ИКП любой языковой личности формируется на национальной когнитивной базе (КБ) соответствующего лингвокультурного со-

общества, в его культурном пространстве, а также в конкретном коллективном когнитивном пространстве (ККП), как правило, не в одном, а в нескольких. В нашем случае речь о ККП социума, в котором РЯЛ пребывает постоянно и в которое «встроены» все иные социальные сферы. Основная характеристика такого социального когнитивного пространства — это погруженность в иной лингвокультурный контекст, где на него воздействует сила притяжения иной когнитивной базы — КБ2, что также несколько ослабляет мощностное влияние исконной КБ1.

Таким образом, структура знания языковой личности в иномациональном лингвокультурном социуме характеризуется обязательным наличием дополнительного компонента в его составе: помимо индивидуальных знаний и представлений, социальных (групповых), национальных и универсальных, присутствуют еще и определенные *иномациональные* (конкретные). Этот сегмент и есть диаспоральное когнитивное пространство (ДКП).

Итак, билингвизм, притяжение гражданской и этнической идентичностей и наличие инокультурного сегмента в индивидуальном когнитивном пространстве являются специфическими особенностями РЯЛ ближнего зарубежья, чем и объясняется ее рецептивность к влиянию инокультурной среды страны проживания. Если продемонстрировать это на примере самого распространенного явления, каким является заимствование, то показателен не сам факт заимствований и даже не увеличение количества *чужесловных* единиц, но отношение к ним и характер их использования. Так, одна из причин замены *своих* слов *чужими*, т.е. замены слов родного языка заимствованными, которая важна для понимания и описания речевой практики местных русских в иноязычном окружении, — утрата ими ощущения, что слова соседствующего языка — *чужие*. Ответ лингвиста Е.А. Журавлевой на вопрос о том, являются ли заимствуемые единицы экзотизмами, например, для казахстанских русских, таков: «Безусловно, нет. Данный вид заимствования связан с близкими и длительными контактами между народами, и лексика не может рассматриваться как компонент чужого понимания мира... Лексика, отражающая не родные русскому языку, но близкие и понятные русскоязычному населению понятия, освоенные сознанием говорящих и употребляемые в процессе коммуникации в устных и письменных текстах, не может рассматриваться как экзотическая» [6].

Исследуемый нами ареал ближнего зарубежья демонстрирует массу таких примеров и параллельность процессов заимствования единиц, как имеющих, так и не имеющих эквиваленты в языке-приемнике. В этом плане следует вслед за литовским исследователем Б. Синочкиной признать «снижение иммунитета к вторжению иноязычных элементов» [17] как на уровне общества, так и на индивидуальном уровне.

Снижение иммунитета к воздействию иноязычного влияния чревато такими издержками рецептивности, которые непременно следует иметь в виду при формировании языковой личности. Речь о явных нарушениях норм, т.е. об ошибках, поэтому особое внимание следует обратить на факты интеркаляции и инерционной интерференции.

Противоположным рецептивности вектором регулирования языковых процессов является резистентность самого языка как системы и его носителей к инокультурному влиянию.

Она проявляется в первую очередь в русификации заимствований из других языков и синхронном их освоении русским языком в России и ближнем зарубежье. Повсеместно «заимствованные слова вовлекаются в сферу русской грамматики. Основной массив существительных склоняется, глаголы — спрягаются. Оказывается сильным и словообразовательный механизм. Основы заимствованных слов разных частей речи соединяются с русскими словообразовательными аффиксами» [7]. Весьма показательно в сегодняшней ситуации, когда очевидно глобальное влияние английского языка: «великий русский язык не позволяет пристегнуть себя к американскому новоязу (*new speak*). Он его русифицирует» [19].

Важно также отметить синхронную динамику основных тенденций развития языка в разных географических точках. Современный этап в истории развития русского языка примечателен тем, что в России и зарубежном русскоязычном пространстве происходят параллельные процессы. Синхронный характер процессов стабилизирует язык. Этому способствует, с одной стороны, четкий алгоритм инкорпорации и адаптации, который задает сама система, с другой — информационные технологии, обеспечивающие прозрачность коммуникативного пространства, благодаря чему происходит трансляция нововведений носителям языка в разных географических точках.

Помимо резистентности самого языка как системы в целом, важно то, что правомерно обозначить как *человеческий фактор*, которым определяется субъективное отношение носителя к языку и характеризуется, соответственно, мотивационно-прагматический уровень в структуре языковой личности.

От этого фактора тоже в немалой степени зависит устойчивость языка к влиянию доминирующей лингвокультурной среды.

Как пишет авторитетный исследователь языка «русских канадцев» Н.И. Голубева-Монаткина, роль «в сохранении русского языка за пределами России играют *сознательные, целенаправленные усилия* по передаче языка предков из поколения в поколение. Именно эти усилия, в основе которых лежит национальное, религиозное, культурное самосознание русских, помогают преодолевать постоянное и уже очень длительное давление, которое оказывает иноязычная среда, и сохранять вне России то, что является, несмотря на все ее своеобразие, русской речью» [4]. Е.А. Оглезнева, исследователь языка восточной ветви белой русской эмиграции, констатируя немногочисленность заимствований из китайского языка, объясняет это в том числе личностно значимыми мотивами. «Представление о своем языке как имеющем более высокую социальную и культурную значимость было свойственно русским в Китае» [14].

Нам представляется важным рассмотреть то, какие механизмы задействуются субъективно самим *человеком говорящим*. В этом смысле языковую личность определяют именно этот стратегический выбор в условиях иноязычного социума.

Перечня таких механизмов не существует: их еще предстоит выявить и описать. На наш взгляд, в него следовало бы включить следующие.

Стратегия адаптации или тип культурно-речевого поведения связана с механизмами адаптации. В этнологии широко известна классификация адаптационных стратегий, в которую включены такие из них, как *аккультурация, ассимиляция, интеграция, сегрегация*. Эти стратегии могут использоваться обществом или властью (государственными институтами) по отношению к инациональному контингенту в составе населения. Также они могут быть выбраны для себя коллективно самими меньшинствами или мигрантами.

Что касается индивидуального выбора, то существует концепция трех типов культурно-речевого поведения эмигранта: антиассимилятивное, ассимилятивное и бикультурное. Эту концепцию предложил Г. Пфандль [16; 21]. В ней учитывается отношение эмигранта не только к русскому языку, но и к языку страны пребывания. Понятно, что в качестве результата могут быть получены три принципиально различных варианта языковой личности в одном и том же социокультурном контексте.

Идентификационные ориентиры. Этот механизм касается выбора идентификационных параметров и ориентиров на перспективу. В этой связи хотелось бы обратить внимание на феномен *ментальной диаспоры*. Изучая жизнь русских за пределами России, ученые говорят о «разных степенях ментальной диаспоры». Речь о разнице менталитетов эмигрантов / диаспоры и принимающей их страны, о разнице, которая ощущается, сохраняется в большей или меньшей степени... Это, в свою очередь, оказывает влияние на отношение русского эмигранта к своему родному языку, а также к тому, как долго он продолжает считать себя русским» [11].

Применительно к ближнему зарубежью можно утверждать, что такие опции, как «я — русский», «я — русскоязычный» мотивационно отличаются от позиционирования себя в качестве «гражданина такой-то страны русского происхождения» и дают, соответственно, разный результат — разную по портретным характеристикам РЯЛ. В ходе проведения специального исследования «Мой русский мир», респондентами в котором выступили русскоязычные студенты РМ, нами выявлена прямая зависимость языковой компетенции и характеристик РЯЛ от ее идентификационных ориентиров.

Социальные и культурно-речевые установки говорящего. Именно говорящий акцентирует внимание на выборе рече-поведенческой тактики и языковых средств — из арсенала двух контактирующих языков — при коммуникации в билингвальной среде. Речь идет о сиюминутной прагматике общения и об отношении к культуре и правильности собственной речи.

Здесь нам видятся три разновидности возможных установок.

Установка на раздельное использование контактирующих языков. В языковом сознании за русским (родным) языком и другим языком (социума) закреплены разные сферы функционирования или, по выражению Л. Найдич, «ряд важнейших языковых доменов» [12].

Прагматическая установка на переключение или смешивание языкового кода. Анализируя примеры вербального выбора русских эмигрантов в Германии, В.В. Жданова делает вывод о том, что «немаловажную роль при нарушении Code-switching, а также при смешении языковых кодов, помимо действия бессознательных механизмов, играют и *осознаваемые социальные и культурные установки говорящего*... не в силу недостаточной языковой компетенции, а в силу срабатывания определенной прагматической установки» [5].

Установка на стихийный выбор без ограничений. В этом случае вернее было бы говорить об отсутствии установок, поскольку это поведение по модели «как хочу, так и говорю» или «как могу, так и говорю». Исследователь Г.Ю. Богданович из Крыма констатирует: «Речевая разнузданность сопровождается практически всюду: в транспорте, в школе, на базаре, в СМИ. Люди перестают следить за своей речью, вводят в язык общения слова из другого знакомого языка, совсем не задумываясь о том, насколько это уместно. В результате получается „языковой суржик“» [3].

Н.Ю. Авина, рассуждая на примере исследования речи русских в Шяуляйском регионе Литвы о чрезмерном увлечении заимствованиями литуанизмов, которое далеко не всегда вызвано насущной необходимостью, справедливо отмечает, что это может привести к нежелательным для культуры речи последствиям. «С течением времени носитель языка может потерять контроль над своим речевым поведением и перестать понимать, правильно или неправильно используются какие-то выражения. Ошибочные использования входят в привычку. Это наблюдается как в разговорно-просторечной языковой стихии, так и в нормированном литературном языке» [1].

Подводя итог, подчеркнем значимость учета при формировании языковой личности в инокультурном социуме таких характеристик как рецептивность и резистентность, от сбалансированного соотношения которых зависит состояние языка, бытующего вне доминанты исконного лингвокультурного контекста, как в практике отдельного Homo loquens, так и сообщества в целом.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Здесь и далее буквами, соответствующими инициалам, обозначены проинтервьюированные респонденты.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Авина Н.Ю. Язык русской диаспоры в современной Литве // Отечественные записки. — 2005. — № 2. — С. 259—270.
- [2] Алферова Ю.И. Профессионально маркированные компоненты языкового сознания, репрезентированные единицами родного и изучаемого языков: Дисс. ... канд. филол. наук. — Омск, 2005.
- [3] Богданович Г.Ю. Русский язык в полилингвокультурной ситуации Крыма // Сб. Русский язык: исторические судьбы и современность: I Международный конгресс исследователей русского языка. — МГУ, 13—16 марта 2001. — Москва. — С. 298.

- [4] *Голубева-Монаткина Н.И.* Русская эмигрантская речь в Канаде конца XX века. — М.: УРСС, 2010. — С. 3.
- [5] *Жданова В.В.* Роль социокультурных установок говорящего при переключении или смешивании языкового кода (на материале русского языка немецкой диаспоры). [Электронный ресурс] // *Русская социолингвистика*. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/russlin/01.php — С. 302.
- [6] *Журавлева Е.А.* Русский язык в межкультурной среде Казахстана // *Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. Варна 17—23 сентября 2007 г.* — SOFIA: NERON PRESS, 2007. — С. 514.
- [7] *Земская Е.А.* Специфика речи русской диаспоры на рубеже XX—XXI века // *Slavica Helsingiensia 24: Русский человек в иноязычном окружении* / Под ред. А. Мустайоки и Е. Протасовой. — Хельсинки, 2004. — С. 23.
- [8] *Клюев Е.В.* «Вавилонизм» как признак языковой личности // *Русский язык за рубежом*. — 2008. — № 4. — С. 85.
- [9] *Лихачева А.Б.* В поисках родного языка: к определению понятия (По данным диаспоры) // *Русское слово в мировой культуре: Сб. материалов X Конгресса МАПРЯЛ*. — СПб., 2003. — С. 115.
- [10] *Млечко Т.П.* Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье // *Русский язык за рубежом*. — 2012. — № 1. — С. 58—64.
- [11] *Мустайоки А., Протасова Е.* Быть русским и говорить по-русски // *Slavica Helsingiensia 24: Русский человек в иноязычном окружении* / Под ред. А. Мустайоки и Е. Протасовой. — Хельсинки, 2004. — С. 10.
- [12] *Найдич Л.* Выбор языка, переключение кода, лексические заимствования: русский язык эмигрантов последней волны в Израиле // *Slavica Helsingiensia 24: Русский человек в иноязычном окружении* / Под ред. А. Мустайоки и Е. Протасовой. — Хельсинки, 2004. — С. 115.
- [13] *Нерозник В.П.* Лингвокультурология и лингвоперсонология // *Вавилонская башня. Слово. Текст. Культура. Евразия на перекрестке языков и культур*. — М., 2003. — С. 15.
- [14] *Оглезнева Е.А.* Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук / Е.А. Оглезнева. — Томск, 2009. — С. 38.
- [15] *Пивовар Е.И.* Российское зарубежье. Социально-исторический феномен, роль и место в культурно-историческом наследии. — М., 2008. — С. 452.
- [16] *Пфандль Г.* Русскоязычный эмигрант третьей и четвертой волны: несколько размышлений // *Русский язык за рубежом*. — 1994. — № 5—6. — С. 101—108.
- [17] *Синочкина Б.М.* Судьба «великого и могучего» в постсоветской Литве // *Диаспоры*. — 2003. — № 1. — С. 21.
- [18] *Трубецкой Н.С.* К проблеме русского самопознания // *Вавилонская башня. Слово. Текст. Культура. Евразия на перекрестке языков и культур*. — М., 2003. — С. 7—8.
- [19] *Шаховский В.И.* Влияют ли американизмы на историческую судьбу России и русского языка? // *Русский язык: ист. судьбы и современность, Москва, МГУ, 13—16 марта 2001: Сб. тезисов междунар. конгресс.* — М., 2001. — С. 319.
- [20] *Энциклопедия: Русский язык: 2-е изд., перераб. и доп.* — М.: БРЭ, 1997. — С. 671.
- [21] *Pfandl H.* Sprachwahl als Verfahren und Sprache in der Identitätskonstruktion // *Stadler W., Binder E. & Kalb H. (Hg.), Junge Slawistik in Österreich*. — Innsbruck, 2000. — P. 165—166.

LITERATURA

- [1] *Avina N.Yu.* Yazy'k russkoi' diaspory' v sovremennoi' Litve // *Otechestvenny'e zapiski*. — 2005. — № 2. — С. 259—270.

- [2] *Alferova Yu.I.* Professional'no markirovanny'e komponenty' yazy'kovogo soznaniya, reprezentirovanny'e edinicami rodnogo i izuchaemogo yazy'kov: Diss. ... kand. filol. nauk. — Omsk, 2005.
- [3] *Bogdanovich G.Yu.* Russkii yazy'k v polikul'turnoi situacii Kry'ma // Sb. Russkii yazy'k: istoricheskie sud'by' i sovremennost': I Mejdunarodny'i kongress issledovatelei russkogo yazy'ka. — MGU, 13—16 marta. — M., 2001. — S. 298.
- [4] *Golubeva-Monatkina N.I.* Russkaya e'migrantskaya rech' v Kanade koncza XX veka. — M.: URSS, 2010. — S. 3.
- [5] *Jdanova V.V.* Rol' socziokul'turny'x ustanovok govoryashhego pri pereklyuchenii ili smeshivanii yazy'kovogo koda (na materiale russkogo yazy'ka nemeczkoj diaspory') // [E'lectronny'i resurs] Russkaya socziolingvistika. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/russlin/01.php — C. 302.
- [6] *Juravleva E.A.* Russkii yazy'k v mejkul'turnoi srede Kazaxstana. // Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire: Materialy XI Kongressa MAPRYAL. Varna 17—23 sentyabrya 2007. — SOFIA: NERON PRESS, 2007. — S. 514.
- [7] *Zemskaya E.A.* Speczifika rechi russkoi diaspory' na rubeje XX—XXI veka // Slavica Helsingiensia 24: Russkii chelovek v inoyazy'chnom okrujenii / Pod red. A. Mustajoki i E. Protasovoi. — Xelsinki, 2004. — S. 23.
- [8] *Klyuev E.V.* "Vavilonizm" kak priznak yazy'kovoi lichnosti // Russkii yazy'k za rubejom. — 2008. — № 4. — S. 85.
- [9] *Lixacheva A.B.* V poiskax rodnogo yazy'ka: k opredeleniyu ponyatiya (Po dannym diaspory') // Russkoe slovo v mirovoi kul'ture: Sb. materialov X Kongressa MAPRYAL. — SPb., 2003. — S. 115.
- [10] *Mlechko T.P.* Individual'noe kognitivnoe prostranstvo russkoi yazy'kovoi lichnosti v novom zarubejii // Russkii yazy'k za rubejom. — 2012. — № 1. — S. 58—64.
- [11] *Mustajoki A., Protasova E.* By't russkim i govorit' po-russki // Slavica Helsingiensia 24: Russkii chelovek v inoyazy'chnom okrujenii / Pod red. A. Mustajoki i E. Protasovoi. — Xelsinki, 2004. — S. 10.
- [12] *Naidich L.* Vy'bor yazy'ka, pereklyuchenie koda, leksicheskie zaimstvovaniya: russkii yazy'k e'migrantov poslednei volny' v Izraile // Slavica Helsingiensia 24: Russkii chelovek v inoyazy'chnom okrujenii / Pod red. A. Mustajoki i E. Protasovoi. — Xelsinki, 2004. — S. 115.
- [13] *Neroznak V.P.* Lingvokul'turologiya i lingvopersonologiya // Vavilonskaya bashnya. Slovo. Tekst. Kul'tura. Evraziya na perekrestke yazy'kov i kul'tur. — M., 2003. — S. 15.
- [14] *Oglezneva E.A.* Russkii yazy'k v vostochnom zarubejii (na materiale russkoi rechi v Xarbine): Avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk. — Tomsk, 2009. — S. 38.
- [15] *Pivovarov E.I.* Rossiiskoe zarubejii. Soczial'no-istoricheskii fenomen, pol' i mesto v kul'turno-istoricheskom nasledii. — M., 2008. — S. 452.
- [16] *Pfandl H.* Russkoyazy'chny'i e'migrant tret'ei i chetvertoi volny': neskol'ko razmy'shlenii // Russkii yazy'k za rubejom. — 1994. — № 5—6. — S. 101—108.
- [17] *Sinochkina B.M.* Sud'ba "velikogo i mogocheho" v postsovetskoj Litve // Diaspory'. — 2003. — № 1. — S. 21.
- [18] *Trubeczkoi N.S.* K probleme russkogo samopoznaniya // Vavilonskaya bashnya. Slovo. Tekst. Kul'tura. Evraziya na perekrestke yazy'kov i kul'tur. — M., 2003. — S. 7—8.
- [19] *Shaxovskii V.I.* Vliyayut li amerikanizmy na istoricheskuyu sudibu Rossii i russkogo yazyka? // Russkii yazy'k: istoricheskie sud'by' i sovremennost' Moskva, MGU, 13—16 marta 2001: Sb. tezisev mejdunarodny'i kongress. — M., 2001 — S. 319.
- [20] E'nciklopediya: Russkii yazy'k: 2-e izd., pererab. i dop. — M.: BRE', 1997. — S. 671.
- [21] *Pfandl H.* Sprachwahl als Verfahren und Sprache in der Identitätskonstruktion // Stadler W., Binder E., Kalb H. (Hg.), Junge Slawistik in Österreich. — Innsbruck, 2000. — P. 165—166.

THE RUSSIAN LINGUISTIC PERSONALITY UNDER CONDITIONS OF INTERCULTURAL SOCIETY: BALANCE OF RECEPTIVITY AND RESISTANCE

T.P. Mlechko

Slavonic University
Chisinau, Republic of Moldova
Florilor str., 28/1, Kishinev, Republic of Moldova, MDA-2075

The article is devoted to identification of the characteristics of the Russian linguistic personality in the near abroad. It discusses the factors that have foreordained its increased receptivity to the influence of foreign cultural environment, as well as potential and mechanisms of resistance that should be taken into account in the formation of linguistic personality in a multilingual environment.

Key words: linguistic personality, near abroad, bilingualism, linguistic identity, receptivity, resistance.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.А. Пугачёв, Л.П. Яркина

Кафедра русского языка
Инженерный факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье обосновывается значимость изучения коммуникативного поведения представителей разных этнокультур при формировании межкультурной компетенции. Коммуникативное поведение рассматривается в качестве неотъемлемой части национальной культуры. Утверждается, что эффективность межкультурного взаимодействия обусловлена знанием особенностей национально-культурной специфики вербального и невербального поведения коммуникантов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, коммуникативное поведение, вербальные и невербальные средства коммуникации.

В современных условиях обучение иностранцев русскому языку и русской культуре нацелено на подготовку к реальной межкультурной коммуникации, которая определяется как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [13. С. 142]. Успешность межкультурного общения зависит не только от знания фонетики, грамматики и лексики изучаемого языка, что является, конечно, обязательным условием любого межъязыкового общения; для того, чтобы язык мог служить эффективным средством общения представителей разных этнокультур, за ним должно стоять «единое или сходное понимание реальности» [7. С. 272]. Поэтому в настоящее время методической наукой выдвигается приоритетная задача — формирование межкультурной компетенции как у преподавателей РКИ, работающих с иностранцами, так и у иностранных учащихся, приезжающих на учебу в Россию. Рассматривая межкультурную компетенцию как «...умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка, и умение переключаться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения» [3. С. 4], мы относим ее к основным показателям сформированности способности представителей разных культур успешно участвовать в межкультурной коммуникации.

Известно, что иностранцы, попадая в Россию, сталкиваются не только с новым для них языком, но и с незнакомыми им культурными нормами, национальными традициями и обычаями, особенностями общения и правилами вербального и невербального коммуникативного поведения. И без четкого понимания того, что можно и что нельзя, что желательно и позволительно в условиях новой этнокультуры, т.е. без знания национально-ментального инструментария, культурных норм, нравственно-коммуникативных установок и оценок, которые регламентируют жизнь людей в этой этнолингвокультуре с точки зрения стыда, сво-

боды, воспитанности, такта, справедливости, гордости, милосердия, доброты, уважения, совершенно невозможна успешная социокультурная адаптация иностранного учащегося в российском социуме. В коммуникации участвуют представители разных этнокультур, поэтому и реальность они могут понимать по-своему: интуитивно следовать тем нормам, традициям, ценностям, которые они усвоили в собственных этнокультурах и которые им могут казаться единственно правильными. К тому же при оценке чужой культуры большинство людей интуитивно пропускает ее через фильтр родной им культуры. Другими словами, при межкультурном взаимодействии одна национальная культура непременно вступает в диалог с другими, высвечивая при этом такие моменты общения и поведения, на которые в родных культурах не обращается внимания. М.М. Бахтин писал по этому поводу: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины» [2. С. 57]. В связи с этим особого внимания требует изучение коммуникативного поведения той или иной лингвокультурной общности, которое трактуется как «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей» [8. С. 5]. Коммуникативное поведение определяет «тематику общения, восприятие тех или иных коммуникативных действий носителями языка, особенности общения в больших коммуникативных сферах типа семья, коллектив, иностранцы, знакомые, незнакомые и многих других» [14]. Коммуникативное поведение людей является составной частью их этнокультуры, оно всегда обусловлено национальными менталитетами, национально-культурными нормами общения, традициями и обычаями. Незнание этнокультурной специфики коммуникативного поведения представителей разных культур ведет к «отрицательным оценкам и характеристикам, к появлению этнических стереотипов и предрассудков, препятствующих пониманию и эффективному общению» [5. С. 9]. Знание культурных норм и традиций общения позволяет коммуникантам, принадлежащим к разным этнокультурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, способствует эффективной межкультурной коммуникации.

Изучению коммуникативного поведения представителей разных этнокультур в последние годы уделяется большое внимание (см. работы Т.М. Балыхиной, С.Г. Тер-Минасовой, А.П. Садохина, Н.И. Формановской, С.С. Тахтаровой, И.А. Стернина, Ю.В. Прохорова, Г.Е. Крейдлина, В.Л. Колесниченко, Н.М. Фирсовой, Т.В. Лариной, Р.Д. Льюиса и др.). Однако, по мнению И.А. Стернина, «коммуникативное поведение какой-либо конкретной лингвокультурной общности до сих пор не являлось предметом систематического, сколько-либо системного описания, хотя отдельные элементы таких описаний имеются в достатке. Это связано, во-первых, с неразработанностью теории и методики такого описания, а во-вторых, с тем, что до сих пор неясно, представители какой науки должны этим заниматься. Описанием и изучением коммуникативного поведения должна заниматься отдельная наука, которая является стыковой и, в известной мере, интегральной для многих наук — этнографии, психологии, социальной психологии, социологии, психолингвистики, теории коммуникации, социолингвистики, паралингвистики, риторики, лингводидактики и собственно лингвистики. Эта инте-

гральная наука должна обобщить данные перечисленных выше наук и создать целостную картину национального коммуникативного поведения народа. Из преобладания в указанном перечне наук лингвистических и близких к ним следует, что заняться этим должны в первую очередь лингвисты и преподаватели иностранных языков» [14].

Исследователи уже неоднократно предупреждали о том, что в общении с иностранцами люди легко прощают фонетические, лексические и грамматические ошибки, так как объясняют их недостатком лингвистических знаний, недостаточной сформированностью речевых навыков и умений, однако они болезненно реагируют на нарушение привычных для них этикетных норм, правил привычного поведения, так как считают, что они нарушаются специально, преднамеренно [5. С. 13]. С.Г. Тер-Минасова в этой связи отмечает, что самое худшее, к чему могут привести ошибки в речи, — это насмешки и снижение репутации человека, ошибки же культурного поведения могут вызвать этнические конфликты, насилие, кровопролитие [13. С. 92]. Чтобы подтвердить сказанное, обратимся к особенностям западного и восточного стилей коммуникативного поведения, в основе которых лежат существенные этнокультурные и этнопсихологические различия.

Коммуникативное поведение европейцев и американцев предполагает исключительную значимость и открытость вербального сообщения, когда говорящий и слушающий рассматриваются как два самостоятельных, равных субъекта, чьи отношения должны быть понятными из их высказываний независимо от этнокультурных особенностей. В западных культурах важное значение придается вербальным сообщениям, что в определенной степени является отражением западного типа аналитического мышления, поэтому вербальное сообщение может восприниматься вне социокультурного контекста. Представители европейских культур высказываются прямо и четко, стараются избегать пауз в ходе общения и говорить то, что думают. Правдивость, открытость и четкость — важнейшие черты коммуникационного поведения представителей европейских культур.

Напротив, в восточных и азиатских культурах независимо от содержания и хода сообщения решающее значение придается социокультурному контексту, связанному с особенностями национальной психологии и культуры. Поэтому процесс межкультурной коммуникации осложняется различным пониманием и соотношением невербальных средств, так как в восточных и азиатских культурах огромное значение придается манере и церемонии произношения высказывания, т.е. эмоциональной стороне высказывания, чем его смыслу, значению определенных слов и выражений [1. С. 42]. Представителей этих культур отличает осторожность и сдержанность в высказывании отрицательных или однозначных оценок, они придают особое значение поддержанию социальной гармонии как основной функции речи, поэтому для них вежливость (учтивость) при общении намного важнее правдивости высказывания [4. С. 37]. Именно это обстоятельство заставляет носителей многих восточных культур избегать категоричности в высказываниях, не формулировать четко и ясно своего мнения, всегда любезно соглашаться с собеседником. Исследователи этих культур отмечают, что даже в обычной ситуации общения представитель этих культур может сказать «да», хотя это совсем не подразумевает согласие, поскольку для него «сохранение лица» собеседника,

не испорченное прямым отказом, важнее правды, выраженной словами. Именно поэтому для них невозможно прямо сказать «нет» собеседнику, так как это может его обидеть. Сдержанность и двусмысленность — важные особенности коммуникативного поведения представителей восточных культур [4. С. 37].

Яркий и показательный пример того, как непонимание этнокультурных особенностей коммуникативного поведения не только стало причиной срыва важных переговоров между американцами и арабами по урегулированию ирано-иракского конфликта, но и спровоцировало проведение военной операции «Буря в пустыне», приводит известный американский ученый Г. Триандис. Анализируя причины этого непонимания, Г. Триандис обращает внимание на то, что американские дипломаты использовали на переговорах с арабами исключительно языковые средства коммуникации, игнорируя невербальные средства (жесты, тональность, громкость голоса и др.), играющие важную роль в арабской культуре. В результате возникших проблем межкультурного общения на переговорах, обусловленных переносом этнокультурных стереотипов коммуникативного поведения, характерных для американской и арабской этнокультур, была упущена сама возможность мирного урегулирования этого конфликта [5. С. 13—15].

К тому же и в китайской культуре, национальную специфику которой определяют традиции конфуцианства, основывающегося на следовании принципам мудрости, справедливости и гуманности во всем, нравственные нормы и правила требуют сдерживать и скрывать эмоции, не допускать крайностей в поведении, чтобы тем самым не нарушить гармонию окружающей среды. Точно так же и в японской культуре общение не предполагает однозначных высказываний, японец считает, что каждый сам должен догадаться о том, что думают его собеседники. Особенности этикета для него важнее тонкостей высказывания, а вежливость в общении ценится выше, чем его смысл и доходчивость. Для японца быть искренним значит стараться сделать так, чтобы никто из общающихся не «потерял лицо», т.е. соблюдать тактичность [9. С. 109]. При таких различиях в коммуникативном поведении совершенно очевидно, что использование характерных для родной культуры коммуникативных стратегий при межкультурном общении может негативно сказаться на эффективности межкультурного взаимодействия. Таким образом, причиной непонимания, лежащей в основе многих проблем коммуникации, «является перенос национально-культурных стереотипов поведения, характерных для родной лингвокультуры, на процесс общения с представителями иных лингвокультур, т.е. коммуникативная лингвокультурная интерференция, которую можно определить как вмешательство факторов родной культуры, языка и национального сознания в интерпретацию инокультурного коммуникативного поведения и в собственное поведение при межкультурном общении» [6. С. 185].

Каждое лингвоэтнокультурное сообщество имеет свою коммуникативную структуру, в которой значимое место отведено системе социальных ролей, т.е. определенных типовых моделей поведения людей в стандартных ситуациях общения [11. С. 24]. Во многих этнокультурах коммуникативное поведение регулируется сложившимися национально-культурными представлениями о том, как должны вести себя люди, относящиеся к разным социальным группам, в типичных ситуациях, и каждой социальной роли соответствует определенный тип комму-

никативного поведения. Одним словом, социальные роли в определенной степени могут определять и саму ситуацию общения, и социальную дистанцию, выражающуюся в степени близости или отчужденности социальных групп, которая может быть симметричной, когда коммуниканты обладают одинаковыми социальными признаками, и асимметричной, когда коммуниканты различаются хотя бы по одному признаку. Здесь необходимо учитывать, что одна и та же ситуация общения может быть симметричной в родной культуре, но асимметричной в культуре изучаемого языка. Нарушение социальной дистанции может спровоцировать отрицательную реакцию окружающих, восприниматься как проявление невежливости, невоспитанности, грубости, т.е. привести к нарушению межкультурной коммуникации и коммуникативным сбоям и к различным межкультурным конфликтам.

Следовательно, для обеспечения эффективного взаимодействия представителей разных этнолингвокультур особенно важно обучение этнокультурным особенностям вербального и невербального коммуникативного поведения. В вербальной коммуникации такие особенности проявляются в использовании различных языковых форм выражения коммуникативных намерений (прямой или косвенной, лаконичной и многословной, экспрессивной или нейтральной), степени формальности общения, допустимости прямого воздействия на собеседника, выбора и предпочтения тех или иных языковых средств. В невербальной коммуникации эти особенности могут проявляться в этнокультурной обусловленности использования социальных символов, кинесических, проксемических, такесических, просодических и иных средств коммуникации.

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] *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979.
- [3] *Бердичевский Л.А.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2011.
- [4] *Болдырев В.Е.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.
- [5] *Ларина Т.В.* Английский язык в межкультурном диалоге // Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. — М.: Изд-во РУДН, 2009. — С. 7—150.
- [6] *Ларина Т.В.* Эмоции в коммуникации и переводе // Мосты. Журнал переводчиков. — 2006. — № 4 (12). — С. 50—55.
- [7] *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные труды. — М.: Изд-во Московского социально-психологического института; Воронеж: МОДЕК, 2003.
- [8] *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. — М.: Флинта-Наука, 2007.
- [9] *Садохин А.П.* Этнология. — М.: Гардарики, 2000.
- [10] *Садохин А.П.* Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. — М.: Альфа-М; ИНФРА, 2003.

- [11] *Стернин И.А.* Русское коммуникативное сознание // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып 3. — Воронеж: Истоки, 2002.
- [12] *Стернин И.А.* — URL: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000>].
- [13] *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур. — М.: Слово / Slovo, 2008.

LITERATURA

- [1] *Balyihina T.M., Chzhao Yuytzyan* Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya: Monografiya. — М.: RUDN, 2010.
- [2] *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. — М.: Iskusstvo, 1979.
- [3] *Berdichevskiy L.A.* Metodika mezhkulturnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyika kak inostrannogo. — М.: Russkiy yazyik. Kursyi, 2011.
- [4] *Boldyrev V.E.* Vvedenie v teoriyu mezhkulturnoy kommunikatsii. Kurs lektsiy. — М.: Russkiy yazyik. Kursyi, 2010.
- [5] *Larina T.V.* Angliyskiy yazyik v mezhkulturnom dialoge // Mezhkulturnaya kommunikatsiya: lingvisticheskie i psihologicheskie aspekty: Kollektivnaya monografiya. — М.: Izd-vo RUDN, 2009. — S. 7—150.
- [6] *Larina T.V.* Emotsii v kommunikatsii i perevode // Mostyi. Zhurnal perevodchikov. — 2006. — # 4 (12). — S. 50—55.
- [7] *Leontev A.A.* Yazyik i rechevaya deyatel'nost' v obschey i pedagogicheskoy psihologii: Izbrannyye trudy. — Izd-vo Moskovskogo sotsialno-psihologicheskogo instituta. Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2003.
- [8] *Prohorov Yu.E., Sternin I.A.* Russkie: kommunikativnoe povedenie. — М.: Flinta-Nauka, 2007.
- [9] *Sadolin A.P.* Etnologiya. — М.: Gardariki, 2000.
- [10] *Sadolin A.P.* Mezhkulturnaya kommunikatsiya: uchebnoe posobie. — М.: Alfa-M; INFRA, 2003.
- [11] *Sternin I.A.* Russkoe kommunikativnoe soznanie // Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie. Vyip 3. — Voronezh: Istoki, 2002.
- [12] *Sternin I.A.* — URL: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000>].
- [13] *Ter-Minasova S.G.* Voyna i mir yazyikov i kultur. — М.: Slovo / Slovo, 2008.

TRAINING IN COMMUNICATIVE BEHAVIOR AS ONE THEIR FACTORS OF FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE

I.A. Pugachev, L.P. Yarkina

Russian Language Department
Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The importance of studying of communicative behavior of representatives of different ethnocultures locates in article when forming cross-cultural competence. The communicative behavior is considered as an integral part of national culture. It is claimed that efficiency of cross-cultural interaction is caused by knowledge of features of national and cultural specifics of verbal and nonverbal behavior of komunikant.

Key words: cross-cultural communication, cross-cultural competence, communicative behavior, verbal and nonverbal means of communication.

ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС У ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.А. Хамраева

Издательство «Дрофа»
ул. Суцьевский Вал, 49с1, Москва, Россия, 127018

В статье предлагается анализ разных типов организаций билингвального образования. Автор считает важным не только обучение детей мигрантов государственному языку, но и успешное обучение другим предметам на русском языке, а проблемы воспитания и образования детей связывает с идеями их полноценной социализации. С этой точки зрения рассматривается организация урока русского языка, определяются коллективные формы работы, которые позволят практикующему учителю правильно организовать обучение детей мигрантов в условиях массовой школы.

Ключевые слова: обучение детей мигрантов, государственный язык, коллективные формы работы, успешность обучения, билингвальное образование.

Предмет «Русский язык» для детей мигрантов в условиях современной школы и принятия ФГОС приобретает новое значение. Известно, что в школе русский язык выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по многим дисциплинам. Особое значение предмет «Русский язык» как средство обучения приобретает для тех российских школьников, для которых он не является родным, т.е. для детей-инофонов. В городских и сельских школах различных субъектов Российской Федерации стихийно возникли неоднородные полиэтнические классы, включающие детей-инофонов, являющихся представителями разных народов, как правило, мигрантов. Обычно такие дети слабо владеют русским языком, что ведет к затруднениям в обучении их другим предметам, общим плохим учебным показателям, низкой социализации и, следовательно, является одной из основных проблем современной школы. В связи с активизацией миграционных процессов во всем мире, в которых и Россия теперь тоже принимает участие, идея успешной социализации мигрантов, как и новоприбывших сограждан, заключается не столько в обучении государственному (русскому) языку, сколько в полноценном обучении *на русском языке*. Нужно обратить внимание на следующий факт: во всем мире обучение *государственному языку* — языку межкультурной коммуникации — является первостепенной задачей, а проблемы воспитания и образования детей, обусловленные культурными и этническими различиями, связаны с идеями *полноценной социализации* на государственном языке, а значит — с процессом равноправной включенности в школьное обучение. Именно эти вопросы, на наш взгляд, являются одними из центральных в условиях принятия ФГОС.

В соответствии с современными социально-политическими изменениями в общественной жизни, процессами глобализации и формированием единого кросс-культурного образовательного пространства пересматривается содержание языко-

вого образования во всем мире, а особенно в тех странах, где растет миграция. Многие ученые, методисты и лингводидакты сходятся во мнении о том, что в качестве важнейшей задачи преподавания языка в условиях полилингвального государства в настоящее время является формирование и развитие билингвальной (или полилингвальной) языковой личности, владеющей коммуникативной, межкультурной и социокультурной компетентностями. Одним из путей эффективного решения названной задачи является организация билингвального обучения, успешно реализованная в национальных регионах РФ, где существуют школы на родном языке обучения, обеспечивающие полную включенность выпускников в процессы социализации на русском языке и формирующие действительно билингвальную и бикультурную личность. Однако такой опыт в условиях коллективного обучения, где в классах одновременно присутствуют и дети-инофоны, и дети — носители русского языка, а обучение ведется на русском языке, может быть использован лишь частично, на уровне лингводидактических приемов и специальной организации урока. Тем не менее именно ситуация обучения в массовой школе с гетерогенным языковым составом учащихся является до сих пор мало решенной и требует активного поиска оптимальных лингводидактических технологий, в том числе и билингвальных.

Попробуем раскрыть содержание понятия «билингвальное обучение» с позиции лингводидактического подхода. Слово (термин) «билингвизм» образовано от латинской приставки *bi* — дву(х) и слова *lingua* — язык и в буквальном смысле означает «двуязычие» [2]. Данное понятие может трактоваться двояко: во-первых, как способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками, во-вторых, как реализация способности пользоваться попеременно двумя языками или же как практика попеременного общения на двух языках. Кроме того, существует узкое и широкое понимание билингвизма: в узком смысле — это более или менее свободное владение двумя языками — родным и неродным, а в широком смысле — относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения [1]. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка. Что касается видов билингвизма, то по *соотношению уровней владения языками* разграничивают следующие виды:

- субординативный (субъект владеет первым языком лучше, чем другим) / координативный (владеет разными языками в равной мере);
- активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) / пассивный (чаще обращается к одному из языков);
- контактный (наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка) / дистантный (отсутствие такой связи);
- автономный / параллельный (при автономном билингвизме языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой, при параллельном — овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком).

Активный билингвизм, в свою очередь, может быть разграничен на «чистое двуязычие» и «смешанное двуязычие». С точки зрения *видов речевой деятельности* принято выделять несколько видов субординативного билингвизма: рецептивный, репродуктивный, продуктивный [2]. При рецептивном билингвизме субъект способен понять прочитанные (услышанные) им речевые произведения на неродном языке и передать их содержание на родном языке. Репродуктивный билингвизм заключается в том, что индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял. Продуктивный билингвизм заключается в способности выражать собственную мысль на разных языках. Кроме того, когда общение индивида происходит дома на родном языке, а вне дома — на втором, то в таких случаях говорят о естественном билингвизме. Искусственный же билингвизм приобретается в результате изучения второго языка вслед за родным. При смешанном билингвизме у носителя языка создается единая для двух языков понятийная система. При изучении второго языка чаще всего создается субординативный билингвизм, при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка. Субординативный билингвизм характерен для несвободного владения языком, а координативный — для более высокого, «свободного» уровня. Выделяется также комбинаторный тип билингвизма, который предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода, поэтому именно такой вид билингвизма считается основой переводческой компетенции.

В мировой практике известны разные модели организации билингвального образования, созданные по определенным схемам. Это государственные системы, отраженные в организации школьного образования.

Аккультурационная модель предполагает «врастание» этнического меньшинства в доминирующую языковую среду и основную (доминирующую) культуру. Как правило, такое «врастание» программирует отказ от этнической самоидентификации. Определяющими в этой модели становятся заместительные механизмы: детям предлагаются школы переходного типа (где за 3—6 месяцев детей переводят на язык основного образования), учебники и детские книги для них составлены обязательно на двух языках, причем языки используются либо параллельно (перевод), либо последовательно (фраза на одном языке сменяется фразой на другом языке) и т.д. Эта модель хорошо зарекомендовала себя в государствах открытой миграции, когда все прибывающие граждане становятся единой массой. Однако она деструктивна в любом полиэтническом социуме, поскольку лишает население перспективы билингвальности и бикультурности.

Изолирующая модель изначально предполагает некоторую этническую «изоляция», компактное, обособленное проживание этноса, локализацию этноса в диаспорах, а значит, она ориентирована на социальную дезинтеграцию. Часто сторонники такой модели, объединенные по языковому или конфессиональному признаку, выдвигают требования доминанты родного языка и родной культуры в воспитании и обучении, резко отрицательно относятся ко всем формам учеб-

ного и личностного взаимодействия детей. Возникают специфические этнические анклавы. При организации школы в таком анклавe полностью воссоздается модель обучения и воспитания, принятая на родине, без учета специфики школы языка социализации. В таких школах, как правило, идеи межкультурной коммуникации полностью отсутствуют.

Открытая модель становится единственной формой, обеспечивающей в отношении ребенка-билингва целостность процессов воспитания и обучения, интеграцию во всех сферах. На наш взгляд, именно эта модель конструктивна для полиэтнического государства, для России, потому что позволяет организовать обучение межкультурной коммуникации, предполагает поликультурное воспитание. По такой модели организованы национальные школы российских регионов. Сам же учебный предмет «Русский язык» в такой модели организации массовой школы, где одновременно учатся дети мигрантов и носители языка, должен восприниматься как *метапредмет*, позволяющий достигать у всех обучающихся результаты разного плана.

Именно уроки русского языка становятся тем инструментом, который позволит реализовать «открытую», принимающую модель в практике билингвального образования. Учитывая сложные отношения представителей различных этнических групп, находящихся в одной аудитории (в одном классе находятся и дети, прибывшие, например, из среднеазиатских республик, и с Кавказа, и коренные жители данного региона), необходимо так смоделировать учебный процесс, дополняя и изменяя образовательные стратегии, чтобы равно вовлечь всех учащихся в процесс обучения языку. В связи с этим в смешанных (полиэтнических) классах возникает необходимость скорректировать образовательные программы в целях полноценного одновременного обучения русскому языку и детей — носителей языка, и детей-инофонов, в разной степени владеющих русским языком. Это становится необычайно сложным в условиях типовой российской школы и накладывает определенный отпечаток на структуру современного урока русского языка.

Актуальным понятием сегодняшнего дня стало понятие универсальных учебных умений, реализуемых в курсе русского языка в первую очередь через межпредметные связи, а все образовательные достижения сегодня «измеряются» в трех системах: предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. И если предметные результаты хорошо известны и учителям, и ученикам (написал или не написал диктант, сколько сделал ошибок, прочитал и понял текст и пр.), то *метапредметные* и *личностные* результаты по-прежнему вызывают много вопросов. Как организовать современный урок русского языка в полиэтнической и полиязыковой среде, как учитывать разные группы достигаемых результатов, — это остается главным вопросом для большинства учителей русского языка сегодняшней России.

На самом же деле именно метапредметные результаты (когда средствами одного предмета можно решать задачи любого другого) — это самые важные результаты, поскольку их суть — интеллектуальное, когнитивное действие, «за-

пущенное» с помощью языка и на языке. Понятно, что успешность в этом процессе ребенка-инофона в основном и обеспечит его дальнейшую учебную социализацию. Методической основой метапредметного подхода к обучению является установление внутрипредметных и межпредметных связей в освоении наук и понимание закономерностей всего существующего в мире. Приобретение предметных компетенций при использовании государственного языка (русский язык как средство обучения на различных уровнях образовательной системы) является одной из самых молодых областей теоретической и практической деятельности современных ученых.

Итак, можно утверждать, что учебный предмет «Русский язык» в современной школе становится метапредметом, позволяющим достигать результаты разного плана, а одной из важнейших проблем сегодня является проблема интеграции результатов обучения или реализация метапредметного подхода. Этот подход, реализованный на уроках русского языка, обеспечивает осознанное усвоение сведений (материала) не только языкового, но и когнитивного характера, что развивает познавательные способности и интересы учащихся. Умение свернуть или развернуть информацию, сформулировать главное и второстепенное, найти аналогии, выстроить понятийный аппарат — это качества, которыми ребенок-инофон овладевает именно на уроках русского языка, поэтому нам хотелось бы остановиться именно на метапредметном, «проникающем», когнитивном значении русского языка в обучении. Организация урока русского языка с этой точки зрения позволит и носителям русского языка, и детям-инофонам быть включенными в процесс развития, давать положительные и стабильно высокие результаты в освоении любого учебного курса.

Однако возникают закономерные вопросы: какие средства позволят обеспечить качество обучения в таких условиях? Какие формы применимы, особенно если ведущей формой организации деятельности сегодня является коллективный урок?

Конечно, выделение учебных уровневых подгрупп на уроках русского языка во многом изменило бы ситуацию, но в условиях подушевого финансирования и строгой отчетности по сдаче ГИА и ЕГЭ это представляется трудноосуществимым. Учителю русского языка российской школы необходимо освоить приемы обучения, позволяющие одновременно организовать успешное обучение русскому языку как родному и русскому как неродному, что само по себе уже достаточно сложно, тем более в условиях коллективного обучения.

Урок русского языка в классе, где обучаются дети, владеющие русским языком на разных уровнях, имеет свою специфику: в отличие от других предметов его основное предназначение связано с формированием в первую очередь коммуникативных УУД, а цель — *коммуникативная компетентность* учащихся. В связи с этим можно выделить следующие ключевые характеристики урока русского языка сегодня:

- речевая направленность;
- функциональность;

— ситуативность;

— обеспеченность общей мотивацией (дополнительное включение вопросов и тем, интересных и важных для всех учащихся);

— индивидуализация процесса обучения в условиях коллективных форм работы (как правило, это работа по уровневым карточкам).

В условиях смешанного класса возникает необходимость использования активизирующих форм: работы в парах, группах, по цепочке и разных других коллективных форм обучения. Достоинство этих форм работы состоит в том, что он значительно увеличивает объем речевой деятельности на уроках: предварительное обсуждение ответов помогает детям преодолеть боязнь допустить ошибку, а это самое главное в работе с классом смешанного состава. Конечно, не менее важно организовать обучение в условиях, адекватных реальной коммуникативной деятельности. Работа в парах смешанного состава (причем всегда подвижных, например, ребенок-инофон + ребенок — носитель языка или два ребенка-инофона, получивших отдельное задание на карточке и т.п.) помогает исправлять речевые ошибки учеников через планирование и составление диалогов по заданной ситуации. Например, ученики оказывают друг другу помощь в правильном и четком произношении русских фраз, в том числе и за счет индивидуальной работы друг с другом. Так происходит достижение «образца», т.е. эталонного звучания. При усвоении произносительных норм часто детский контакт на уроке обеспечивает лучший результат, чем аналогичный контакт с учителем.

Работа по цепочке используется для закрепления опыта использования грамматических форм и структур (со зрительной опорой и без нее), при составлении рассказов по сюжетным картинкам, пересказе.

Для того чтобы у всех детей в равной мере вызвать интерес к русскому языку, можно использовать дидактические игры: наглядные, словесные, ролевые. Активно используются различные виды карточек как для индивидуальной работы, так и для групповой, раздаточный материал (например, в начальной школе абак с гласными буквами для закрепления таких тем, как «Непроверяемая безударная гласная в корне слова», «Проверяемая гласная в корне слова» и другие, круги с падежами, опорные таблицы-схемы по разным темам, сделанные своими руками), предметные картинки, загадки, ребусы, игрушки. С помощью наглядных игр можно расширять словарный запас учащихся, в начальной школе, к примеру, можно попросить принести на урок игрушки, разнообразные предметы, различный печатный наглядный материал. В классах основной школы можно использовать другие виды наглядности: журналы, картины, фильмы. Словесные игры можно организовывать и без опоры на предметную наглядность. Их цель — закрепление уже известной лексики и развитие познавательной активности, формирование коммуникативных УУД в соответствии с поставленной перед учащимися учебной задачей.

Словесные игры — одно из самых эффективных средств контроля за процессом формирования устной речи учащихся. Припоминание и воспроизведение слов в словесных дидактических играх осуществляется наряду с решением

других мыслительных задач: заменой одного слова синонимичным ему, названием предмета или действующего лица по его признакам или действиям, группированием предметов по сходству и различию. Эти игры полезны не только детям-инофонам, но и носителям языка, потому что они развивают чувство слова, увеличивают лексический запас, дают возможность пользоваться разными языковыми средствами.

Занимательные игры оживляют урок, делают его более интересным и разнообразным. Учебная задача, поставленная перед учащимися в игровой форме, становится для них более понятной, а словесный материал легче и быстрее запоминается. Закрепление старых и приобретение новых коммуникативных навыков и умений в игровой форме также происходят более активно. В процессе игры дети усваивают новую лексику, тренируются в произношении и закреплении в речи определенных слов, словосочетаний, целых предложений, стремятся выразительно читать стихотворения, используют загадки, пословицы. В условиях смешанного класса самыми эффективными оказываются именно коллективные формы работы, активизирующие возможности как каждого ребенка, так и всего коллектива учащихся в целом.

Итак, можно утверждать, что содержание современного языкового образования и закономерности процесса обучения в условиях ФГОС определяют ряд неперенных требований к уроку:

— урок должен предусматривать не только накопление информации, но и ее применение на практике: реализация системно-деятельностного подхода на уроке русского языка в условиях смешанного класса должна осуществляться через формирование в первую очередь коммуникативных УУД;

— урок должен быть вариативным по структуре и приемам обучения: учителю русского языка необходим арсенал средств для обучения детей — носителей языка и одновременное владение приемами обучения детей-инофонов;

— обязательный аспект проведения урока — воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся: все компоненты урока призваны обладать культурно-значимым и нравственно-воспитательным потенциалом;

— урок должен давать возможность как групповой (коллективной) формы работы учащихся, так и одновременной индивидуализации обучения — условия, обеспечивающего работу каждого учащегося. Это даст возможность в смешанном классе стимулировать способности детей и создавать учебную перспективу в отношении конкретного обучающегося;

— урок должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся, а одним из базовых требований к уроку является его научность, т.е. соответствие современному уровню лингводидактической мысли, педагогики, психологии;

— урок должен отражать искусство педагога, иметь свой методический «почерк», позволяющий не столько технологизировать процесс обучения, сколько придать ему личностный смысл;

— урок обязан обладать внутренней логикой с четким переходом из одной части в другую в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под внутренней структурой урока подразумеваются шаги, обуславливающие движение к достижению целей, отчасти это отражает технологическая карта урока);

— на уроке должны осуществляться как планомерное повторение, так и систематический контроль освоенного, что позволит учителю реализовывать обратную связь и находить рациональные пути к развитию предметных, метапредметных и личностных достижений учеников;

— главный критерий качества урока состоит не столько в разнообразии тех или иных видов работы, сколько в осуществлении динамики обучения;

— применение интерактивных средств — с целью повышения продуктивности обучения должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;

— современный урок русского языка должен дать возможность учителю не только реализовать свой личностный потенциал, но и продемонстрировать образец высокопрофессиональной языковой, коммуникативно-речевой и педагогической культуры общения.

Можно утверждать, что в ходе обучения государственному русскому языку у детей-инофонов должна сложиться опорная система владения следующими метапредметными действиями: речевыми, среди которых следует выделить навыки смыслового (целевого) чтения и работы с информацией (запрос, обработка, усвоение), а также собственно коммуникативными, необходимыми для учебного сотрудничества с учителем и сверстниками и дальнейшей социализации.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в систему школьного обучения в России, задачи гуманизации и гуманитаризации образования диктуют необходимость дальнейшего поиска путей оптимизации процесса обучения русскому языку и его отражения в системе современного российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. — М., 1972. — С. 25—60.
- [2] Верецагин Е.М. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). — М., 1969.

LITERATURA

- [1] Vainraikh U. Odnoyazychie i mnogoyazychie // Novoe v lingvistike — Vyp. 6. Yazykovye kontakty. — M., 1972. — S. 25—60.
- [2] Vereschagin E.M. Psikhologicheskie i metodicheskie kharakteristitki dvuyazychiya (bilingvizma) — M., 1969.

**THE FSES (FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART)
RESULT ACHIEVEMENT OF THE MIGRANT CHILDREN:
COLLECTIVE FORMS OF EDUCATION
IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPHERE**

E.A. Khamraeva

Publishing House "Drofa"

Sushchevskiy Val str., 49s1, Moscow, Russia, 127018

The article presents an analysis of different types of organization of bilingual education. The author believes it is important not only educate migrant children the state language, but also learn other subjects in Russian successfully; and the problems of upbringing and education of children are being related to the ideas of their full socialization. From this point of view the organization of the Russian language lesson is considered, collective forms of work are determined, which will let a practicing teacher organize the education of migrant children in the regular school conditions.

Key words: education of migrant children, the state language, collective forms of work, the success of learning, bilingual education.

ДЕМОНСТРАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (довузовский этап обучения)

Д.Н. Рубцова

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Настоящая статья посвящена проблеме формирования лингвокультурологической и поли-
субъектной компетенции у иностранного обучающегося на довузовском этапе обучения. В статье
рассмотрены методологические подходы к формированию ценностных ориентаций посредством
работы с материалами художественных фильмов, отмечены основные этапы и типы упражнений,
способствующие формированию коммуникативной компетенции инофона, освещены проблемы,
связанные с формированием толерантного отношения к иной культуре и к иным этносам.

Ключевые слова: антропоцентрическая парадигма, социокультурная компетенция, иноком-
муникант.

В 1990-е гг. в теории и практике преподавания русского языка как иностран-
ного произошли существенные преобразования, связанные с поиском новых под-
ходов к обучению. Прежде всего это усиление интереса методистов к проблеме
«человека в языке» [3], что привело к необходимости рассматривать методику
в системе координат антропоцентрической парадигмы. Особое значение приоб-
ретаet обучение иноязычному общению в контексте диалога культур на основе
внимания к ментальности и культурным особенностям обучающегося.

В настоящее время наиболее приоритетным становится культурологический
подход к обучению иностранных учащихся, который предполагает формирование
ценностных ориентаций на основе знакомства с новой культурой, новой точкой
зрения на представления о хорошем и плохом, с иными поведенческими стерео-
типами и другими жизненными и политическими взглядами.

Формирование ценностных ориентаций носит многоплановый характер, по-
этому необходимо вычленить логику и основную стратегию этого процесса. Ме-
тодическими основаниями могут являться следующие принципы и подходы.

1. *Формирование личности на основе общечеловеческих ценностей*, явля-
ющихся той отправной точкой, на которую может опираться преподаватель.

Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи является
на сегодняшний день чрезвычайно актуальным. От того, какие ценностные ориен-
тации будут восприняты молодыми людьми и какие нравственные идеалы будут
сформированы, во многом зависит перспектива развития страны, а значит, и мира
в целом. С одной стороны, кризисные явления, охватившие социально-экономиче-

скую и нравственно-духовную сферы жизни общества, изменили жизненные приоритеты молодых людей. С другой стороны, происходит трансформация ценностных ориентаций у людей старшего поколения, поэтому следует говорить не столько о традиционной передаче ценностей от старшего поколения к младшему, сколько о равноправном их участии в этом процессе. В настоящее время проблему можно обозначить так: сохранить традиционные базовые ценности и передать их молодому поколению, не подавляя объективные, естественные механизмы трансформации и новообразования ценностных ориентаций молодого поколения.

2. *Этнопедагогический подход*, сутью которого является воспитание культуры межнационального общения в полиэтнической образовательной среде.

Целевыми приоритетами в воспитании культуры межнационального общения является аккумулярование совокупности следующих принципов: единства общечеловеческой и национальных культур, этнокультурная коннотация образовательной системы, ориентация в педагогической деятельности на принципы целостности, культуросообразности, диалогичности, гуманизма, природосообразности, культурной идентификации, рефлексии, толерантного отношения к другим этносам.

3. *Акмеологический подход*, под которым понимается формирование языковой культуры не по принципу «приращения» новых знаний, умений, навыков к уже имеющимся, а по принципу поэтапного обогащения творческого потенциала личности.

Совершенно очевидно, что большинство учебных пособий реализует вышеперечисленные принципы и подходы. Однако не следует забывать о таких дополнительных возможностях повышения культурологической компетенции учащихся, как демонстрация художественных фильмов.

Художественный аутентичный фильм является не только одним из самых привлекательных и эффективных средств обучения языку, но и в значительной степени способствует расширению знаний, совершенствованию навыков аудирования, развитию социокультурной и поликультурной компетенции.

Художественный фильм реализует ряд функций — информационную, воспитательную и развлекательную. Главным в художественном фильме является постепенное формирование эстетического отношения через восприятие образности. Фильм создает особое эмоционально-психологическое состояние, а также реализует принцип «абстрактное становится понятным».

Зритель, захваченный экранным образом, переживает судьбу героя как свою собственную, а художественные перипетии фильма рожают ассоциации, связывающие картину с действительностью.

Следует помнить, что для реализации этих принципов фильм должен быть истинным произведением искусства.

При просмотре фильмов в иноязычной аудитории необходимо учитывать следующие факторы:

— иностранный учащийся должен владеть русским языком в объеме базового и первого сертификационного уровней;

- необходимо тщательно отбирать художественные фильмы с учетом тематики учебного материала;

- фильмы не должны иметь абстрактно-философский смысл, так как недостаточное знание русского языка не позволит иностранным учащимся понять смысл и сюжетную канву фильма;

- при выборе фильма для демонстрации следует учитывать национальные и религиозные ценностные ориентации учащихся;

- следует учитывать, что юмористические и сатирические фильмы плохо понимаются учащимися, так как русский национальный юмор и сатира не транслируются в другую национальную среду;

Не следует забывать, что иноязычная аудитория не может понять весь лексический массив фильма, поэтому необходимо подготовить аудиторию к просмотру фильма.

В процессе подготовки к просмотру преподаватель может дать задания по отысканию исторического материала, характеризующего время; ознакомиться с биографией писателя, по произведению которого поставлен фильм; обсудить непонятные ситуации, слова, художественные приемы, которые активизируют восприятие фильма, делают его понимание более глубоким и полным, создают реальную основу для дальнейшей работы.

На кафедре русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов подготовлено специальное пособие «Смотрим русские фильмы», которое может стать отправной точкой для творческой работы преподавателя.

Авторы пособия рекомендуют учащимся перед просмотром фильма прочитать его краткое содержание с целью снятия лексических трудностей. Предложенные в пособии тексты выделяют только основные значимые моменты фильма, необходимые для восприятия сюжета и не требующие детального понимания его лексического массива (работа с полным лексическим массивом потребует неоправданно больших временных затрат).

Целесообразно провести лингвистический анализ [4], который предполагает:

- толкование незнакомых слов и словосочетаний с помощью синонимичных конструкций или антонимов, включенных в активную лексику учебных пособий и соответствующих языковой компетенции иностранных учащихся;

- разъяснение устойчивых словосочетаний и фразеологических оборотов, которые несут смысловую нагрузку в предлагаемом фильме;

- работа со стилистическим синтаксисом (порядок слов, однородные члены предложения, обращения, вводные слова, типы сложных предложений и т.п.);

- работа с атрибутивными словосочетаниями, которые играют важную роль в создании образа и являются особым стилистическим приемом для оригинального и красочного выражения видения окружающего мира.

После прочтения краткого содержания фильма рекомендуется выполнить задания, направленные на проверку понимания лексики и грамматических конструкций.

В соответствии с типологией упражнений в рамках коммуникативного метода обучения послетекстовые упражнения содержат примерно 60% условно-речевых и речевых упражнений и 40% грамматических. Большое внимание уделено упражнениям по принципу «вопрос—ответ», как наиболее естественному виду общения.

Грамматические упражнения включают такие виды работы, как ознакомление студентов с новым грамматическим явлением, сознательная имитация образца, самостоятельное воспроизведение формы, работа по замене сложной грамматической конструкции на более простую и наоборот, самостоятельное составление словосочетаний и предложений с использованием категорий падежа.

Задания последемонстрационного этапа направлены в первую очередь на контроль понимания и развития навыков говорения, формирование продуктивных фонетических навыков.

Авторы предлагают задания на антиципацию типа: просмотрите эпизод еще раз и дайте свою версию развития событий. Подобные задания не только способствуют развитию умения выбирать конкретные языковые формы для правильного построения монологической речи, но и выявляют творческие способности личности учащегося.

Задания типа: «Как вы думаете...» способствуют возникновению дискуссии, позволяющей развить творческое отношение к выполнению задания. Перед учащимся ставится проблема, по поводу которой он должен высказать свое мнение (коммуникативная коллективная деятельность). Преподаватель постепенно раскрывает тему, делится собственными соображениями, задает наводящие вопросы. Правильно построенная дискуссия помогает учащимся раскрепоститься, преодолеть стеснение, говорить свободнее, т.е. способствует снятию психологического страха.

Авторы пособия также рекомендуют включать задания по «сравнению культур» [2; 3]. Этот вид деятельности можно использовать при работе с фильмами, содержание которых дает представление о национально-культурном образе жизни инокоммуниканта, иллюстрирует различные реалии, например, обычаи, традиции, праздники. Цель такого вида работы — вовлечение учащегося в обсуждение образа жизни в родной стране. Можно предложить иностранным учащимся подготовить небольшое сообщение о любимых фильмах, национальных традициях в кинематографе, известных кинорежиссерах. Это способствует наиболее полной реализации этнопедагогического подхода.

В настоящее время использование ролевой игры получило широкое применение. Ролевая игра, в основу которой положен сюжет или ситуация фильма и поставлена задача «Инсценируйте диалог», способствует развитию социолингвистической наблюдательности, развитию умения ориентироваться в коммуникативной ситуации посредством анализа стратегий, тактик и средств вербального и невербального общения, развивает память и воображение, аналитические способности, языковую догадку, повышает скорость речевой реакции. Во время ролевой игры создается положительный эмоциональный фон учебной деятельности, ре-

зультативность работы повышается, так как возникает профессиональная и, соответственно, акменарправленность деятельности учащегося [1].

Наиболее важной и значимой частью работы с фильмами является инициация преподавателем монологического высказывания обучающегося. Для этого он использует проблемные вопросы: какова, по-вашему мнению, главная идея произведения, совпадает ли замысел автора фильма с вашим мнением, как соотносятся личность и общество в фильме? и т.п. Преподавателю необходимо обеспечить условия для включения обучающимися в свою монологическую речь элементов рассуждения и аргументации. Высказывая свое мнение, обучающийся, с одной стороны, демонстрирует свою коммуникативную состоятельность, с другой стороны, раскрывает свой внутренний мир, демонстрирует свои идеи и взгляды по отношению к культурным и социальным ценностям страны пребывания.

В заключение можно отметить, что демонстрация художественных фильмов и работа с материалами к ним способствует не только расширению языковой компетенции иностранных учащихся, развитию навыков говорения, но и дает возможность ознакомиться с русской культурой и историей, лучше понять ментальность русского народа, сравнить традиции и обычаи, преодолеть барьеры непонимания и неприятия иных национальных ценностей, т.е. способствует воспитанию толерантного отношения к иным культурным ценностям, в частности и к иным этносам в целом, т.е. формирует лингвокультурологическую и полисубъектную компетенцию учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бычкова Т.В., Черепивская И.К. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе // Сб. статей «Иностранные языки в РГГУ». — М.: РГГУ, 2005.
- [2] Денисенко Н.П., Чернова Г.И., Данилова И.А., Гирфанова Э.М., Радькова Е.А. Предвузовская воспитательная и внеучебная подготовка иностранных абитуриентов с учетом этно-психологических особенностей контингента // Подготовка иностранных абитуриентов в ВУЗы: Сб. статей. — СПб., 2010. — С. 4—11.
- [3] Поморцева Н.В. Культуроориентированное обучение языку — способ знакомства с культурой страны // Этнофилология в ВУЗе: Сб. научно-методических работ РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2000. — С. 90—91.
- [4] Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Автореф. дисс. — СПб., 2004.

LITERATURA

- [1] Bychkova T.V., Cherepivskaya I.K. Ob opyte ispol'zovaniya novykh obrazovatel'nykh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku v videoklasse // Sb. statej «Inostrannye yazyki v RGGU». — M.: RGGU, 2005.
- [2] Denisenko N.P., Chernova G.I., Danilova I.A., Girfanova E.M., Rad'kova E.A. Predvuzovskaya vospitatel'naya i vneuchebnaya podgotovka inostrannykh abiturientov s uchetom ehtnopsikhologicheskikh osobennostej kontingenta // Podgotovka inostrannykh abiturientov v VUZy: Sb. statej. — SPb., 2010. — S. 4—11.

- [3] *Pomortseva N.V.* Kul'turoorientirovannoe obuchenie yazyku — sposob znakovstva s kul'turoj strany // *Ehtnofilologiya v VUZe: Sb. nauchno-metodicheskikh rabot RGPU im. A.I. Gertsena.* — SPb., 2000. — S. 90—91.
- [4] *Fortunatova E.Yu.* Kul'turologicheskij podkhod k formirovaniyu umenij vospriyatiya khudozhestvennykh tekstov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: Avtoref. diss. — SPb., 2004.

**DEMONSTRATION OF FEATURE FILMS
AS A WAY OF FORMATION OF LINGUISTIC-CULTURAL
AND POLYSUBJECT COMPETENCE OF STUDENTS
(pre-university education stage)**

D.N. Rubtsova

Department of Russian Language and common knowledge disciplines
Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article deals with the problem of formation of linguistic-cultural and polysubject competence of a foreign student at the stage of pre-university education.

The article covers the methodological approaches of value formation through work with the feature films materials, as well as the main stages and types of exercises that contribute to the formation of communicative competence of a foreign student. The problems related to the formation of tolerance to a different culture and different ethnic groups are also highlighted.

Key words: antropotsentricheskaya paradigma, sotsiokul'turnaya kompetentsiya, inokommunikant.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

И.А. Кочергина

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

В статье показываются пути и методы работы преподавателя русского языка и литературы в китайской аудитории по формированию интереса к изучению и осмыслению русской классической литературы. Автор делится собственным практическим опытом преподавания.

Ключевые слова: литература, культура, духовность, русский характер, феномен загадки русской души, русская интонация, И. Бунин, А. Куприн, Л. Толстой.

Работая с иностранными студентами, делаешь объективный вывод: все молодые люди, независимо от национальности и социального статуса, находясь на пороге большой самостоятельной жизни, испытывают смятение и неуверенность. Сегодня во многих странах мира (России и Китае, в частности) недостаточно готовить лишь высококвалифицированного специалиста. Жизнь подтверждает, что значительных качественных изменений не произойдет, если не будет решаться основная задача — возрождение духовности, нравственности молодежи. В этом вопросе по-прежнему главенствующую роль играет Слово, Литература, Искусство.

Опыт работы в Китае и со студентами-иностранцами в РУДН дает нам основание говорить об актуальности этой проблемы.

Воспитание человека, личности — задача сложная, многогранная, всегда актуальная. По нашему убеждению, в каждом молодом человеке заложены огромные творческие возможности, и в том, что они часто не реализуются или реализуются не полностью, виноваты и мы, учителя, педагоги.

Преобразования последних лет привнесли в наш мир не только новые рыночные отношения между разными странами, но и ломку нравственных ориентиров. Девальвируется духовность, в прошлое уходят доброта и порядочность, человечность и великодушие. Словом, безвозвратно теряется тот мир, который некогда на Западе вызывал смешанное чувство уважения и удивления. Загадку русского характера долгие годы безуспешно пытаются «решить» иностранцы. Что это за феномен — загадочная русская душа с ее метаниями и безрассудством, порой отсутствием здравого смысла в поступках, но всегда — с иррациональным отношением к себе и другим: стремлением помочь во что бы то ни стало, откликнуться на чужую боль, часто не думая о себе?

Есть ли сегодня место этому русскому феномену в мире жесткого прагматизма? Как решался вопрос о загадке русской души и духовности в классической литературе и искусстве? А еще: классика может сегодня отвечать на вопросы о современной духовности и нравственности человека? Опираясь на известное высказы-

ние китайского мыслителя, писателя, ученого Лу Синя о том, что «русская литература является нашим наставником и другом», эти и другие вопросы мы поднимали на занятиях и лекциях по русской словесности в Хэйлунцзянском и Яньшанском университетах Китая, а также с китайскими студентами Российского университета дружбы народов.

В ходе работы над темой «Особенности русской интонации» в качестве дополнительного чтения студентам предлагался небольшой рассказ И. Бунина «Лапти». Это притча о человеке, который пожертвовал собой ради спасения ребенка, о том, как неожиданно проявляет себя человек, когда в дом приходит беда. Прочитав рассказ, беседуем по содержанию, пытаемся выяснить суть авторского взгляда на проблему самоотдачи, самопожертвования, иррациональности русского человека, непредсказуемости его поступков, проявление неожиданной энергии в чрезвычайных обстоятельствах. Автор дает своему герою имя Нефёд, которое восходит к греческому Мефодий, что значит «тот, который ищет». Преодолевая страх, этот человек, несмотря на снежную бурю, ночью отправляется на поиски лаптей, которые попросил больной ребенок. Крестьянский мужик совершенно серьезно относится к просьбе ребенка, воспринимая ее как мольбу о спасении. Если больное дитя просит, «значит душа желает». Он считает, что должен принести в дом лапти: мальчик обрадуется — и болезнь отступит. Нефёд погибает по дороге. Утром крестьяне находят его замерзшим, занесенным снегом, с маленькими детскими лаптями за пазухой. Финал рассказа трагичен, но оставляет надежду на то, что ребенок выздоровеет: ведь он получил свои лапти — «душа успокоилась».

Беседа по рассказу требует от преподавателя особой душевной чуткости, «звонящей ноты» сопереживания и гордости за высокую искренность душевного подвига «простого» мужика по имени Нефёд.

«Нефёд погиб, — пишет студент Чу Синь. — Но его доброта осталась. Его самопожертвование и ответственность за жизнь вокруг заставляют нас думать: „А я какой? Как бы я поступил на его месте? Смог бы?“...»

«В этой семье Нефёд — простой слуга у богатых людей. Но он оказался выше отца больного ребенка: сделал все что мог, чтобы ребенок выздоровел. Он несет ответственность за эту семью, „держит ее в своей душе“. Нефёд принес ребенку надежду, „зажег жизнь“. Сам погиб... Зачем он пошел в метель? Ведь лапти — как игрушка для ребенка?! Пожертвовал собой. Это очень трудно. Смог бы я?...» (студент Сунг Юй).

«Не каждый человек может поступать как Нефёд. У него душа „высокой степени“...».

«Это блестящий характер большого человека. Он учит нас „человеческому в человеке“» (студент Сунь Чао).

Подобных высказываний студентов-китайцев много. Главное, что выносятся из таких уроков в ходе обучения правильности интонационного чтения, — это высокая степень ориентированности на духовно-нравственное восприятие литературного слова, обладающего безусловной воспитательной ценностью.

Еще одним важным аспектом в работе преподавателя по духовно-нравственному воспитанию в иностранной аудитории является, на наш взгляд, особое ощущение некой важной просветительской роли собственно учителя-воспитателя — личности глубоко нравственной в любых проявлениях. По глубокому нашему убеждению, преподаватель, входящий в студенческую аудиторию (а к иностранным студентам особенно!), несет ответственность за культуру, духовность и нравственность в национальном масштабе.

Важно помнить, что реализация задачи духовно-нравственного воспитания намного сложнее и ответственнее, чем передача предметных знаний, и возможна при особом состоянии души учителя, определяющемся ясностью его духовного зрения. По словам К.Д. Ушинского, настоящего учителя и учеников роднит «особенная теплота и задушевность отношений», основой которой являются духовные качества личности педагога: вера, любовь, честность, открытость, мудрость, красота души.

Задача преподавателя на занятиях по русской словесности — сформировать у учащихся потребность размышлять над подобными вопросами, донести до сознания молодых людей мысль о том, что русская литература может стать помощницей в осмыслении многих вопросов духовного порядка. Приведем еще примеры, иллюстрирующие этот тезис.

«...У меня вызывает сомнение поведение Нефёда. Я согласен с тем, что он способен пожертвовать собой для спасения другого человека. Это вызывает уважение. Не каждый так может. Но подумал он о своей семье? У него ведь наверняка остались жена, сын, симпатичная дочь... А он покинул этот мир, не неся ответственности за них. Он помог другой семье, а свою оставил в беде...» (Лю Бай).

«В произведениях Л.Н. Толстого самое ценное — человеческое в человеке. Для меня это сложный вопрос. Я не сразу понял его. Думаю, что это высокие качества в человеке: благородство, доброта, чистота души, бескорыстность, ответственность за других (даже незнакомых). Одним словом, это все хорошее: по-человечески живешь, по-человечески разговариваешь, по-человечески относишься ко всему. И еще я понял: семья означает „семь“ и „я“, т.е., каждый человек в семье имеет свою ценность, но и отвечает за другого. Потом много семей создают общество, разные общества создают нацию, разные нации — человечество, где есть много ценных „я“!» (Ван Тиу).

«Я очень уважаю Надежду — героиню рассказа „Темные аллеи“. Она очень сильная женщина. Она знает, что если примет другого мужчину, которого не любит, она себе этого не простит, будет жалеть. Она не хочет нарушить благородство любви. И хотя она всю жизнь одна, она выигрывает в любви: ее ожидание — лучшее объяснение любви. Она ждет Алексея всю жизнь, скучает по нему, но ни о чем не жалеет» (Цзи Юань).

«Наташа Ростова помогает раненым. Не боится, не жалуется, чувствует чужую боль больше чем свою. Всегда чистая и честная девушка. В ней столько привлекательного!» (Цзин Хэ).

«У Наташи много странного в поведении. Она не похожа на других. Ее чуткость, душевность, открытость, бескорыстие и покаяние ведут ее к самосовершенствованию. Это в ее образ Толстой вложил главное свое: полюбив, отдав себя, умножая свое „я“! По-моему, Наташа отражает жизнь самого Толстого: он всю жизнь искал путь улучшения жизни человека» (Ду Дай).

«Мы прочитали несколько рассказов по русской литературе. Теперь я знаю русских лучше и больше. Русская нация представляется мне открытой, страстной, гостеприимной и с юмором. Русские легко могут отдать себя и даже свою жизнь, если это надо кому-то, даже чужому. Нефёд отдал свою драгоценную жизнь ради удовлетворения желания чужого больного ребенка. Он несет ответственность за все вокруг. (Но свою семью не пожалел?) В любви русская женщина проявляет цельность и постоянство. Надежда из „Темных аллей“ ждет своего любимого всю свою жизнь. Это какая сила у простой женщины! Просто она честная перед своей душой и не умеет обманывать себя. Любовь никогда не заканчивается. Это такая русская женщина!» (Чжуан Тьен).

«У русских честь важнее жизни. Пушкин тоже погиб за честь. Конечно, в России есть и такие люди, как Шурочка из „Поединка“ Куприна. Она делает так как ей надо, пользуется всеми средствами для своих интересов. Таких много. Но сколько хороших и благородных образов в русской литературе! Я понимаю, что литература выше реальной жизни. Писатель специально лепит образы людей и возлагает надежду на своих героев, которые должны нас чему-то учить. Я хочу больше прочитать русской литературы, многому поучиться. Если русский характер такой же в реальной жизни, как в литературе, по-моему, русская нация является благородной нацией в мире! У них прекрасные человеческие качества. Я бы хотела дружить с русскими людьми» (Чжао Вэй).

Подобная работа наглядно показывает, как может воздействовать Слово на формирование и выражение духовно-нравственного самосознания молодого человека в процессе обучения русскому языку и литературе. Такая работа способствует не только увеличению интереса к изучаемому языку и культуре, но и собственному нравственному личностному росту. «Какой я в этом мире? На что я способен? Каковы мои нравственные критерии восприятия жизни? Какое место я занимаю в современности?» — эти и другие вопросы естественным образом возникают и решаются молодыми людьми не только в процессе наших занятий, но и, хочется верить, вне университетской аудитории.

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL IDENTITY OF CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDING RUSSIAN LITERATURE

I.A. Kochergina

The faculty of Russian language and General educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In article ways and methods of work of the teacher of Russian and literature in the Chinese audience on formation of interest to studying and judgment of the Russian classical literature are shown. The author imparts own practical experience of teaching.

Key words: literature, culture, spirituality, Russian character, phenomenon “riddle of the Russian soul”, Russian intonation, I. Bunin, A. Kuprin, L. Tolstoy.

ВЛАДЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.В. Емельянова

Казахско-Русский международный университет
ул. Айтеке-би 52, г. Актобе, Республика Казахстан

В статье автор исследует проблему формирования межкультурной компетенции и ее значение для профессионального мастерства при достижении конструктивного диалога в процессе общения в различных сферах жизни и деятельности.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, национально-культурные особенности, стереотипы, этноцентризм, культурное самоопределение, диалог культур, эмпатия, симпатия, атрибуция, терпимость (толерантность), принятие, адаптация, интеграция.

Процесс формирования межкультурной компетенции — это не что иное, как процесс познания иноязычной культуры в первую очередь через средство выражения этой культуры, которым является иностранный язык. Основой для формирования межкультурной компетенции является знание национально-культурных особенностей своего народа.

Только осознав всю значимость культурного развития своего народа, можно приступить к формированию межкультурной компетенции в рамках иноязычной культуры, используя при этом принцип постоянного взаимодействия с материальными и духовными ценностями родной культуры.

Межкультурный компонент коммуникативной компетенции включает следующие параметры:

- знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры;

- знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран;

- знание теории мировых культур;

- знание национальных стереотипов, в которых проявляются представления друг о друге у разных народов, умение преодолевать эти стереотипы;

- умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур;

- умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями.

Межкультурная компетенция, по мнению В.В. Сафоновой, понимается как часть коммуникативной компетенции языковой личности. Ее сформированность при развитии прочих компонентов коммуникативной компетенции обеспечивает продуктивность взаимодействия коммуникантов на межкультурном уровне, их

взаимопонимание в аспекте учета взаимодействия их родных культур при использовании участниками межкультурной коммуникации ИЯ как средства общения [2. С. 398].

Становление человека как субъекта профессиональной деятельности является результатом длительного процесса личностно-профессионального развития и саморазвития, определяемого множеством объективных и субъективных факторов. Факторы, которые обуславливают собственно процесс коммуникации, мы можем подразделить на две группы: универсальные коммуникативные факторы и условия работы, т.е. условия, в которых происходит процесс коммуникации. В свою очередь, универсальные коммуникативные факторы подразделяются на языковые (несовпадение языковых систем на различных уровнях) и экстралингвистические (несовпадение двух культур в различных аспектах: социальном, историческом, этническом, религиозном, ситуативно-обусловленном). Однако так как языковые средства сами по себе не имеют смысла, а приобретают его исключительно в акте коммуникации, осуществленном носителями определенных культур и концептуальных систем, мы вполне можем объединить языковые и экстралингвистические факторы в одну группу культурно-когнитивных факторов, куда входят энциклопедические и фоновые знания коммуниканта, концептуальные знания и знания норм речевого и неречевого поведения.

Основные этапы формирования межкультурной компетенции:

— первый этап — этноцентризм — отражает начальный уровень представления о мировой культуре в целом, об отдельных культурах мирового сообщества, основополагающие знания о культуре своего народа и народа страны изучаемого языка, умение выявлять и сопоставлять их на занятиях по иностранному языку.

— второй этап — культурное самоопределение — формирует способность к адекватному восприятию иноязычной культуры, успешному взаимодействию с ее представителями, оценивание явлений культуры с позиции ее собственных норм и ценностей, выявление и определение общего и различного в исторически сложившихся культурных моделях.

— третий этап — диалог культур — характеризуется знанием мировой культуры, анализа опыта межкультурного развития различных стран и своей собственной, проявлением инициативы в процессе социокультурного контакта с целью постижения ценностей, духовного наследия культуры страны изучаемого языка, преодолением культурного шока и возможных кросскультурных конфликтов. Этот этап обозначается многими методистами и культурологами как интеграция культур, т.е. их взаимопроникновение. Такие взаимоотношения между культурами ведут к обогащению культурного опыта и взаимопониманию.

Следует заметить также, что все эти этапы характеризуют тот тип отношений между культурами, который определяется как взаимодействие культур. Следовательно, уже с первого этапа формирования межкультурной компетенции мы развиваем не только профессиональные умения и навыки, но и воспитываем уважение к родной культуре, толерантное отношение к любой другой иноязычной культуре и ее представителям.

В процессе профессиональной деятельности требуется сформированность и постоянное развитие сложных умений межкультурного общения. Базовым уме-

нием такого рода является эмпатия. Это умение напрямую связано с различными уровнями восприятия иноязычной культуры. Эмпатия по-разному трактуется в отечественной и зарубежной психологической литературе. В российских научных источниках она часто характеризуется как «способность разделить переживания другого посредством ослабления границ собственного „я“, психологическая близость, доверительность» [1. С. 103]. В таком определении и понимании подчеркивается причастность, вовлеченность индивида в дела и переживания другого. В то же время такая реакция на партнера по общению, собеседника в западной психологической школе расценивается как симпатия — положительное чувство, эмоция, ведущая к желанию и осуществлению поддержки. По мнению российских ученых, симпатия рассматривается как вовлечение в процесс восприятия собственного Я, которое и является точкой отсчета для понимания того, что могут чувствовать другие. Симпатия — это попытка понять других, представляя себя на их месте, в их положении. В таком определении четко прослеживается мысль о том, что индивид не пытается войти в роль другого человека, представить, как другой человек думает или чувствует, скорее он представляет, как бы он сам думал или чувствовал в аналогичных обстоятельствах. Симпатия эффективна в тех случаях, когда люди обладают общей системой ценностей, являются носителями одной и той же культуры. В процессе межкультурного общения такого качества, как симпатия, т.е. представление о том, что некто, будучи носителем определенной культуры, может чувствовать в конкретной ситуации, характерной для культуры иноязычной, недостаточно для понимания собеседника и формирования общего значения происходящего. В таких случаях необходима эмпатия как способность приписывать событиям, происходящим в другой культуре, и ее носителям характеристики, качества и мотивы, изоморфные тем, которые приписывают им сами носители иноязычной культуры, и способность действовать в соответствии с ее нормами, а в случае незнания последних способность оценить собственное поведение, приписывая ему те атрибуты, которые приписывают носители иноязычной культуры. «Эмпатия основывается на способности временно отодвинуть в сторону собственное восприятие мира и принять альтернативную перспективу. Эмпатия предполагает, что собственное „я“ воспринимается как отличное от других, вследствие чего общие качества, служащие основой симпатии, недоступны. Эмпатия относится к тому, насколько мы можем представить мысли и чувства других людей с их точки зрения» [3. С. 197]. Как видно из приведенных определений, основной принцип эмпатии по М. Беннету — это способность идентификации с другой личностью. При эмпатическом общении представления о собственной личности и представления о личности другого (уже не чужого, а просто другого) функционируют в восприятии каждого участника общения как равноправные взаимосвязанные представления о деятельности двух равноценных, но различных, представителей разных культур. Другими словами, симпатия базируется на сходстве людей, эмпатия — на различиях. Эмпатия учитывает общие цели (создание единого значения) и общий контекст, ситуацию, в которой находятся собеседники. Различия между симпатией и эмпатией не затрагивают ни природы объекта отношения, ни степени вовлеченности в переживания, они касаются только принимаемой индивидом перспективы, только того, исходит ли он из собственной

перспективы (симпатия) или способен принять альтернативную (эмпатия). Проанализировав явления симпатии и эмпатии, мы можем утверждать, что поведенческая стратегия, воплощающая симпатию, базируется на постулате о единой реальности, о сходстве сосуществующих в этой реальности индивидов и использует систему ценностей родной культуры как исходную в ходе общения с собеседниками. Такая стратегия может быть вполне эффективной для общения носителей одной и той же культуры, поскольку единство национальной системы культурных ценностей обеспечивает реальное сходство совокупности ожиданий и основанного на ней восприятия участников общения. В основе восприятия в рамках единой культуры лежит идея схождения. Так, и русские, и казахи вполне справедливо ожидают готовности пожертвовать своими собственными интересами, если этого требует положение и интересы друга. Мы понимаем дружбу как преданность другому человеку. В противоположность этому каждый немец или американец считает, что все они сходны в том, что каждый индивид рассчитывает в первую очередь только на себя и не склонен беспокоить других своими проблемами. Однако ни одно из этих ожиданий нельзя применить к представителям другой культуры.

При межкультурном общении, которое характерно именно для представителей различных культур, участники коммуникации любого рода изначально различны, поскольку не принадлежат к одной культуре. В этом случае проявление симпатии, основанной на сходстве, теряет свою эффективность. Для достижения адекватного и эффективного межкультурного общения необходимо исходить из постулата различий между индивидами. Этот постулат тесно связан с разрабатываемой в философии теорией множественных объективных реальностей, которая предполагает следующее: реальность не есть объективно данная, открываемая индивидом сущность, но скорее переменная, создаваемая индивидом на основе комбинации объективных свойств реальности и индивидуальных моделей ее восприятия, которые в результате и представляют собой индивидуальный опыт человека. Следовательно, симпатия, основанная на допущении о единстве реальности для всех участников общения, в процессе межкультурного общения должна уступить место эмпатии, предполагающей различные системы ценностных координат в различных культурах и у их носителей. В противоположность симпатии при эмпатии индивид не ставит себя в положение другого, но на основе знаний о ситуации и культуре стремится испытать то, что испытывает другой. Эмпатически настроенный участник коммуникации концентрируется не на положении, не на ситуации, а на опыте, на перспективе, в которой другой видит все происходящее. Попытки поставить себя на место другого человека основываются на сходстве людей. Достаточно только представить себя на месте собеседника, и тогда, будучи похожим на него, можно автоматически испытать его восприятие, эмоции и чувства, прогнозировать дальнейшее развитие ситуации. Участие же в опыте другого человека, что характерно для эмпатии, предполагает исходные различия между участниками коммуникации. В ходе межкультурного общения эмпатия может способствовать разрешению многих межнациональных конфликтов, возникающих из-за автоматического и порой бессознательного признания схождения всех человеческих существ. Эмпатия помогает сместить перспективы, перейти от собствен-

ного видения мира к признанию равноправного существования опыта и мироощущения другого индивида. Кроме культурных различий, эмпатия учитывает личностные и социальные характеристики, национальную, этническую и региональную принадлежность участников коммуникации, особенности ситуации общения. Эмпатия предполагает наличие знаний и ряда последовательно вырабатываемых умений. К таким умениям относятся допущение наличия «другого» без наличия оценочных значений, осознание собственных культурных и индивидуальных ценностей и того, что они не являются единственными в мире, умение видения одних и тех же событий в двойной перспективе одновременно, умение направленного воображения. Мы видим также, что эти умения в целом аналогичны умениям межкультурным. Способность к эмпатическому восприятию предполагает отстраненность и умение концептуализировать происходящее в двух различных системах культурных ценностей и видеть конкретное событие одновременно в двух перспективах: собственной и перспективе собеседника. Эмпатия как психологическое умение служит одним из условий обеспечения продуктивности межкультурного общения. Разная степень сформированности эмпатического умения воплощается в качественно различных уровнях восприятия иноязычной культуры, то есть в уровнях межкультурной компетенции: этноцентризм, атрибуция, терпимость (толерантность), принятие, адаптация, интеграция.

В то же время уровень этноцентризма означает тенденцию бессознательно рассматривать людей, используя в качестве оценочных стандартов свою общность и свои представления как единственно возможные и моральные, это процесс оценивания чужих через призму своих.

Уровень атрибуции — это приложение представлений родной культуры к носителям и объектам иноязычной культуры, а также к мотивам их поведения.

Толерантный уровень означает такое психологическое состояние, при котором участники процесса коммуникации еще не могут понять ни моделей поведения собеседников, ни их мотивов, но уже не отторгают их в качестве враждебных или абсолютно неприемлемых; могут смириться с их существованием в культуре, с представителями которой им приходится общаться.

Принятие — это такое состояние личности, в котором индивид способен признать наличие культурных различий и исследовать все стороны, аспекты, проявления другой культуры. Это состояние, в котором ставится под сомнение универсальность собственных культурных представлений, приходит понимание относительной, релятивной природы культурных явлений, пробуждается интерес к познанию того, что отлично от собственного мировосприятия, происходит отказ от стереотипных представлений, но еще не выработаны поведенческие реакции на описанное состояние.

Уровень адаптации предполагает расширение индивидуальной картины мира настолько, чтобы позволить включить в себя в качестве допустимых, естественных модели поведения иноязычной культуры и лежащие в их основе культурные ценности. «Люди на стадии адаптации используют знания о своей собственной и других культурах для того, чтобы целенаправленно переместиться в систему коор-

динат другой культуры» [3. С. 197]. Человек в состоянии принять точку зрения собеседника, с тем чтобы понять его поведение в этических терминах, т.е. в системе ценностей его, а не собственной культуры. В результате адаптации индивид не только обладает знаниями о различиях в культурах, но и ведет себя в соответствии с ними при общении с представителями различных культур. Индивиды, достигшие уровня адаптации и ассимиляции, считаются бикультурными (в отличие от билингвов, способных свободно говорить на двух языках) или мультикультурными. Они способны усваивать все новые и новые системы культурных ценностей и строить свое поведение в соответствии с ними в зависимости от того, в какой культуре они находятся в каждый конкретный момент. Однако данный уровень развития межкультурной компетенции имеет некоторые ограничения. Так, например, уровень адаптации предполагает адекватное восприятие и адекватное поведение в соотносимых, но не пересекающихся мирах. Участники коммуникации не способны выступать в качестве медиаторов между этими мирами — культурами. Адаптация касается только национальных культур, понимаемых в терминах уникальных культурных ценностей и базирующихся на них институтах жизнеустройства и моделях поведения. Уровень адаптации характеризуется умением хорошо воспринимать и быстро переключаться с одной образовательной системы на другую, с модели поведения, диктуемой родной культурой, на инокультурную модель поведения.

Высшим уровнем развития межкультурной компетенции является уровень интеграции. Для уровня интеграции характерна способность примирения, согласования различных, даже конфликтующих между собой систем культурных координат. В процессе интеграции участники коммуникации настолько проникают в сущность иной культуры, что уже не могут провести грань, к какой культуре они принадлежат, а в какой просто хорошо ориентируются и действуют в соответствии с общепринятыми в данной культуре нормами. Коммуниканты способны воспринимать разные культуры как одинаково присущие их личностям, и могут постоянно выступать в качестве медиаторов между культурами в силу того, что они сами обладают совокупным мировоззрением — картиной мира — и осознают, что картины мира и культурная принадлежность индивидов являются не чем иным как определенными конструктами человеческого сознания. Специалист, достигший интеграционного уровня межкультурной компетенции, обладает способностями налаживать контакты между представителями разных культур, нивелировать и предотвращать межнациональные конфликты, вызванные несоответствием культурно-исторических норм и процессов. В условиях ориентации общества на путь научно-технического сотрудничества на международном уровне социальный заказ в образовательной области по иностранному языку заключается в подготовке специалистов, владеющих иностранным языком как средством установления личных, научных и культурных контактов с носителями языка и, главным образом, как инструментом налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом в будущей практической деятельности.

Формирование межкультурной компетенции не должно быть исключительно прерогативой гуманитарных или специально-языковых высших учебных заведений. Каждый специалист обязан иметь определенный минимум познаний в этой области. Только тогда он сможет обеспечить конструктивный диалог в любой сфере жизни и деятельности общества и государства. Только зная свою культуру, человек способен научиться уважать культуру другого народа, не допускать проявлений агрессивности и непонимания по отношению к иноязычным коммуникантам, а значит, способствовать развитию дружбы, взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных наций и народностей, укреплению авторитета своего государства на мировом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. — СПб.; Харьков, Минск, Питер, 2001.
- [2] *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996.
- [3] *Bennet M.J.* Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // Bennet M.J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. — Intercultural Press, Inc., 1998.

LITERATURA

- [1] *Kunitsina V.N., Kasarinowa N.V., Pogolscha W.M.* Mejlichnostnoe obshenie — SPb., Charkov, Minsk, Piter, 2001.
- [2] *Safonova V.V.* Isutshenie uasykov meshdunarodnogo obsheniua v kontekste dialoga kultur i civilisatsii — Voronech: Istoki, 1996.
- [3] *Bennet M.J.* Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // Bennet M.J. (ed.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. — Intercultural Press, Inc., 1998.

POSSESSION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE AS INDICATOR OF PROFESSIONAL VSKILL OF MODERN SPESIALIST

E.V. Yemelyanova

Kazakh-Russian international university
Aiteke-bi str., 52, Aktobe, Republic of Kazakhstan

In article the author investigates a problem of formation of cross-cultural competence and its value for professional skill at achievement of constructive dialogue in the process of training various spheres of life and activity.

Key words: cross-cultural competence, national and cultural features, stereotypes, cultural self-determination, dialogue of cultures, sympathy, attribution, tolerance, adaptation, integration.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИФОНИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ УЧЕТА КУЛЬТУРЫ И ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В.В. Красных

Кафедра общей теории словесности
Филологический факультет
МГУ им. М.В. Ломоносова

Ломоносовский проспект, 27, корп. 4, Москва, Россия, 119192

В статье рассматриваются феномены языковой и культурной полифонии, излагается лингвокультурологическое понимание культуры, дается дефиниция лингвокультуры, определяются словарь, семантика и грамматика лингвокультуры. С позиций современных условий обосновываются необходимость учета культуры и лингвокультуры в процессе обучения языку и важность формирования лингвокультурной компетенции.

Ключевые слова: языковая полифония, культурная полифония, культура, лингвокультура, лингвокультурная компетенция.

Совершенно очевидно, что *полифоничность бытия* — это не специфика только сегодняшнего дня, эпохи рубежа веков и смены тысячелетий. Она не есть порождение процессов, происходящих в современном человеческом обществе «здесь» и «сейчас». Думается, что историко-социо-культурно-языковая полифония сопровождает *Homo sapiens* на всем пути его развития, являясь своеобразным естественным фоном среды обитания человека как такового.

Если согласиться с тем, что человек как представитель рода человеческого и как личность есть существо общественное, (со)общество создающее и (со)обществом создаваемое, то следует, вероятно, признать и то, что сам человек, его язык и культура появляются и развиваются одновременно и параллельно, ибо любое человеческое (со)общество одним из необходимых обязательных своих атрибутов всегда имеет именно язык и культуру (ср.: Б. Андерсон: «сообщество» не от слова «общий», но от слова «общение» [1], а также [21; 5; 16]).

Далее, человеческие (со)общества, как правило, не живут изолированно и замкнуто на самих себе, но находятся в контакте (от дружественного до враждебного) друг с другом. И значит, постоянный процесс взаимного проникновения элементов разных культур и языков представляется вполне естественным. Именно они, эти элементы, просачиваясь в иную социо-культурно-языковую среду естественным путем или будучи насаждаемы сверху, оказывают то или иное влияние на (со)общество-реципиент, привнося в него отдельные черты (со)общества-донора, что так или иначе приводит к определенному изменению первого. Разумеется, это никоим образом, во-первых, не значит, что (со)общество-реципиент всегда меняется по образу и подобию (со)общества-донора (изменения могут идти и в обратном, так сказать, направлении, но какие-то изменения будут всегда, т.е. (со)общество-реципиент уже не будет таким, каким оно было до «вторжения» из-

вне), а во-вторых, не значит, что эти изменения происходят мгновенно, отнюдь; это, как правило, достаточно длительный процесс. Данный феномен хорошо известен в науке как *аккультурация*, которая есть процесс и результат непосредственного, длительного контакта и взаимного влияния групп с разными культурами, выражающийся в изменении паттернов культуры (культурных моделей) одной или обеих групп, при том что группы остаются различными. В «Меморандуме для изучения аккультурации» Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц предложили понимание аккультурации, которое сегодня считается классическим в культурантропологии, культурологии и этнопсихологии: «Под аккультурацией понимаются те явления, которые возникают, когда группы индивидуумов с различными культурами вступают в продолжительный и непосредственный контакт, вследствие чего изменяются первоначальные культурные модели одной или обеих групп» [22. Цит. по: 19]. При этом возможны три варианта «развития событий», о которых писали еще в 1935 г. Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц: принятие, адаптация и реакция [7. С. 17; 3]. Думается, что очевидные изменения будут наблюдаться в обществе-/культуре-реципиенте при «принятии» (когда старый паттерн замещается новым, заимствованным у донора; новая культура полностью заменяет старую) и «адаптации» (когда старый паттерн частично изменяется под влиянием донора; новая культура частично заменяет старую). Однако и в случае «реакции» (когда паттерны донора полностью отвергаются, отторгаются, а собственные паттерны активно и усиленно сохраняются «в неизменном виде»; новая культура полностью отторгается) реципиент неизбежно будет меняться: если что-то усиленно охраняется и сохраняется, это приводит к нарочитости и потере естественности, а это значит, что ни о каком «неизменном виде и состоянии» уже речь идти не может.

И здесь сразу необходимы некоторые комментарии. Первое. Еще раз повторим, что речь идет о, как правило, *взаимном* проникновении, т.е. *обоюдном* влиянии (что в принципе не отрицается феноменом аккультурации). Иначе говоря, мы обычно имеем как минимум *двунаправленные* процессы. И второе. Именно эти процессы закладывают фундамент, на котором может возникнуть полифония, и создают ту питательную среду, которая способствует становлению человеческого общества как полифонического образования. Таким образом, можно предположить, что полифония бытия человека стала формироваться тогда, когда древнейшие племена (в эпоху неолита, а возможно, и раньше) поняли, что они не одиноки в этом мире и что есть «иные», которые, с одной стороны, подобны им, но с другой — отличны от них, и с этими «иными» теперь придется иметь дело. Дальнейшее развитие человечества привело к тому, что такие контакты стали расширяться и углубляться.

Почему же именно сегодня проблемы полифонии оказываются столь актуальными? Вероятно, это связано со значительными и достаточно стремительными изменениями условий жизни человека: это и изобретение новых средств передвижения, позволяющих за короткое время переместиться на значительное расстояние; это и появление новых технологий, делающих возможным сиюминутное об-

щение людей, находящихся в разных точках земного шара; это и определенные изменения в социально-экономической и политических сферах, открывшие многие границы или как минимум значительно облегчившие переезды из страны в страну, и т.д., и как следствие — участвовавшие и ставшие более интенсивными и продолжительными контакты представителей разных культур. Есть и еще одна причина, связанная с тем, что на протяжении последних нескольких сотен лет образуются нации (1), объединяющие разные народы и этносы в единое целое. И процесс этот не закончен до сих пор: в конце XX — начале XXI вв. мы наблюдаем перекройку границ, создание новых образований, формирование новых отношений внутри таковых и проч. и в то же время рост этнического и национального самосознаний. Причем происходят различные события как на уровне «транснациональных» объединений (вспомним, например, сомнения датчан перед вступлением их страны в Евросоюз или проблемы внутри «еврозоны», существующие далеко не только в экономической сфере), так и внутри наций (так, в состав России входят, например, Республика Татарстан, Республика Ичкерия, Республика Саха (2) и др.). Конечно, многие (если не все) проблемы имеют глубокие исторические корни, но от этого они не становятся менее актуальными.

Соответственно, в сфере образования и обучения русскому языку мы имеем сегодня две, казалось бы, разнонаправленные тенденции: с одной стороны, естественное продолжение богатейших традиций преподавания русского языка как иностранного и как неродного, с другой стороны, новые условия, настоятельно требующие — в том числе — новых подходов и учета новых условий. И сразу две оговорки. Первое. Подобное положение не является, разумеется, абсолютно новым: каждый преподаватель в процессе своей профессиональной деятельности сталкивается с естественной необходимостью решения «двойственной» задачи: опора на опыт и использование достижений, с одной стороны, и привлечение современных данных и создание новых материалов — с другой. Однако в наше время, в эпоху перемен, на «синхронном срезе» [18. С. 216] быстро и подчас разительно меняющийся социокультурный контекст обостряет и катализирует «противоречия» и обуславливает особую важность оптимального разрешения данной проблемы. Второе. Как нам представляется, указанные тенденции совсем не обязательно являются разнонаправленными и уж тем более взаимоисключающими. Напротив, сегодня как никогда остро стоит задача сочетания и, если угодно, совмещения их (дабы с водой не выплеснуть ребенка). Так, в сегодняшних условиях особо актуальными, на наш взгляд, являются слова А.А. Леонтьева о том, что обучать русскому языку следует как языку общения и как языку русской культуры. Однако не следует думать, что эти идеи ставят под сомнение необходимость обучения языку как таковому, отнюдь, ибо совершенно очевидно, что без владения произносительными нормами (в самом широком смысле), без знания лексики и — особенно — грамматики невозможно говорить о коммуникативных навыках и умениях, т.е. об успешном участии в коммуникации. Таким образом, ответом на «вызов нашего времени» является сплетение в единый узор традиций и новаций и вплетение их «на равных» в ткань единого образовательного процесса.

В контексте данного разговора нельзя не заметить, что в современном мире мы наблюдаем и явные тенденции к небывалому по масштабу *смещению* языков и культур и тем самым к определенному *смещению* культурных доминант, *изменению* паттернов культур и иерархий ценностей, что не может не отражаться на коммуникативном и, в частности, речевом поведении *Homo Loquens* (человека говорящего). Иначе говоря, мы оказываемся в ситуации постоянно нас окружающей и часто нами не замечаемой полифонии, языковой и (или) культурной. Что кроется за этими терминами?

Языковая полифония по сути своей есть сосуществование на едином коммуникативном пространстве нескольких языков, не предполагающее их обязательного равноправия и равного их функционирования в одних и тех же сферах. И в этом ее принципиальное, на наш взгляд, отличие от дву- или многоязычия, которое можно определить как равноправное сосуществование и равное функционирование двух (нескольких) языков в одних и тех же сферах (образовательной, политической, научной и т.д.). Однако не будет, думается, ошибкой считать дву- или многоязычие одним из видов языковой полифонии, которая представляет собой феномен более широкого порядка.

Культурная полифония предполагает сосуществование нескольких культур в пределах одного национально-лингвокультурного сообщества при их возможном равноправии или неравноправии (вплоть до ситуации доминирования — на правах «титульной», престижной и (или) обязательной для всех — одной из культур).

В связи с понятием культурной полифонии представляется необходимым остановиться подробнее на понимании **культуры**, которая в русле современных взглядов может представлять как дискурсное образование и как результат взаимодействия разнонаправленных процессов. К числу данных процессов, а также факторов, которые предопределяют «лицо» той или иной культуры, можно отнести следующие:

- межпоколенная трансляция культурных традиций и предпочтений;
- социальное навязывание в качестве обязательных оценок и представлений;
- идеологическое принуждение к принятию определенных моделей и к ответственности и следованию данным моделям (в том числе и поведенческим), санкционированным обществом и рассматриваемым в качестве образцовых.

Данные процессы и факторы могут быть разнонаправленными, особенно в периоды исторических сломов и разломов, смены эпох и т.д.

В традициях лингвокультурологии культура понимается (вслед за В.Н. Телия) как *«мировидение и миропонимание, обладающее семиотической природой»* [18. С. 222]. Подобное понимание никоим образом не исключает материальной составляющей культуры, напротив, «мир материального» и «мир идеального / ментального» рассматриваются с точки зрения их взаимодействия, взаимовлияния и взаимозависимости: анализу подвергаются не сами артефакты (как, из чего и для чего они сделаны) или действия с ними, направленные на удовлетворение некоторой потребности (как они используются в повседневной или какой-либо осо-

бой практике) и под., но их осмысление и переосмысление в культуре (какое место они занимают, какие функции выполняют и проч.). Данная позиция соотносится, на наш взгляд, с «третьим пониманием» культуры, о котором писал Э. Сепир [16. С. 466—470] и которого он сам придерживался: культура как цивилизация, взятая в той мере, в какой она воплощает в себе национальный дух (3). Данная концепция культуры вкладывает в единый термин те общие установки, взгляды на жизнь и специфические проявления цивилизации, которые позволяют конкретному народу определить свое место в мире. В силу этого в центр внимания ставится не столько то, во что верит тот или иной народ или что им создано, сколько то, каким образом созданное этим народом и то, во что он верит, функционирует в его жизни и какое значение все это имеет для данного народа. Таким образом, культура в рамках представляемого подхода трактуется как мировидение, миропонимание, мироосознание и мироощущение некоторого сообщества. По сути дела, речь идет о совокупности представлений (в самом широком смысле термина), в которых так или иначе отражается и закрепляется то, как представители данного сообщества видят, ощущают, понимают, интерпретируют, оценивают, объясняют (в первую очередь для себя), в конце концов, осознают окружающий их мир. По идее Г.К. Триандиса, «культура для общества — то же, что память для отдельного человека. Другими словами, культура включает в себя традиции, которые “сообщают” человеку о том, как это “работало” в прошлом. Она также *ориентирует человека в том, как воспринимать окружающий мир и себя самого, оценивать свои, еще не сформированные представления об окружающем мире и должном поведении*» (выделено нами. — В.К.) [20. С. 19].

Формируясь в нас в процессе социализации, это мировидение в то же время формирует нас как личность. Особо следует подчеркнуть, что оно далеко не всегда имеет рациональную природу. Скорее наоборот: как правило, оно иррационально. В нашей повседневной практике оно зачастую остается «невидимым» для отдельного представителя сообщества, хотя и пронизывает все наше бытие. Это мировидение ощутимо проявляется и становится заметным для представителя сообщества в том случае, когда он сталкивается с иным, другим, чужим и — тем более — чуждым. Иначе говоря, при необходимости и (или) желании оно может быть отрефлексировано, правда, данная рефлексия всегда требует определенных усилий. С подобной необходимостью постоянно сталкиваются преподаватели иностранных (неродных) языков и культур.

Таким образом, культура — это то, что творит нас и творимо нами, то, что постоянно воспроизводится человеком и в человеке, то, что постоянно и изменчиво, то, что неосознаваемо и в то же время рефлекслируемо, то, что лежит в основе (культурной) идентификации и самоидентификации личности.

При этом культура обладает способностью, с одной стороны, трансформироваться и изменяться, с другой — воспроизводиться и сохраняться. В указанной способности заключена жизненная сила, жизнестойкость и сама жизнеспособность культуры как таковой. А значит, и того сообщества, которое она «держит», «скрепляет», если угодно, «цементирует». Следовательно, если сообщество хочет

себя сохранить, оно не может не воспроизводить и не сохранять культуру (культурные ценности, оценки, установки, предпочтения, предписания, запреты и под.), унаследованную от предшествующих поколений.

Транслирование культуры может носить как «вертикальный», так и «горизонтальный» характер. Иначе говоря, она поддается передаче как *диахронно* («вертикальная» трансляция) — от предков потомкам, при этом не только непосредственно межпоколенно — от одного поколения другому, но и по цепочке поколений, когда общение дистанцировано во времени даже с позиций исторической перспективы; так и *синхронно* («горизонтальная» трансляция) — между современниками, живущими и общающимися «здесь и сейчас» с точки зрения исторической перспективы.

Диахронная, «вертикальная», межпоколенная трансляция культурных традиций, запретов и предпочтений («ненаследственной памяти коллектива, выражающейся в определенной системе запретов и предписаний» [13]) составляет суть социализации личности («врастания ребенка» в культуру, по А.Н. Леонтьеву). Основным (хотя и не единственным) каналом в данном случае является язык. Синхронная, «горизонтальная» трансляция может осуществляться, во-первых, путем знакомства с культурой изучаемого языка (например, на особых занятиях; при этом может использоваться и родной язык учащихся); во-вторых, через изучение собственно языка, который в данном случае должен рассматриваться как средство фиксации и хранения культурноносных смыслов (вспомним идею А.А. Леонтьева о преподавании русского языка как языка русской культуры). И в последнем случае мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью учета в процессе обучения еще одного важного феномена, находящегося в фокусе внимания ряда современных филологических исследований, а именно лингвокультуры.

Лингвокультура — понятие относительно новое; появившись в середине 2000-х гг. [10], оно достаточно быстро завоевало позиции и вошло активный научный обиход. В рамках представляемой концепции лингвокультура предстает как *культура оязыковленная*, т.е. воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах, как культура явленная нам в языке и через язык. И если языковая картина мира может рассматриваться как сложно устроенное семантическое пространство (эта идея встречается в работах Ю.С. Степанова, Н.Д. Арутюновой; к такому же заключению можно прийти, проанализировав работы представителей Московской семантической школы), то лингвокультура — феномен лингвокогнитивный, формируемый не языковыми единицами, но в первую очередь культурными смыслами и находящимися с ними в отношениях взаимосвязанности образами сознания в их *вербальных одеждах*. Соответственно, фокус внимания смещается со знаков языка, овнешняющих образы, на образы, овнешняемые в знаках языка. В этом и заключено принципиальное отличие лингвокультуры от языковой картины мира. Думается, что языковая картина мира может рассматриваться как основной вход в пространство лингвокультуры. И если это так, если мы имеем дело с феноменами различной природы (собственно лингвистической — в языковой картине мира и лингвокогнитивной — в линг-

вокультуре), то это значит, что собственно лингвистические методы исследования едва ли могут быть легко, «безболезненно» и без потерь перенесены на поле лингвокультуры.

Далее, мы имеем две изначально самостоятельные семиотические системы — естественный язык человека и культуру, — каждая из которых обладает своим собственным «языком» (4). Единицами «языка» культуры, как писала еще В.Н. Телия [18], являются ритуалы, символы и проч.; соответственно, «язык» культуры может являть себя в действиях, предметах и проч., реифицироваться в феноменах различной природы, но чаще всего свое воплощение он находит именно в знаках языка. Следовательно, образуется зона пересечения (наложения) языка и культуры, в пределах которой знаки «языка» культуры явлены нам в вербальном воплощении (они вербализованы или — как минимум — вербализуемы, т.е. поддаются оязыковлению), а знаки естественного языка выступают как тела знаков языка культуры (если воспользоваться словами В.Н. Телия [18; 17]). Данная зона пересечения (наложения) языка и культуры и есть лингвокультура, предстающая как *третья семиотическая система*, обладающая своим словарем, своей семантикой, собственной грамматикой.

Словарь лингвокультуры есть оязыковленные культурные смыслы и образы. Словарь лингвокультуры как совокупность единиц обуславливает возможность и необходимость создания словаря лингвокультуры как систематического описания таких единиц, что предполагает выявление реестра и лексикографирование как минимум основных (базовых) единиц всех подсистем лингвокультуры. Лексикографирование единиц лингвокультуры предполагает инвентаризацию языковых единиц, обладающих культуроносной информацией. На сегодняшний день можно, думается, со всей ответственностью заявить, что в рамках лингвокультурологии уже созданы первые словари лингвокультуры: «Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь» [15] и «Большой фразеологический словарь русского языка» [4].

Семантика лингвокультуры — это культуроносные смыслы, овнешненные в знаках языка.

Если исходить из того, что грамматика языка — это (в самом широком понимании), с одной стороны, «устройство» языка, а с другой — описание такового, то грамматика лингвокультуры есть «устройство» лингвокультуры, а также его (устройства) системное описание. Итак, **грамматика лингвокультуры** есть таксоны (базовые классы единиц), их категории, система, структура, отношения и функционирование. Грамматика лингвокультуры как «наука о...» требует выявления, описания, структурирования и систематизации основных категорий, классов, видов и типов единиц, их структуры, отношений между ними (включая структуру данных отношений), а также правил их функционирования (первые попытки создания грамматики лингвокультуры были предприняты автором еще в середине 2000-х гг. [10; 8]).

Исходя из всего сказанного, представляется возможным утверждать, что в сфере лингвокультуры язык выполняет функцию означающего, а в роли означа-

емого выступают культураносные смыслы, культурно-маркированные образы сознания, культура как таковая в представленном ранее понимании (подробнее о феномене лингвокультуры, см., напр., [9; 11]).

Основная роль культуры и лингвокультуры заключается, на наш взгляд, во-первых, в формировании, поддержании и сохранении сообществ (этнических, национальных, лингвокультурных и т.д.; применительно к России — национально-лингвокультурного) в процессе их исторического развития с учетом межпоколенных трансформаций; во-вторых, в идентификации и самоидентификации личности с точки зрения ее принадлежности к определенному (в нашем случае — национально-лингвокультурному) сообществу. В основе самоидентификации личности как члена определенного сообщества и идентификации данной личности как «своего» или «чужого» со стороны того сообщества, к которому данная личность себя причисляет, лежит определенная совокупность знаков, значений, знаний, интересов, целей, установок, оценок и проч. (т.е. в том числе единиц культуры и лингвокультуры), которую человек осваивает, усваивает и присваивает в процессе социализации.

Важнейшими функциями культуры и лингвокультуры, как показывают наблюдения, являются следующие: конгломерирующая (объединяющая «своих»), дифференцирующая (отграничивающая от «чужих — иных — других», т.е. «не своих»), идентифицирующая (зд.: устанавливающая принадлежность кого-либо или чего-либо данному сообществу) и легитимирующая («узаконивающая», придающая феномену статус признанного (принятого, достойного, оправдывающая и утверждающая его необходимость).

В завершение затем, что, на наш взгляд, представляется возможным и вполне правомерным экстраполировать идею В. фон Гумбольдта о «сплетении» человеком языка внутри себя и «вплетении» себя в язык [6] на культуру и лингвокультуру и включить их в указанные акты «сплетения» и «вплетения». Если согласиться с данной экстраполяцией и пойти дальше в своих рассуждениях, то можно прийти к логическому выводу, что *за любым проявлением жизнедеятельности человека стоит триада «язык — культура — лингвокультура».*

Исходя из этого, следует особо подчеркнуть, что в современных условиях языковой и культурной полифонии, имеющей место и в границах отдельного государства (для России это особенно актуально), и в мире в целом, представляется крайне необходимым учитывать в процессе преподавания языка культуру и лингвокультуру, ибо последние достижения филологической науки со всей очевидностью свидетельствуют, что адекватная и — тем более — успешная коммуникация возможна тогда, когда коммуниканты в должной мере владеют не только языком общения (определенным естественным языком), но и «языком» культуры, и лингвокультурой, которые «тенью отца Гамлета» стоят за любым коммуникативным актом.

Иначе говоря, успешная коммуникация имеет место, когда участники таковой обладают не только языковой и речевой компетенциями, но и культурной, комму-

никативной, дискурсной и проч. (подробнее о видах компетенций см., напр., [15]). Сегодня же представляется возможным говорить и еще об одном виде компетенции, принципиально важном для формирования *Homo Loquens* и для его адекватной реализации в общении, а именно: о *компетенции лингвокультурной*. Очевидно, что формирование данного вида компетенции может осуществляться разными способами, что необходимо требует (и это еще один вызов нашего времени) разработки различных тактик и стратегий обучения. И думается, что далеко не последний фактор, который при этом должен учитываться, — это «статус» языка, которым овладевает конкретный индивид: родной язык, второй родной, неродной или иностранный. Но это — тема отдельного разговора.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) В данном случае нация понимается вслед за Б. Андерсоном и «воображается как *сообщество*, поскольку независимо от фактического неравенства и эксплуатации, которые в каждой нации могут существовать, нация всегда понимается как глубокое, горизонтальное товарищество. В конечном счете именно это братство на протяжении двух последних столетий дает многим миллионам людей возможность не столько убивать, сколько добровольно умирать за такие ограниченные продукты воображения» [1]. Нельзя не заметить, что подобные идеи еще в первой половине XX в. высказывал Н.А. Бердяев: «Нация есть динамическая субстанция, а не переходящая историческая функция, она корнями своими врастает в таинственную глубину жизни. Национальность есть положительное обогащение бытия, и за нее должно бороться, как за ценность. Национальное единство глубже единства классов, партий и всех других преходящих исторических образований в жизни народов. Уход из национальной жизни, странничество — чисто русское явление, запечатленное русским национальным духом. Ни раса, ни территория, ни язык, ни религия не являются признаками, определяющими национальность, хотя все они играют ту или иную роль в ее определении. Национальность — сложное историческое образование, она формируется в результате кровного смешения рас и племен, многих перераспределений земель, с которыми она связывает свою судьбу, и духовно-культурного процесса, создающего ее неповторимый духовный лик. И в результате всех исторических и психологических исследований остается неразложимый и неуловимый остаток, в котором и заключена вся тайна национальной индивидуальности. Национальность — таинственна, мистична, иррациональна, как и всякое индивидуальное бытие» [2].
- (2) В 2012 г. на крупной международной конференции, состоявшейся в Якутске, первый слайд одного из очень серьезных пленарных выступлений содержал следующие слова: «Государство Саха (Республика Якутия)...». Отметим, что доклад был сделан одним из ведущих якутских специалистов в области этнографии. По нашему мнению, здесь есть, над чем задуматься всерьез...
- (3) Как видим, в данном случае разводятся понятия «культура» и «цивилизация».
- (4) Дабы, во-первых, не вдаваться в долгие рассуждения, что есть язык, и, во-вторых, не путать читателя, данное слово в сочетании с культурой мы берем в кавычки.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/anders
- [2] Бердяев Н.А. Судьба России. — URL: <http://klx2.ru/24b>

- [3] Библиотека «Культурология: теория, школы, история, практика». — URL: <http://www.countries.ru/library/terms/akcult.htm>
- [4] Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В.Н. Телия. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.
- [5] *Гириц К.* Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2006. — (Серия «Культурология. XX век»). — С. 115—140.
- [6] *Гумбольдт В. фон.* Природа и свойства языка вообще // Избранные труды по языкознанию / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. — М.: Прогресс, 2000. — URL: <http://lib.rus.ec/b/325096/read>
- [7] *Кравченко А.И.* Культурология: Словарь. — М.: Академический проект, 2000.
- [8] *Красных В.В.* Грамматика лингвокультуры: система координат, система таксонов, система ментефактов // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России. — СПб.: МИРС, 2008. — С. 333—344.
- [9] *Красных В.В.* Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2012. — № 3. — С. 67—73.
- [10] *Красных В.В.* Культурное пространство: система координат (к вопросу о когнитивной науке) // *Respectus philologicus*. — 2005. — № 7 (12). — С. 10—24.
- [11] *Красных В.В.* Лингвокультура как объект когнитивных исследований // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. — 2013. — № 2. — С. 7—18.
- [12] *Лотман Ю.М., Успенский Б.А.* О семиотическом механизме культуры // Труды по знаковым системам V. Уч. зап. ТГУ. — Вып. 284. — Тарту: Издательство Тартуского университета, 1971. — С. 147.
- [13] *Лотман Ю.М., Успенский Б.А.* Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века). — URL: <http://www.ruthenia.ru/document/537293.html> или http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ysp/15.php
- [14] *Михалкина И.В.* Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1998.
- [15] Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / Под ред. И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова. — М.: Гнозис, 2003. — Вып. 1.
- [16] *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993.
- [17] *Телия В.Н.* Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа // Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. д-р филол. наук В.Н. Телия. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. — С. 776—782.
- [18] *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический, культурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
- [19] *Токарев С.А.* История зарубежной этнографии. — М.: Высшая школа, 1978. — 352 с. — Глава 11. Этнопсихологическое направление в американской этнографии. — URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/tokarev_ist/03.aspx
- [20] *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. — М.: ФОРУМ, 2011.
- [21] *Уайт Л.А.* Понятие культуры // Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. — 2-е изд. — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. — (Серия «Культурология. XX век»). — С. 17—48.
- [22] *Redfield R., Linton R., Herskovits M.* Memorandum for the study of acculturation. In: *American Anthropologist*. — V. 38. — 1936. — Pp. 149—152.

LITERATURA

- [1] *Anderson B.* Voobrazhaemye soobshhestva. Razmyshleniya ob istokax i rasprostranenii natsionalizma. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_buks/sociolog/anders
- [2] *Berdyaev N.A.* Sudba Rossii. — URL: <http://klex2.ru/24b>
- [3] Библиотека «Kulturologiya: teoriya, shkoly, istoriya, praktika». — URL: <http://www.countries.ru/library/terms/akcult.htm>
- [4] *Bolshoj frazeologicheskij slovar russkogo yazyka.* Znachenie. Upotreblenie. Kulturologicheskij kommentarij / Otv. red. d-r filol. Nauk V. N. Teliya. — M.: Ast-press kniga, 2006.
- [5] *Girc K.* Vliyanie koncepcii kultury na koncepciyu cheloveka // *Antologiya issledovanij kultury. Interpretacii kultury.* — 2-e izd. — SPb.: Izdatelstvo Sankt-petersburgskogo universiteta, 2006. — (Seriya «Kulturologiya. XX vek»). — S. 115—140.
- [6] *Gumboldt V.* Fon. priroda i svojstva yazyka voobshhe // *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu.* / Obshh. red. g. v. ramishvili; poslesl. A.V. Gulygi i V.A. Zveginceva. — M.: Progress, 2000. — URL: <http://lib.rus.ec/b/325096/read>
- [7] *Kravchenko A.I.* Kulturologiya: Slovar. — M.: Akademicheskij proekt, 2000.
- [8] *Krasnyx V.V.* Grammatika lingvokultury: sistema koordinat, sistema taksonov, sistema mente-faktov // *Russkij yazyk i kultura v formirovanii edinogo sociokulturnogo prostranstva rossii.* — SPb: Mirs, 2008. — S. 333—344.
- [9] *Krasnyx V.V.* Kultura, kulturnaya pamyat i lingvokultura: ix osnovnye funkicii i rol v kulturnoj identifikacii // *Vestnik CMO MGU. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika.* — 2012. — № 3. — S. 67—73.
- [10] *Krasnyx V.V.* Kulturnoe prostranstvo: sistema koordinat (k voprosu o kognitivnoj nauke) // *Respectus philologicus.* — 2005. — № 7 (12). — S. 10—24.
- [11] *Krasnyx V.V.* Lingvokultura kak obekt kognitivnyx issledovanij // *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya.* — 2013. — № 2. — S. 7—18.
- [12] *Lotman Yu. M., Uspenskij B.A.* O semioticheskom mexanizme kultury // *Trudy po znakovym sistemam v. uch. zap. tgu.* — vyp. 284. — Tartu: Izdatelstvo tartuskogo universiteta, 1971. — S. 147.
- [13] *Lotman Yu. M., Uspenskij B.A.* Rol dualnyx modelej v dinamike russkoj kultury (do konca XVIII veka). — URL: <http://www.ruthenia.ru/document/537293.html> ili http://www.gumer.info/bibliotek_buks/culture/ysp/15.php
- [14] *Mixalkina I.V.* Lingvometodicheskie osnovy obucheniya inostrannyx grazhdan russkomu yazyku kak sredstvu delovogo obshheniya. Diss. ... dokt. ped. nauk. — M., 1998.
- [15] *Russkoe kulturnoe prostranstvo. Lingvokulturologicheskij slovar* / Pod red. I.V. Zaxarenko, V.V. Krasnyx, D.B. Gudkova. — M.: Gnozis, 2003. — vyp. 1.
- [16] *Sepir E.* *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i kulturologii:* Per. s angl. / Obshh. red. i vstup. st. A.E. Kibrika. — M.: Izdatelskaya gruppa «Progress», «Univers», 1993.
- [17] *Teliya V.N.* Posleslovie. Zamyсел, celi i zadachi frazeologicheskogo slovary novogo tipa // *bolshoj frazeologicheskij slovar russkogo yazyka. znachenie. upotreblenie. kulturologicheskij kommentarij* / Otv. red. V.N. Teliya. — M.: Ast-press kniga, 2006. — (fundamentalnye slovari). — S. 776—782.
- [18] *Teliya V.N.* Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij, kulturologicheskij aspekty. — M.: Shkola «yazyki russkoj kultury», 1996.
- [19] *Tokarev S.A.* *Istoriya zarubezhnoj etnografii.* — M.: Vysshaya shkola, 1978. — Glava 11. Etnopsixologicheskoe napravlenie v amerikanskoj etnografii. — URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/tokarev_ist/03.aspx
- [20] *Triandis G.K.* *Kultura i socialnoe povedenie.* — M.: Forum, 2011.
- [21] *Uajt L.A.* *Ponyatie kultury* // *antologiya issledovanij kultury. interpretacii kultury.* — 2-e izd. — SPb.: Izdatelstvo Sankt-Petersburgskogo universiteta, 2006. — (Seriya «Kulturologiya. XX vek»). — S. 17—48.
- [22] *Redfield R., Linton R., Herskovits M.* Memorandum for the study of acculturation. In: *American Anthropologist.* — V. 38. — 1936. — Pp. 149—152.

**TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE SITUATION OF LANGUAGE AND CULTURE POLYPHONY:
CONSIDERATION OF CULTURE AND LINGUO-CULTURE
IN THE PROCESS OF TEACHING**

V.V. Krasnykh

Moscow State University
Lomonosov Prospect, 27, bldg. 4, Moscow, Russia, 119192

The phenomena of language and culture polyphony are in focus in the given article. Culture from the point of view of linguo-cultural studies is presented. Linguo-culture as such, as well as vocabulary, semantics and grammar of linguo-culture are defined. The necessity of culture and linguo-culture consideration in the process of language teaching is grounded, and the importance of lingual-cultural competence formation is propounded.

Key words: language polyphony, culture polyphony, culture, linguo-culture, lingual-cultural competence.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ ДЛЯ МИГРАНТОВ ПРИ СДАЧЕ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИСТОРИИ И ПРАВУ

А.Н. Старостин

Центр тестирования по русскому языку
как иностранному граждан зарубежных стран
Уральский государственный горный университет
ул. Куйбышева, 30, Екатеринбург, Россия, 620144

В статье анализируется опыт проведения курсов по русскому языку, истории и праву России для иностранных граждан в Екатеринбурге, рассматриваются различные варианты составления лекционных курсов и тестовых заданий по истории и праву, ориентированные на претендентов на российское гражданство и разрешение на работу.

Ключевые слова: мигранты, тестирование, история, законодательство, русский язык, учебные курсы, экзамен.

В соответствии с принятой в 2012 г. Концепцией миграционной политики РФ происходящие в настоящее время изменения в миграционном законодательстве направлены на то, чтобы, 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. Соответствующий законопроект принят Государственной Думой РФ в первом чтении в апреле 2013 г. [2].

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.

Что касается права, то ответственным за введение экзамена должностным лицам, на наш взгляд, достаточно четко определить требования и нормы права, которые должен знать мигрант. За последние двадцать лет общественными организациями, органами власти, консульствами иностранных государств в России выпущено довольно много памяток для мигрантов, содержащих необходимый минимум правовых знаний [8]. 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 т.д.), трудового, налогового

законодательства, иных отраслей права, что, в принципе, достаточно легко отразить в памятках, учебно-методических комплексах или учебных пособиях.

А вот относительно обучения и тестирования мигрантов по истории России возникает довольно много вопросов. Чему, а главное, как учить мигрантов? Должен ли отличаться курс, а соответственно, экзамен по уровню сложности для разных категорий иностранцев (для трудовых мигрантов и претендентов на российское гражданство), а главное, насколько? С каких точек зрения и исходя из каких концепций преподавать историю иностранцам или достаточно, чтобы они знали, что первые монархи происходили из рода Рюриковичей, а Куликовская битва состоялась в 1380 году?

В этом вопросе существует масса проблем. Во-первых, далеко не все россияне хорошо ориентируются в российской истории, не говоря уже о иностранных мигрантах, которые с трудом изъясняются по-русски. Во-вторых, в российских школах еще совсем недавно преподавали историю по десяткам учебников, диаметрально разнящимся между собой и содержащим разные оценки ключевых моментов истории российского государства. Достаточно вспомнить знаменитый учебник А. Кредера для 9-х классов, где содержится намек на то, что без помощи США Советский Союз не выиграл бы Вторую мировую войну и что именно США принадлежит ключевая роль в победе над фашизмом [6]. После многолетних дискуссий в профессиональном сообществе историков, а также среди политиков и журналистов пришло понимание необходимости возвращения к единому варианту учебника истории. Об этом Президент РФ Владимир Путин сказал на заседании Совета по межнациональным отношениям в феврале 2013 г. По словам главы государства, учебники должны давать однозначное толкование исторических событий, должны быть «рассчитаны на разные возрасты, но построены в рамках единой концепции, в рамках логики непрерывной российской истории, взаимосвязи всех ее этапов, уважения ко всем страницам нашего прошлого». «Нужно на конкретных примерах показывать, что судьба России создавалась единением разных народов, традиций и культур», — подчеркнул президент [3]. Но подобный учебник (или скорее серия учебников по различным хронологическим периодам) еще не создан, и потребуется значительное количество времени, чтобы его написать, внедрить в школы и, самое главное, на его основе консолидировать российское общество. Однако мысль, высказанная главой государства, совершенно правильная и может быть положена в основу при составлении экзаменационных вопросов для иностранных мигрантов, которые в последнее время оказывают значительное влияние на межнациональные отношения в нашей стране, что выражается во все более частых конфликтах с их участием и повышением уровня мигрантофобии коренного населения [5; 9. С. 195—196].

Поскольку до предполагаемого вступления в силу изменений в законодательстве, которые обяжут иностранных граждан сдавать тесты по истории и праву России, осталось чуть больше года, Центр тестирования по русскому языку как иностранному граждан зарубежных стран Уральского государственного горного университета (УГГУ) и Общественная организация беженцев и вынужденных

переселенцев «Уральский дом» выступили с инициативой организовать в Екатеринбурге бесплатные курсы для иностранных граждан по русскому языку, истории и законодательству РФ, чтобы на этой экспериментальной площадке посмотреть, какой материал и в какой форме лучше всего давать мигрантам, как они его усваивают, чтобы найти оптимальную форму для построения тестовых заданий.

Стоит отметить, что Центр тестирования по русскому языку как иностранному граждан зарубежных стран УГГУ — единственный из аналогичных центров в Свердловской области, который обладает опытом проведения курсов для мигрантов. С осени 2012 по весну 2013 гг. в Центре на коммерческой основе прошли обучение четыре группы иностранцев (граждане Кыргызстана, Таджикистана и Узбекистана) от 17 до 30 человек в каждой, большая часть из которых успешно прошли тестирование на базовый уровень для трудящихся мигрантов.

Проведенная 8 июня 2013 г. пресс-конференция в пресс-центре INTERFAX-Урал [10], на которой анонсировалось проведение в июне—июле бесплатных курсов для мигрантов, вызвало значительный интерес журналистов и широкое освещение данной инициативы в средствах массовой информации, что обеспечило значительное количество заявок от желающих пройти обучение. Через две недели в конференц-зале УГГУ состоялось торжественное открытие курсов, на которое пришло 30 человек.

72-часовые курсы были рассчитаны на месяц (с 24 июня по 25 июля), проводились по очно-заочной схеме обучения (44 аудиторных часа), занятия проходили 2 раза в неделю в вечернее время, что было удобно для мигрантов, которые шли на занятия после своей работы.

Основной контингент курсантов составляли выходцы из Кыргызстана (26%), Таджикистана (26%) и Узбекистана (30), также занимались 1 гражданин Грузии, 1 гражданин королевства Непал и трое граждан РФ; 33% — женщины, 67% — мужчины (рис.). Средний возраст курсантов составил 30 лет. Самому старшему слушателю было 52 года, самому младшему — 19 лет. Для большинства, конечно, основным мотивом прохождения обучения являлась подготовка к сдаче экзамена по русскому языку для получения сертификата на гражданство РФ и разрешения на работу, однако $\frac{1}{5}$ пришли на курсы с целью улучшения своего знания русского языка.

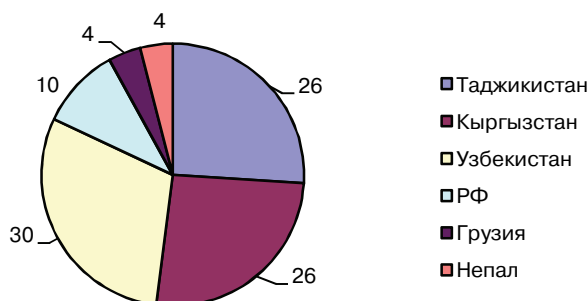


Рис. Гражданская принадлежность курсантов, % от общего числа

Для определения уровня владения русским языком пришедших на курсы иностранных граждан был подготовлен вариант диагностического теста, состоящего из трех субтестов: «Чтение», «Лексика. Грамматика» и «Письмо». На тестирование было отведено 1,5 часа. Первое тестирование показало достаточно высокий уровень знаний русского языка приезжими, поскольку большая часть из них уже давно проживает на территории РФ, и дальнейшие занятия это подтвердили. Из тех, кто претендовал на разрешение на работу, три человека с трудом изъяснялись по-русски. Их привели на курсы работодатели, но в дальнейшем и эти люди продемонстрировали высокую заинтересованность в обучении, так как выражали желание остаться в России на постоянное жительство и говорили, что без хорошего знания русского языка им не обойтись.

Главной проблемой стала посещаемость. Из 30 человек почти сразу прекратили посещать занятия около 10 человек (большинство — трудовые мигранты), что вероятно, связано с несовпадением графика работы со временем занятий. Претенденты на российское гражданство ходили исправно. К середине курса число учащихся стабилизировалось на отметке 18—20 человек. Тем не менее и у них случались пропуски. Из 30 записавшихся на курсы регулярно занятия посещали 12 человек (из них только 8 не пропустили ни одного занятия), это был тот костяк, на котором держалась вся группа. Хотя, конечно, пропуски мешали преподаванию и усвоению мигрантами материала, для вновь пришедших приходилось повторять часть материала. Поэтому сложно делать вывод о комплексном изучении языка и подготовке к тестированию: для части слушателей курсов не было взаимосвязи между занятиями. Для этой группы обучение становилось каким-то «рванным». Они объясняли свои пропуски тем, что работодатель не отпускал их на занятия и не позволял менять рабочий график.

Программа подготовительных курсов по русскому языку для иностранных граждан была разработана для подготовки к тестированию на базовый уровень, соответственно, тем, кто недавно приехал в Россию для работы, приходилось «тянуться» за более сильными. Тематически курс русского языка был разбит на две части: первая часть была посвящена коррекции имеющегося у иностранцев уровня и отработке основных правил (падежи, склонения, спряжения, правильное построение предложения, использование синонимов, числительные и пр.), а вторая часть — отработке на основе открытых тестовых материалов каждого субтеста для подготовки к государственному экзамену. Для более эффективного усвоения материала применялась игровая модель обучения, когда учебный материал давался через разыгрывание повседневных ситуаций, с которыми встречаются мигранты (посещение магазина или аптеки, поездка в общественном транспорте, собеседование при устройстве на работу). Особый упор делался на использование русской лексики, встречающейся в профессиональной деятельности иностранных граждан. Среди курсантов были повара, официанты, уборщицы, стюарты, водители, строители, ремонтники, парикмахеры и др.

Если при изучении русского языка не возникало особых проблем, так как методика была уже апробирована, то при подготовке исторического и правового бло-

ков преподавателям приходилось полагаться на собственную интуицию и знание мигрантской аудитории. Сотрудники Центра тестирования исходили из того, что исторический и правовой блок наряду с блоком русского языка должны быть идеологически ориентированы на включение мигрантов в российское социокультурное пространство. Поэтому основная мысль, которая должна красной нитью проходить через все материалы, с которыми знакомится мигрант, — это многонациональный характер российского государства, апелляция к симбиозу славянского, тюркского, финно-угорского компонентов, акценты на том, что объединяло разные народы, населяющие Россию (торговля, кросскультурные контакты, взаимовлияние в быту, архитектуре и т.д.), а не на том, что их разъединяло. Также следует указывать на поликонфессиональный 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 вв. 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.

Исходя из этого, а также из того, что большую часть мигрантов, приезжающих на Урал, составляют выходцы из стран Центральной Азии (по данным УФМС России по Свердловской области за 2012 г., до 77,6% [1. С. 2—3]), за отведенные экспериментальной программой курсов шесть академических часов было решено рассказать мигрантам о связях Урала и Центральной Азии. Связи эти насчитывают тысячелетия. Так, например, иностранцам было рассказано о том, что предки ариев, которые образовали современное население Ирана и Индии, ранее проживали на Южном Урале (знаменитое городище Аркаим), о том, что регион Урала и Центральной Азии населяли представители одной «андроновской» археологической культуры, что слова «Урал» и «Арал» (ср.: Аральское море) одного происхождения. Особое внимание было уделено тому, что тюркское население Урала имело тесные родственные и торговые связи с тюркским населением Средней Азии, ислам в Западную Сибирь принесли в конце XIV в. суфийские шейхи из Бухары, а бухарские купцы на протяжении XVII—XIX вв. регулярно посещали Ирбитскую ярмарку и вели интенсивную торговлю с Уралом. А в Тюмени, Тобольске и других городах Западной Сибири существовали Бухарские слободы, где проживало компактное среднеазиатское население. Знаменитый уральский суфий Зайнулла Расулев, живший в г. Троицке современной Челябинской области, был духовным учителем не только для татар и башкир, но и для казахов, узбеков и других народов. В его медресе «Расулия» учились будущие знаменитые писатели, поэты, журналисты, драматурги, составившие в 1920-е гг. интеллектуальную элиту этих народов. Мало кто знает, что в годы Великой Отечественной войны на Урал прибыли десятки тысяч «трудармейцев» из Средней Азии, которые рабо-

тали на уральских заводах и предприятиях, таким образом, вместе с уральцами ковали победу над врагом в тылу нашей страны. В г. Невьянске Свердловской области им даже установлен памятник. А в послевоенные годы уральцы активно участвовали в освоении казахской целины, восстановлении после землетрясения Ташкента, работали на многих предприятиях Средней Азии, строили там промышленные и гражданские объекты, жилые дома. Такие лекции, сопровождавшиеся показами соответствующих слайдов и иллюстраций, вызвали живейший интерес среди слушателей и массу дополнительных вопросов, так как материал был близок и понятен мигрантам. Правда, несмотря на призывы преподавателя, далеко не все мигранты записывали даваемые сведения в тетрадь, так как у них отсутствовал навык конспектирования. Кроме того, лекционный вид подачи материала требует от преподавателя хорошего знания аудитории, ее менталитета, умения изложить сложные вещи максимально простым языком, желательно с использованием бытовой тюркской и таджикской лексики, и постоянного включения слушателей в диалог для обсуждения тех или иных близких им тем. А иначе внимание аудитории рассеивается.

Еще один блок лекций был посвящен истории Свердловской области и Екатеринбурга, так как преподаватели считали, что знание основных фактов из истории той территории, на которой человек работает, расширит его культурные горизонты и сделает понятным некоторые местные традиции, обычаи и правила.

Для проверки остаточных знаний мигрантов по истории был разработан тест двух видов. Тест первого вида представлял собой «классический» тест по истории, содержащий вопросы с четырьмя вариантами ответов. Например:

7) Как называли выходцев из Средней Азии, занимавшихся торговле в Российской империи?

- А. Гастарбайтеры
- Б. Купцы
- В. Бухарцы
- Г. Челноки

Второй вид теста был составлен как субтест «Чтение» и содержал в себе тексты исторического содержания по пройденному материалу и вопросы к нему с несколькими вариантами ответов.

Проверка показала, что «классический» исторический тест абсолютно не подходит для тестирования мигрантов. Из 16 человек, писавших тест, лишь один сумел набрать 7 баллов из 11, еще один сумел правильно ответить на пять вопросов, остальные правильно ответили на три и менее вопросов. В то же время вопросы, «замаскированные» под субтест «Чтение», оказались гораздо понятнее: 13 человек набрали 6 баллов из 7 возможных. Вероятно, именно в этой форме следует разрабатывать тесты для мигрантов, так как обилие имен, дат и фактов, присутствовавшее в «классическом» варианте теста, вызывало серьезные затруднения.

Для чтения правового блока организаторы курсов пригласили члена Общественно-консультативного совета при УФМС по Свердловской области, юриста сети «Миграция и право», занимающегося вопросами трудовой миграции, М.Б. Поля-

нину. Ей ассистировал председатель Общественной организации «Уральский дом» Л.А. Гришин, более 20 лет занимающийся помощью мигрантам. Четыре часа, отведенные на правовой блок, были разбиты на две части: первая — адаптация приезжих к российской социокультурной среде и соблюдение норм поведения в российском мегаполисе; вторая — рассказ о миграционном законодательстве РФ и поэтапная инструкция о том, какие документы и в какие сроки необходимо оформлять мигрантам для легального пребывания, проживания и работы на территории РФ. Поскольку тема оказалась животрепещущей, по окончании беседы выступавшим пришлось ответить не менее чем на 20 вопросов от слушателей. Проведенное по итогам правовых лекций тестирование показало неплохие результаты: из девяти человек, писавших тест, пять смогли набрать 5 баллов из 8 возможных, правда, четыре человека смогли ответить правильно лишь на три вопроса. Тест был составлен в «классической» форме, содержал как открытые, так и закрытые вопросы. Например:

В течение скольких дней после въезда в РФ вы должны встать на миграционный учет?

- а) 3 дня
- б) 5 дней
- в) 7 дней

Допишите, что должен оформить иностранец: патент или разрешение на работу, чтобы работать:

- подсобным рабочим в магазине
- Маляром у Ивановой Тани дома

Поскольку с описываемыми ситуациями сталкивался каждый из слушателей, они смогли правильно ответить на большую часть вопросов. Исходя из этого, можно посоветовать разработчикам правового блока будущих тестов затрагивать те положения российского законодательства, объектом которых является иностранец.

Что же касается государственного тестирования по русскому языку, то для претендентов на российское гражданство оно состоялось в конце июля. Из 16 сдававших (девять человек на гражданство, восемь человек на разрешение на работу), лишь два трудовых мигранта не смогли сдать экзамен. Как видно из таблицы, остальные показали достаточно неплохие результаты, особенно претенденты на российское гражданство. У трудовых мигрантов результат несколько хуже, особенно в субтесте «Чтение». Это объясняется краткостью пребывания в России, более слабым знанием языка и нестабильным посещением занятий.

Таблица

Результаты государственного экзамена по русскому языку, средний балл

Уровень тестирования/Субтест	Лексика-Грамматика	Чтение	Письмо	Аудирование	Устная речь	Общий балл
На гражданство РФ	81	77	95	74	93	84
На разрешение на работу	65	57	74	66	79,5	68,4

В заключение нужно отметить, что подготовительные курсы абсолютно необходимы иностранным гражданам для успешной сдачи экзамена 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. 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 [4. С. 279—281].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аналитический обзор, характеризующий миграционную ситуацию и деятельность УФМС России по Свердловской области по реализации государственной миграционной политики в регионе за 2012 год. — Екатеринбург: УФМС России по Свердловской области, 2013.
- [2] 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)
- [3] Владимир Путин: российским школьникам нужен единый учебник по истории. — URL: <http://russian.rt.com/article/4566> (дата обращения 17.08.2013)
- [4] Главацкая Е.М., Руденкин Д.В., Старостин А.Н., Царегородцева Н.В., Чекурова М.М. Исследование этнических и конфессиональных процессов на территории Среднего Урала // Известия Уральского федерального университета. Серия 2. Гуманитарные науки. — 2012. — № 4. — С. 279—281.
- [5] Дробижеева Л. Проблемы толерантности в отношении к мигрантам. — URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=2021#top (дата обращения 17.08.2013)
- [6] Кредер А.А. Новейшая история зарубежных стран. 1914—1997. Учебник для 9 класса основной школы. — М.: Центр гуманитарного образования, 1998.
- [7] 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)
- [8] Памятка иностранного работника в России. — Екатеринбург: НП «Межнациональный информационный центр», 2012.
- [9] Старостин А. Всесторонний взгляд на миграцию // Международная жизнь. — 2012. — № 6. — С. 195—196.
- [10] Уральский горный университет запускает бесплатные языковые курсы для мигрантов. — URL: <http://www.interfax-russia.ru/Ural/report.asp?id=407279> (дата обращения 17.08.2013)

LITERATURA

- [1] Analiticheskii obzor, harakterizuyushchii migracionnuyu situaciyu i deyatel'nost' UFMS Rossii po Sverdlovskoj oblasti po realizacii gosudarstvennoj migracionnoj politiki v regione za 2012 god. — Ekaterinburg: UFMS Rossii po Sverdlovskoj oblasti, 2013.

- [2] *Berseneva A., Makarova E.* Migrantov prihotyat k hronologicheskoy pyli. — URL: <http://www.gazeta.ru/social/2013/04/10/5251013.shtml> (data obrashcheniya 17.08.2013)
- [3] Vladimir Putin: rossiiskim shkol'nikam nuzhen edinyi uchebnik po istorii. — URL: <http://russian.rt.com/article/4566> (data obrashcheniya 17.08.2013)
- [4] *Glavackaya E.M., Rudenkin D.V., Starostin A.N., Caregorodceva N.V., ChEkurova M.M.* Issledovanie e'tnicheskikh i konfessional'nyh processov na territorii Srednego Urala // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 2. Gumanitarnye nauki.* — 2012. — № 4 (108). — S. 279—281.
- [5] *Drobizheva L.* Problemy tolerantnosti v otnoshenii k migrantam. — URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=2021#top (data obrashcheniya 17.08.2013)
- [6] *Kreder A.A.* Novejshaya istoriya zarubezhnyh stran. 1914—1997. Uchebnik dlya 9 klassa osnovnoj shkoly. — M.: Centr gumanitarnogo obrazovaniya, 1998.
- [7] Migranty dolzhny budut znat' rossiiskuyu istoriyu i zakony. — URL: http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/04/130410_migrants_exams_first_reading.shtml (data obrashcheniya 17.08.2013)
- [8] Pamyatka inostrannogo rabotnika v Rossii. — Ekaterinburg: NP «Mezhnacional'nyi informacionnyi centr», 2012.
- [9] *Starostin A.* Vsestoronnii vzglyad na migratsiyu // *Mezhdunarodnaya zhizn'*. — 2012. — № 6. — S. 195—196.
- [10] Ural'skii gornyi universitet zapuskaet besplatnye yazykovye kursy dlya migrantov. — URL: <http://www.interfax-russia.ru/Ural/report.asp?id=407279> (data obrashcheniya 17.08.2013)

ABOUT NEED OF TRAINING COURSES FOR MIGRANTS AT EXAMINATION ON HISTORY AND THE RIGHT

A.N. Starostin

Center of testing for Russian as foreign citizens of foreign countries
Ural State Mining University
Kuibyshev str., 30, Yekaterinburg, Russia, 620144

In article experience of carrying out courses on Russian, history and the right of Russia for foreign citizens in Yekaterinburg is analyzed, various options of drawing up lecture courses and test tasks on history and the right, focused on applicants for the Russian nationality and the work permit are considered.

Key words: migrants, testing, history, legislation, Russian language, training courses, examination.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННОЕ И БУДУЩЕЕ

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АУДИТ МЕТОДИКИ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПАРАДИГМЕ ВЫСШЕГО МЕНЕДЖМЕНТ-ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Т.Т. Черкашина

Государственный университет управления
Рязанский проспект, 99, Москва, Россия, 109542

В статье представлен лингвориторический анализ специфики диалогового взаимодействия и описана метамодель формирования диалогической компетентности.

Ключевые слова: лингвориторический аудит, коммуникативный эффект, прагматический потенциал, лингводидактическая метамодель.

Лингвориторический аудит специфики диалогового взаимодействия в системе высшего менеджмент-образования, а также анализ исторического контекста становления идеи диалога в образовании в целом позволил нам заключить, что в истории педагогики не ослабевал интерес к поиску методики диалогового стиля общения. В современных условиях диалог, знаменуя смену парадигмы в развитии целого ряда наук, приобретает иное значение и отражает базовый принцип коммуникативного содержания высшего профессионального образования, актуализируя проблему формирования позиции авторства и адресности, которая свойственна диалогу как форме речи [1].

Особо подчеркнем, что к базовым свойствам, характерным для данного вида речи, которые представляют интерес для педагогики, относятся, на наш взгляд, следующие:

— антропоцентричность как коммуникация «лицом к лицу», которая создает условия для самораскрытия каждой вступающей в речевой контакт языковой личности (ЯЛ). На этом основании диалог можно считать общением личным и лич-

ностным, поскольку диалогическое общение — это не простая экспликация. Это и сопоставление, и противопоставление противоположных смысловых позиций субъектов взаимодействия;

— демократизм диалогического дискурса, проявляющийся в том, что адресату отводится активная роль соавтора, а не пассивная участь статиста; диалогический текст — это всегда продукт, создателями которого являются как минимум два субъекта, активно участвующих в процессе рождения нового смысла, нового знания;

— коммуникативный эффект детерминирован учетом фактора адресата речи, ориентацией на обратную связь, на достижение взаимопонимания и компромисса партнеров по общению;

— высокий прагматический потенциал диалога связан с тем, что диалоговые формы обладают ярко выраженной паритетной модальностью восприятия на уровне подсознания носителями языка в качестве реальной связи речи и действий; диалогические дискурсы в силу их специфичности не могут не быть непосредственно не включены в реальный деятельностный контекст;

— экспрессивный потенциал диалога связан с широкими стилистическими возможностями языка, предоставляющего ЯЛ широкий выбор языковых контактоустанавливающих средств, призванных диалогизировать монолог, придавая ему демократичный характер воздействия и взаимодействия партнеров по общению;

— творческий потенциал диалога определяется в первую очередь спонтанностью, непредсказуемостью, импровизацией данного вида речевого контакта. Диалог не относится к формам речи, которые можно детально спланировать, его нельзя также точно разыграть по предварительно прописанным ролям. Сценарий образовательного диалога — это, безусловно, продуманная, управляемая, но все-таки стихия. В этом-то, на наш взгляд, и состоит притягательность и интригующая сила диалога, который раскрывает креативные способности субъектов взаимодействия, их интеллектуальный уровень, коммуникативную грамотность [6].

Современная наука рассматривает диалог как форму существования языка, связанную с его социальной природой и коммуникативной функцией; как способ познания действительности и одновременно как особую дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъектно-смысловое общение, рефлексии и самореализацию личности; как сферу проявления речевой деятельности человека; как цель, результат и содержание образования, как образовательную технологию; как форму активного коммуникативного взаимодействия двух или более субъектов, материальным результатом которого является рождение специфического дискурса [3. С. 105—108].

Методическая ценность диалога в условиях происходящих в высшей школе модернизационных процессов состоит, на наш взгляд, в том, что образовательный акцент переносится не на то, чтобы изменить Другого, а скорее — на актуализацию стремления измениться самому настолько, чтобы стать прагматически и коммуникационно привлекательным для Другого в своем стремлении и способности понять чужие смыслы, адекватно ситуации интерпретировать чужие установки, чужое знание и незнание, при этом не потеряв себя.

Лингвориторический аудит педагогики диалога доказывает, во-первых, что субъект образовательного дискурса, будь то преподаватель или студент, онтологически запрограммированный на паритетный стиль взаимодействия, по сути своей является «полидетерминированной и многокачественной системой», поскольку вся его интеллектуальная деятельность носит рефлексивно-творческий характер. На этом основании личность в диалоге нельзя рассматривать изолированно, как отдельную коммуникативную единицу, поскольку это противоречит принципам дискурсивной онтологии и риторики диалога — методических столпов лингвопрагматики. Во-вторых, актуальность и востребованность оценки эффективности методики диалогового взаимодействия обусловлена социокультурной потребностью в убедительном обосновании педагогической целесообразности диалоговой системы высшего профессионального образования в процессе перехода на двухуровневую компетентностную модель подготовки интеллектуальной элиты страны; кардинальной переоценкой образовательных целей и результатов подготовки управленческих кадров в условиях возрастающей персонификации личности, востребованности ее творческой свободы и самоценности; несводимостью профессионально значимой языковой подготовки студентов-экономистов к упрощенной модификации классической университетской модели; важностью теоретического обоснования методологических и методических положений образовательной диалоговой концепции формирования лидерства как перспективной интегративной системы, позволяющей диверсифицировать содержание, формы и методы работы по формированию креативно мыслящей, самоопределяющейся, готовой к диалоговому взаимодействию языковой личности будущего коммуникативного лидера.

Лингвориторическим результатом реализации методики диалога является формирование стремления обучающегося к субъектности в формате прогнозируемого образовательного поля. Подчеркнем, что проблема самореализации личности как процесс и результат приобретения ею статуса субъекта образовательной деятельности, достижения высот профессионального мастерства оказывается имплицитно связанной с проблемой лидерства. Становление лидерства определяется развитием творческого потенциала личности, детерминированного «приращением» субъектности, что особенно актуально в период смены социокультурных эпох, когда изменяется не только идея образования, но и принципы педагогической деятельности, инновационный смысл приобретают фундаментальные представления о содержании и способах взаимодействия субъектов образовательного дискурса. В новых условиях интерактивная коммуникативная функция образования по формированию таких качеств личности, которые бы развивали не только самостоятельное включение обучающегося в учебный процесс с помощью взаимодействия с преподавателем, группой и предметным миром знаний, отодвигается с первого плана, усиливая фактор их диалогического взаимодействия, что постулирует необходимость осваивать креативные образовательные технологии, позволяющие «интенсифицировать творческий поиск», способствующий увеличению довольно низкого уровня диалогической культуры современных управленческих

кадров, из которых только «10% владеют диалогическим опытом общения, уравновешенным способом решения профессиональных задач, демонстрируя склонность к сотрудничеству, самооценке и к демократическому стилю лидерства» [4].

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время область исследований понятий «диалог», «лидерство» наравне с понятиями «субъектность» и «субъект» является ведущей в пограничных науках, изучающих человека и его речевую профессиональную деятельность. Методика диалога как способа взаимодействия и познания своими корнями уходит в историю философской и педагогической мысли: 1) интерес к феномену диалога проявляли Сократ, М. Buber, G. Gadamer, А. Camus, Н.Р. Sartre, М. Heidegger; 2) на гуманистическую направленность диалоговой стратегии указали Платон, Komensky, Песталоцци, Rousseau, А. Diesterveg, К.Д. Ушинский; 3) целостное учение о культуре диалога представлено в трудах С.С. Аверинцева, Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, В.Ф. Беркова, В.С. Библера, П.С. Гуревича, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и др.; 4) исследованием моделей диалога в образовании как способности принять другого занимались С.В. Белова, В.В. Горшкова, В.А. Петрова, А.В. Мурга и др.; 5) педагогический аспект диалога как формы сотворчества преподавателей и студентов рассматривали Т.М. Балыхина, Л.Л. Балакина, Г.М. Бирюкова, М.С. Каган, С.В. Нилова.

Начиная с работ Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского идея диалога приобрела особую актуальность в педагогических, философских, культурологических, психологических, социолингвистических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, подтверждая тезис о том, что диалог играет важную роль в развитии субъектности и становлении индивидуального «голоса», «позиции», раскрытии своего Я, в осознании причастности к Другому. Феномен диалога достаточно глубоко и многоаспектно изучен применительно к системе дошкольного и школьного образования, о чем свидетельствуют диссертационные исследования, посвященные диалогу. Вместе с тем педагогика высшей школы находится в начале пути, ей еще предстоит исследовать диалог как интеллектуально-когнитивное поле проявления коммуникативной компетентности бакалавра и магистра на трех основных уровнях его функционирования: методологическом, теоретическом, практическом. Исследования в этом направлении ведутся, тем более что в соответствии с национальной культурной традицией неотъемлемой частью русской ментальности остается духовное лидерство как «двуголосое» диалогическое слово.

Нами предложена лингводидактическая метамодель, коммуникативная по целям, деятельностьная по способам учебных действий, отражающая особенности, специфику и миссию речеведческих дисциплин, которые в совокупности способствуют созданию качественно новой образовательной методики. Под метамоделью обучения мы понимаем систему концептуальных и методических содержательно-структурных компонентов смежных наук, объединенных на основе интегративного, когнитивно-функционального признака в единое целое по развитию лидерского потенциала, детерминированного высокой мотивацией быть субъектом деятельности; развитыми интеллектуальными, коммуникативными, суггестивными способностями; креативностью как готовностью к порождению принципиально новых

идей; трансцендентностью; эмпатийностью; толерантностью; конгруэнтностью; конструктивностью; неконфликтностью; совместностью или восприятием себя частью социума, коллектива; рефлексивностью и др.

Мы считаем, что для решения методической задачи формирования диалогической компетентности требуется специальная методика развития комплекса интегрированных метаумений — действовать с позиции и действовать в жанре, а также продуманная система упражнений, направленная на развитие навыков создания авторского текста определенного речевого жанра, ибо любая интеллектуальная деятельность, в том числе в режиме диалога, — это деятельность текстовая. В связи с этим мы пришли к выводу, что определение основных критериев сформированности диалогических умений бакалавра детерминировано особенностями речевой деятельности в диалоге, разворачивающейся по модели: цель — замысел — текст — реакция. Наименее разработанной, но весьма востребованной в диалоговой системе высшего профессионального образования является методика развития рефлексивных навыков и формирования умений выступать с позиции Эксперта, в которой обнаруживает себя специфическая человеческая потребность осмыслить собственную учебную деятельность и ее продукт — текст [5].

Бесспорно, что активность автора риторического текста проявляется на любом этапе его создания. В связи с этим необходимо обучать студентов специальным приемам взаимодействия в режиме диалога: управлять речевым поведением, вызвать доверие, убедить, понимать, чувствовать речевую обстановку и ситуацию общения, уметь добиться поставленной цели с помощью речи, не нарушая коммуникативного равновесия, используя специальные языковые контактоустнавливающие средства [2]. Любая профессиональная идея реализуется изначально в качестве речевой, а каждая управленческая ситуация есть прежде всего общение, поэтому предложенная лингводидактическая система обучения речеведческим дисциплинам востребована в практике обучения студентов всех специальностей, чья будущая профессиональная деятельность связана с активной речевой практикой.

Пропедевтика, корректировка и систематизация знаний учащихся по культуре речи, деловому общению и риторике, наращивание их культурно-речевой компетентности в целом определяют выбор языкового материала, систему методической работы с ним: действовать с помощью речи значит реально участвовать в специально организованных ролевых и деловых играх; а это непременно диалог; дидактический материал, предложенный студентам, должен служить цели формирования профессиональной мотивации к приобретению лингвистических знаний [6].

Итак, обучение по метамодели в режиме диалога меняет сам подход к процессу организации речевого образования, позволяет реализовать психолого-акмеологические, дидактические механизмы самоорганизации исследовательско-поисковой деятельности студентов, развивает рефлексивное критическое мышление, решая существенные инновационные задачи овладения интегративными теоретическими знаниями, практическими инструментальными умениями по взаимо-

действию в рамках диалога. Общепредметное, или метапредметное, содержание речевой подготовки будущих управленческих кадров позволяет сформировать у студентов базовые компетенции, важные для специалистов «лингвоинтенсивных» профессий, способных осуществлять культуросообразные виды действий, или компетентностей, в формате диалогового взаимодействия.

Не случайно современная отечественная языковая практика характеризуется экспансией диалогических видов коммуникации, это признается даже теми исследователями, которые занимаются изучением монолога. Показательно в этом отношении заявление Л.П. Семенов: «Нельзя отрицать, что диалогическое высказывание представляет собой основную и наиболее естественную форму использования языка для достижения говорящим определенных коммуникативных и практических целей. Диалогические отношения служат условием рационального взаимодействия для большинства сфер коммуникативной и практической деятельности... Только в диалоге возможно полное взаимопонимание, и только диалог способен обеспечить пространство, достаточное для полной реализации коммуникативной инициативы участников» [6].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. — М.: Изд-во МГУП, 2000.
- [2] Балыхина Т.М. Содержательно-композиционная специфика устной профессионально-деловой речи: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [3] Балыхина Т.М., Митрофанова О.Д., Константинова Л.А., Черкашина Т.Т. и др. Роль новых педагогических технологий в совершенствовании учебного процесса. — Тула: Гриф и К, 2009.
- [4] Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004.
- [5] Черкашина Т.Т. Коммуникативная компетенция менеджера и проблемы формирования культуры диалога в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи: метаметодический подход: Монография. — М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2010.
- [6] Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога. — М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2011.
- [7] Тартынский В.В. К вопросу о культуре речи учащихся // Русская словесность. — 2008. — № 6.

LITERATURA

- [1] Balikhina T.M. Struktura i sodержanie rossiskogo filologicheskogo obrazovania. Metodologicheskie problem obychnenia russkomu iyaziku. — M.: Izd-vo MGYU, 2000.
- [2] Balikhina T.M. Soderjatelno-kompozicionnaya specifika ustnou professionalno-delovoi rechi: Uchebnoe posobie. — M.: RUDN, 2008.
- [3] Balikhina T.M., Mitrofanova O.D., Konstantinova L.A., Cherkashina T.T. i dr. Rol novikh pedagogicheskikh tekhnologiy v sovershenstvovanii uchebnogo processa. — Tula: Grif i K, 2009.
- [4] Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovi razvitiya professiona. — M.: Izd-vo Moskovskogo psikho-socialnogo instituta; Voronej: MODEK, 2004.

- [5] *Cherkashina T.T.* Kommunikativnaiya kompetencia menedjera i problem formirovaniya kulturni dialoga v ramkakh discipline "Russki iyazik I kultura rechi: metametodicheski podkhod": Monografiya. — M.: Isd-vo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2010.
- [6] *Cherkashina T.T.* Formirovanie kommunikativnogo lidera: metametodika dialoga. — M.: Isd-vo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2011.
- [7] *Tartinskikh V.V.* K voprosi o culture rechi uchashikhsiya // Russkaiya slovestnost. — 2008. — № 6.

LINGUORHETORIKAL AUDIT OF THE METHODICS OF DIALOGUE CONTACTS IN THE SYSTEMS OF HIGHER MANAGEMENT EDUCATION

T.M. Balykhina

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

T.T. Cherkashina

The state university of management
Ryazan Prospect, 99, Moscow, Russia, 109542

Linguorhetorikal analysis of specifics of dialogue interaction and metamodel of formind of dialogue competence are presented in article.

Key words: linguorhetorikal andet, communicative effect, pragmatic, linguodidactic metamodel.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Д. Гарцов

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

С.А. Асанова

Университет Соген
Сеул, Южная Корея

Настоящая статья посвящена вопросам происходящего инновационного реформирования языкового образования. Отмечается, что ключевой линией реформирования является сокращение аудиторного обучения языку и расширение изучения языка в электронном формате, в том числе в Сети. Подобное расширение возможно лишь с наличием достаточного количества электронных средств по всем аспектам и уровню обучения языку. Лингвометодические тренажеры в системе электронных средств обучения являются базовыми в силу своей функциональности.

Ключевые слова: языковое образование, электронная дидактика, электронная лингводидактика, электронные средства обучения, лингвометодический тренажер.

Мировое и российское образование находятся в состоянии реформирования традиционных форм и видов осуществления педагогических процессов, что обусловлено сверхдинамичным ростом технических, технологических, гуманитарных преобразований, обусловленных научно-технической революцией XXI в.

Аудиторная форма работы обучения как форма коллективного обучения в предыдущие века была основной. Однако с изменением информационно-образовательной среды подобная форма обучения становится менее целесообразной, эффективной, оптимальной. Наблюдается постепенный переход от коллективной формы организации обучения к индивидуально-опосредованной.

Одной из ключевых задач современной переподготовки и повышения квалификации является формирование новых компетенций, связанных с организацией электронного обучения языку в свете происходящей реформы образования, которая определяется устойчивой тенденцией — сокращением аудиторных часов и увеличением самостоятельной работы с использованием электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

Во многих вузах отмечается последовательное выведение части процесса обучения предмету за пределы аудитории. Например, в университете штата Виктория (Канада) обучение многим дисциплинам, которые непосредственно не связаны с экспериментальной работой, выведены за пределы аудитории на 90%.

В ходе проведения научно-исследовательской работы было установлено, что в настоящее время можно говорить о разнообразных электронных формах обучения языку. К таковым относятся два основных вида обучения:

— с использованием автономных электронных средств обучения (оптический диск или установочный пакет обучающей программы на компьютер, планшет

и др). Данная форма обучения языку предполагает более активное участие обучающегося в построении траектории самообучения. Консультационная форма общения с преподавателем-методистом может осуществляться как офлайн (e-mail, форум), так и онлайн (Skype, чат сайта поддержки электронного обучения);

— с использованием сетевых технологий. Сетевое обучение — обучающие ресурсы находятся в Сети. Управление процессом обучения осуществляется педагогом через системы управления контентом (CMS) (1) или через системы дистанционного обучения (LMS) (2).

При сетевом обучении комбинируются формы обучения (онлайн и офлайн). При сетевой форме обучения предоставляется консультирование в режиме реального времени в форме чата или телеконференции. Сетевая форма обучения использует серверные технологии, базы данных, позволяющие регистрировать обучающегося, формировать для него обучающие модули с разнообразными формами практикумов, тренинга, контроля, отслеживать все его действия в информационно-образовательном пространстве.

И в первом, и во втором случае предполагается использование достаточного количества электронных средств обучения для обеспечения полноценной внеаудиторной работы по оптимальному и эффективному усвоению планового задания.

Электронное обучение языку — это естественная современная форма обучения языку, которая появилась благодаря классической, фундаментальной методике обучения иностранным языкам, построенной на традиционном учебнике, но с учетом объективных научно-технических и гуманитарных реалий сегодняшнего дня.

В настоящее время электронное обучение в языковом образовании находится в стадии становления, как и во многих других предметно-дисциплинарных областях. Традиционный учебник по-прежнему является базовым средством подготовки современных специалистов, практически во всех областях гуманитарно-технической деятельности человека. Нельзя не отметить, что на основе классического учебника были подготовлены такие специалисты, которые осознали недостатки классического образования предшествующих лет и перешли к созданию новых форм, средств и видов обучения, адекватных требованиям времени.

Электронное обучение наследует структурно-содержательные закономерности традиционного обучения. Как показала практика обучения языку в электронной форме, в качестве основной структурной единицы целесообразно использовать структуру классического урока с его основными этапами: введение нового материала, объяснение, отработка или закрепление, в электронном обучении этот этап определяется как «тренинг», контроль усвоенности введенного материала.

Как показывает практика обучения языку, самый трудоемкий и длительный по времени является этап закрепления или тренинга введенного материала.

Следовательно, в общей системе электронного урока лингвометодический тренажер является наиболее значимым и эффективным инструментом *внеаудиторной работы*.

В зависимости от решаемых задач лингвометодические тренажеры делятся:

— на тренинги языковых навыков: фонетика, лексика грамматика (мофология и синтаксис);

— тренинг речевых навыков (умение использовать речи приобретенные навыки);

— тренинг суперсегментных навыков: интонация, синтагматическое членение.

Тренажеры играют большую роль в формировании профессиональной компетенции в различных областях деятельности, особенную значимость имеют тренажеры при подготовке специалистов, связанных с большими рисками (космонавты, пилоты, врачи-нейрохирурги и т.д.).

Тренажер (от англ. train — тренировать, обучать), учебно-тренировочное устройство для выработки навыков и совершенствования техники управления машиной (механизмом). Применяют при подготовке летчиков и космонавтов, при обучении машинописи, автовождению и т.д. (3).

Если мы посмотрим значение слова «тренажер» по психологическому словарю, то увидим несколько иное толкование: «Тренажер — техническое средство, служащее целям профессиональной подготовки человека — оператора, в конструкции которой реализована модель функционирования системы „человек — машина“».

В обоих случаях речь идет об автоматизации навыков и умений на основе многочисленных повторений одного и того же действия.

Создание лингводидактических тренажеров для формирования лексико-грамматических навыков и коммуникативно-речевых умений, несомненно, должно соответствовать основным теоретическим положениям, выработанным фундаментальной традиционной методикой обучения РКИ.

Коммуникативно-деятельностный подход, на котором базируется современная электронная лингводидактика, предполагает строить обучение языку как определенному виду деятельности.

Все вышеописанное позволяет заключить, что проведенное научно-экспериментальное исследование имеет не только теоретическую значимость, которая выражается в инновационной интерпретации нового объекта исследования — веб-страницы в аспекте ее дидактических и методических свойств, но и практическое значение, его результаты могут быть использованы при разработке, создании и внедрении программ повышения квалификации педагогов высшей, средней и начальной школ для формирования новых профессиональных компетенций, позволяющих эффективно работать в быстро меняющихся условиях информационного общества.

Создание системы лингвометодических тренажеров по всем аспектам и уровням обучения русскому языку как иностранному, неродному, а также родному будет активно способствовать проходящему реформированию языкового образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Content Managment System.
- (2) Learning Managment System.
- (3) См. Большой энциклопедический словарь.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Атабекова А.А.* Лингвистический дизайн web-страниц. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [2] *Бальхина Т.М.* От методике к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [3] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда — средства обучения — педагог. — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [4] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. — Саарбрюккен: LAP, 2010.
- [5] *Гарцов А.Д.* Пять шагов в электронную педагогику. — Саарбрюккен: LAP, 2011.
- [6] *Мэтью Мердок, Трейон Мюллер.* Взрыв обучения. — М.: Альпина Пабlishер, 2012.

LIRETARURA

- [1] *Atabekova A.A.* Lingvisticheskij dizajn web-stranic. — M.: RUDN, 2003.
- [2] *Balyhina T.M.* Ot metodike k jetnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu jazyku: problemy i puti ih preodolenija. — M.: RUDN, 2010.
- [3] *Garcov A.D.* Jelektronnaja lingvodidaktika: sreda — sredstva obuchenija — pedagog. — M.: RUDN, 2009.
- [4] *Garcov A.D.* Jelektronnaja lingvodidaktika. Innovacii jazykovogo obrazovanija. — Saarbrjucken: LAP, 2010.
- [5] *Garcov A.D.* Pjat' shagov v jelektronnuju pedagogiku. — Saarbrjucken: LAP, 2011.
- [6] *Mjet'ju Merdok, Trejon Mjuller.* Vzryv obuchenija. — M.: Al'pina Pablsher, 2012.

TOPICAL ISSUES OF REFORMING OF LANGUAGE EDUCATION

A.D. Gartsov

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

S.A. Asanova

Sogen's university
Seoul, South Korea

The present article is devoted to questions of occurring innovative reforming of language education. In article it is noted that the key line of reforming is reduction of classroom training in language and expansion of studying of language in an electronic format, including in a network. Similar expansion is possible only with existence of enough of electronic means on all aspects and level of training in language. Lingvometodichesky exercise machines in system of electronic tutorials are basic owing to the functionality.

Key words: Language education, electronic didactics, electronic tutorials, lingvometodichesky exercise machine.

СИСТЕМА И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (довузовский этап обучения)

И.В. Богатырёва, Н.М. Румянцева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме отбора и презентации лексики в пределах первого сертификационного уровня и описанию трех основных принципов методической организации работы над лексическим материалом.

Ключевые слова: принципы организации работы, способы семантизации лексики, путь «сквозного» усвоения лексики.

Изучение и освоение лексики иностранными учащимися в процессе овладения ими русским языком — это одна из важнейших проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Первостепенную роль в этом процессе играет отбор лексики.

В настоящее время в практике преподавания РКИ существуют и широко используются лексические минимумы (общее владение), обслуживающие разные уровни владения языком. Лексический минимум элементарного уровня составляет 780 лексических единиц, базовый — 1300 слов, а первый сертификационный — 2300 единиц лексики. В состав данного минимума входит как активная лексика, так и пассивный словарь обучающегося. Лексический минимум определяет коммуникативные задачи в области чтения (понимание текста объемом от 1000 слов), понимание на слух диалогической речи (до 12 реплик), монологической (300—400 слов) речи, говорение (инициировать диалог, продуцировать собственную фразу, уметь построить устное монологическое высказывание на основе прочитанного текста, уметь выражать собственное отношение к событиям и лицам), в области письма — умение построить собственное монологическое высказывание с опорой и без опоры на текст (не менее 20 предложений).

Проблеме создания лексического минимума посвящено большое количество научно-методических работ. Наиболее значимой, на наш взгляд, является работа «Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов» под редакцией В.В. Морковкина [1. С. 5].

Создавая учебное пособие, автор пользуется готовыми тематическими лексическими списками, составленными профессиональными лексикографами и опытными методистами. В качестве активного словаря отбираются слова с большой информативной емкостью, с наибольшей степенью сочетаемости, обладающие

способностью «обслуживать» несколько тем учебника и выполнять те коммуникативные задачи, которые определяются «Лексическим минимумом по русскому языку как иностранному».

Трудности усвоения лексики, как указывает Т.М. Балыхина, связаны с «большим объемом словарного состава русского языка и сложной лексико-грамматической организацией — в русском языке имеется 4 тысячи корней, 111 тысяч словообразовательных моделей и около 300 флексий. Автор называет лексику «открытым и беспредельным ярусом языковой системы русского языка» [2. С. 18]. В связи с этим объем лексического материала мы ограничиваем лексическим минимумом и представляем лексику в пособии или учебнике в минимизированном виде.

Каковы же наиболее эффективные пути усвоения лексики в пределах первого сертификационного уровня и какие экстралингвистические проблемы возникают на этом пути? Ответ, как нам кажется, надо искать в психолингвистике, а также в учете особенностей системы родного языка обучающегося, которые, как правило, и порождают явления отрицательной интерференции. Кроме того, большую роль играет культура мышления учащегося, включающая набор поведенческих, социальных и личностных стереотипов.

В работе «Психология речи» Н.И. Жинкин отмечает, что процесс овладения иноязычной лексикой связан с работой психологических механизмов, которые, будучи сформированы на родном языке, не срабатывают при изучении неродного языка [3. С. 24].

Одним из таких факторов является оперативная память, которая зависит от сформированности навыков слухового восприятия, от способности обучающегося воспринимать и осмысливать значения иноязычных слов, связывать их с понятиями родного языка.

Ян Каменский (1592—1670) писал: «Учитель не должен учить столько, сколько сам знает, но столько, сколько ученик может понять» [4. С. 9]. Этот замечательный методический постулат дает нам возможность сделать вывод о том, что избыток лексики в пределах одного занятия нарушает законы оперативной памяти и ведет к быстрому забыванию слов. В долговременную память слова могут войти в результате пяти-, семикратного повторения в разных контекстах и в их отсроченном употреблении, поэтому большое значение приобретает временной фактор изучения языка.

В задачи овладения лексикой входит ее усвоение в системных связях с другими словами.

Методисты выделяют три основных принципа организации работы над лексикой, единство которых способствует усвоению достаточно большого количества лексических единиц:

- тематический;
- структурно-грамматический;
- логико-семантический.

Лексический минимум первого уровня общего владения РКИ [5], как уже отмечалось ранее, представляет определенное количество лексических единиц и рас-

пределяет их по темам. Авторами минимума предлагается 5 тем и 36 подтем в соответствии с рекомендациями Стандарта [6].

Идея создания учебных пособий, представляющих определенный набор тем, кстати совпадающих с темами Стандарта первого уровня (общее владение РКИ), построенных на основе диалогической речи, была реализована некоторыми авторами ранее, но, к сожалению, это были материалы, как правило, обучающие одному виду речевой деятельности — говорению в пределах заданных тем. Не были решены такие важные задачи, как овладение грамматическими навыками и обучение чтению, письму и аудированию.

В современных учебных пособиях лексическая работа чаще всего соотносится с работой над текстом. По своему лексическому наполнению и грамматической структуре текст должен строго соответствовать этапу обучения и требованиям, определяемым образовательным стандартом по русскому языку как иностранному того или иного уровня. Целесообразно, чтобы тексты учебника по русскому языку давали возможность взаимной поддержки в важном процессе межпредметной координации, что, вне сомнения, прежде всего реализуется на лексическом уровне. Важно, чтобы каждый новый текст расширял лексическое поле, максимально закреплял активную лексику, создавал потенциальный лексический запас, способствовал выработке навыка переноса употребления слов в разных предметных контекстах. Пятикратное-семикратное повторение слова лучше всего осуществляется путем «сквозного» освоения лексики при тематической подборке нескольких текстов. Обучающийся непроизвольно использует опыт чтения предшествующих текстов, вспоминая уже изученные слова.

Тематический принцип рациональной работы с лексикой авторы статьи постарались реализовать в учебном пособии «В мире знаний», в котором основной лексический и грамматический материал представлен в следующих темах: «Великие путешественники мира», «Великая сила слова», «В мире музыки», «В картинной галерее», «Война и мир» [7].

Первая тема, содержащая четыре типологических текста («Русский путешественник Афанасий Никитин», «Открытие Америки», «Замечательный ученый и великий путешественник Миклухо-Маклай», «Юрий Гагарин — Колумб XX века»), дает возможность представить очень сложную лексико-грамматическую тему — бесприставочные и приставочные глаголы движения в их прямом и переносном значениях, а также ввести и активизировать большие группы слов, связанные со значением движения, — географические названия, географические открытия, «космическая тема». Большое количество новых прилагательных, необходимых для характеристики событий, действий и героев текстов, позволяет представить в этой теме не менее 200 слов и словоформ активной лексики и расширить фоновые знания учащихся.

«Переливаясь» из урока в урок, из упражнения в упражнение, эти слова постепенно входят как в оперативную, так и в долговременную память обучающихся. Принцип тематической подборки текстов позволяет избежать лексических, информационных и культуроведческих перегрузок, которые приводят к быстрому забы-

ванию нового, к утрате мотивации обучения, что подтверждено психофизическими исследованиями.

Структурно-грамматический принцип организации работы над лексикой предполагает работу по словообразованию в процессе урока. Общеизвестно, что в морфологической системе русского языка выделяются префиксы, суффиксы, постфиксы, окончания, а также корень и основа слова. Но есть языки, в которых данные категории отсутствуют, поэтому носителям этих языков непонятно, что такие слова, как *рад* — *радоваться* — *радость* — *радостный*, связаны одной семьей. Каждое из этих слов воспринимается обучающимися как новое и независимое, поэтому они смотрят в словаре значение каждого слова. Учет особенностей родного языка обучающегося должен найти отражение в количественном и качественном соотношении разных типов упражнений при обучении лексики. Для обучающихся, в языке которых преобладает иероглифическое письмо, необходимо большое количество упражнений, в которых рассматривается значение префиксов, например, работа с приставочными глаголами *написать* — *выписать* — *дописать* — *переписать* — *записать* — *переписать* — *подписать*, работа на группировку слов с определенным суффиксом, например, *писатель*, *учитель*, *зритель*, *освободитель*, *победитель*, *разрушитель*. При этом учащемуся дается инструкция по выделению мотивирующего слова (для слов с суффиксом -тель — глагол, а для слов с суффиксом -ист (*журналист*, *футболист*, *тракторист*) мотивирующее слово — существительное).

Задачей преподавателя или автора учебника является отбор продуктивных аффиксов, представление слов одинаковой словообразовательной модели, например, *безработный*, *бесправный*, *бесшумный* и т.д. или *краснеть*, *зеленеть*, *бледнеть*, *стареть* и т.д. Работа по словообразованию должна органически входить в процесс урока и мотивироваться или текстом, или диалогом, или поставленными перед учащимися коммуникативными задачами.

Структурно-грамматический принцип работы с лексикой способствует созданию пассивного потенциального словаря обучающегося, развитию навыков лингвистической догадки, навыков лингвистического прогнозирования.

Важное место при обучении лексике занимает **логико-семантический принцип**, главной особенностью которого является создание достаточно большого лексического поля, помогающего продуцировать собственное высказывание, четко разграничивать слова разных грамматических групп. Например, исследователи описали в лексическом поле слова *борьба* значительный круг лексики — более 400 слов. Это лексическое поле создается «накопительным путем», а именно:

— за счет словообразования: *война* — *воевать* — *воин* — *военный*;

— благодаря тематической подборке слов: *бой* — *атака* — *сражение* — *битва*;

— при работе над частичными словообразовательными и синтаксическими синонимами: *боец* — *солдат* — *воин*, *бороться* — *вести борьбу*, *защищать* — *встать на защиту*, *победить* — *одержать победу*;

— путем введения нового слова за счет использования уже знакомого антонима, например, если учащийся уже знает слово *выиграть*, он сможет понять слово *проиграть* как антоним без обращения к словарю.

Как было сказано выше, только четкое соблюдение названных принципов организации работы над лексикой сможет дать обучающемуся, овладевшему русским языком на первом уровне, более 2000 слов, необходимых ему для общения, понимания лекций, участия в семинарской работе и возможности собственного монологического высказывания.

Теория и практика преподавания русского языка говорит, что если текст содержит более 30% новых слов, то его чтение превращается в расшифровку новых слов. Результатом такой ошибки составителя текста может быть непонимание смысловых связей внутри текста, невозможность подбора к новым словам синонимов, изученных ранее, и неправильное осознание морфологических характеристик слова. В силу указанных причин в методике преподавания выделяется несколько способов семантизации лексики в предтекстовых упражнениях. Наиболее распространенным способом является перевод. Это экономный и очень неточный способ семантизации, так как он не соотносится с внутрисистемными свойствами лексических единиц, особенно если слова даются списками, например, слово *атмосфера* будет переводиться как «воздух», слово *доступный* в китайском словаре семантизируется как «доступная женщина». Имеются две возможности избежать таких ошибок — представить слово в словосочетании: «атмосфера любви, дружбы, уважения, взаимопонимания» и т.д. или в задании к тексту дать установку посмотреть значение данного слова в словосочетании, возможно, и в контексте, который отражает прежде всего семантические связи слов и типичные ситуации его использования.

Толкование слов — более точный вид презентации, так как оно дает возможность понять этимологию слова или его функцию: трудолюбивый человек = человек, который любит труд; свободолюбивый человек = человек, который любит свободу.

Использование синонимов преследует две цели: обратить внимание на смысловую близость слов или, наоборот, понять их смысловое и стилистическое различие. Например, предлагается сравнить слова *основатель* — *создатель* — *основоположник* (частичные синонимы). При этом дается ряд предложений, в которых проявляется разница их значений: Пушкин ... русского литературного языка; Петр I ... Петербурга, Ломоносов ... Московского университета, Маркс ... теории научного коммунизма.

Особое внимание следует уделить синтаксическим синонимам, так как именно они являются самыми близкими по значению и частотными по употреблению, например: влиять = оказывать влияние; выступать против = быть против; возглавлять = стоять во главе. Это достаточно большая лексическая группа, где смысловое значение одного слова приравнивается к общему значению словосочетания.

Можно назвать еще несколько способов представления новых слов: зрительная наглядность, этимологический анализ, подбор однокоренных слов, контекст, дефиниция, комментарий, лингвистическая догадка.

И авторам учебников, и преподавателям необходимо использовать весь спектр данных способов семантизации лексики, что позволит обучающимся прийти к чтению новых текстов, продуцированию монологических и диалогических высказываний с наибольшей степенью понимания и свободой языкового выражения.

Следует сказать еще об одном механизме предъявления слова, связанном с разными видами памяти. Слово, написанное на доске, должно быть произнесено преподавателем (этап создания образца), произнесено студентом с учетом звуковых, ритмических и интонационных трудностей, записано в тетрадь с указанием его лексического значения, введено в контекст.

Этап закрепления и активизации лексического материала связан с упражнениями, которые вырабатывают навык правильного использования слова для продуцирования собственного высказывания. Это могут быть упражнения с пропусками на нахождение нужного слова, задания на сравнение употребления слов, близких по значению, на воспроизведение контекста, в котором употреблено данное слово, на пересказ текста близко к содержанию или трансформацию текста с заданной лексикой. Можно вести личный словарь, в котором будет представлено тематическое накопление материала. В конце прохождения сквозной темы дается задание: кто напишет (или назовет) большее количество слов, имеющих оценочное значение, выражающих отношение к чему-нибудь, например: *любить, нравиться, увлекаться, уважать, симпатизировать, сочувствовать, гордиться, хвалить, удивляться, критиковать*. Эта лексическая группа содержит не меньше 20 активных глаголов. Личный тематический словарь учащегося пополняется на каждом уроке, а потом используется студентами для написания сочинений, докладов, пересказа текстов.

Итак, можно сказать, что системная работа над лексикой обеспечивает связь между содержательной и языковой формой высказывания.

Осуществляя управление процессами овладения лексикой, преподаватель постоянно переключает внимание учащегося от плана выражения к плану содержания и от плана содержания к плану различных языковых возможностей его выражения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В.В. Морковкина. — М.: Астрель-Аст, 2003.
- [2] *Балыхина Т.М.* О системности русской лексики в системе обучения лексики // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М., 2002.
- [3] *Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Творчество. — М., 1998.
- [4] *Ян Каменский.* Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. — М., 1982.
- [5] *Андрюшина Н.П.* и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. — М.-СПб. ЦМО МГУ: Златоуст, 2000.

- [6] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. — М.-СПб.: Златоуст, 2000 / Требования по русскому языку как иностранному. Общее владение. Первый сертификационный уровень. — М.-СПб.: Златоуст, 2012.
- [7] *Богатырёва И.В. и др. В мире знаний.* — М.: Изд-во РУДН, 2008, 2012.

LITERATURA

- [1] Sistema leksicheskikh minimumov sovremennogo russkogo yazyka. 10 leksicheskikh spiskov: ot 500 do 5000 samykh vazhnykh russkikh slov / Pod red. V.V. Morkovkina. — М.: Astrol'-Ast, 2003.
- [2] *Balyihina T.M.* O sistemnosti russkoy leksiki v sisteme obucheniya leksiki // Traditsii i novatsii v professionalnoy deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyika kak inostrannogo. — М., 2002.
- [3] *Zhinkin N.I.* Yazyik. Rech. Tvorchestvo. — М., 1998.
- [4] *Yan Kamenskiy.* Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 1. — М., 1982.
- [5] *Andryushina N.P. i dr.* Leksicheskiy minimum po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Pervyy sertifikatsionnyy uroven. Obschee vladenie. — М.- Spb. TsMO MGU: Zlatoust, 2000.
- [6] Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Pervyy sertifikatsionnyy uroven. Obschee vladenie. — М.-Spb.: Zlatoust, 2000 / Trebovaniya po russkomu yazyiku kak inostrannomu. Obschee vladenie. Pervyy sertifikatsionnyy uroven. — М.-SPb.: Zlatoust, 2012.
- [7] *Bogatyireva I.V. i dr. V mire znaniy.* — М.: RUDN, 2008, 2012.

SYSTEM AND PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF WORK ON LEARNING RUSSIAN VOCABULARY BY FOREIGN STUDENTS (PREPARARY EDUCATION STAGE)

I.V. Bogatyreva, N.M. Rumyantseva

Chair of Russian № 3
Department of Russian and General Educational Disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklay str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the selection and presentation of vocabulary within the first certification level and description of three basic principles of methodical organization of work on the lexical material.

Key words: principles of organization of work, types of the vocabulary semantization, the «through» method of the vocabulary learning.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ЭЛЕКТРОННОГО САМОНАПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТНОКОЛОРИСТИКИ

Е.В. Невмержицкая

Кафедра социологии, психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО МГТУ «Станкин»

Вадковский переулок, 3а, Москва, Россия, 127055

Универсальные возможности метода электронного самонаправляемого обучения рассматриваются на примере преподавания новой учебной дисциплины этноколористики (на немецком языке).

Ключевые слова: иностранный язык, этноколористика, метод электронного самонаправляемого обучения, цвет и культура, образовательные коммуникации.

Изучение мирового опыта свидетельствует о том, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, сохранение личностью собственной культурной идентичности наряду с овладением ею культурой других этносов, выраженных, в частности, в использовании цветонаименований в языковых эквивалентах. Отсюда следует необходимость подготовки конкурентоспособных членов общества, которые могут жить и работать в многокультурной среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способных общаться на иностранных языках, владеющих культурно-языковыми нормами и сочетающими в своей деятельности (учебной или профессиональной) национальные интересы, выраженные различными языковыми средствами. Одним из способов решения данного вопроса является преподавание этноколористики (на немецком языке) — новой учебной дисциплины, рассматривающей цвет в аспекте традиций народной художественной культуры, его влияние на различные области человеческой деятельности. Средствами цвета выполняются творческие задачи, а также задачи формального, информального и неформального образования, нацеленные на реализацию профессионально ориентированной подготовки специалиста XXI века. Магистральный путь достижения этих целей видится в оптимальной реализации механизма социальной наследственности, осознания человеком значения наследуемых ценностей и их усвоения, т.е. включение в свою непосредственную деятельность уже имеющегося массива культуры, погружение в этнокультуру.

Этноколористическая подготовка ориентирована как на собственную творческую деятельность обучающихся, так и на реализацию основных компонентов этноколористической культуры, а также на организацию процесса обучения, направленного на усвоение учащимися эстетики цвета, свойственной различным этносам, и решение этноколористических задач, выполнению которых способствует использование в образовательном процессе метода электронного самонаправляемого обучения, основанного на современных принципах когнитивной на-

уки и на естественном стремлении к обучению [3. С. 39]. Согласно утверждению автора инновационного метода Т.М. Балыхиной, одно из «...преимуществ электронного самообразования заключается в его независимости, а следовательно, появлении независимых учащихся, т.е. тех, кто желает учиться, получать образование, но — на своих собственных условиях» [1. С. 20—22], что отличает независимое обучение от традиций «серийного» образования, так как оно должно научить пользователей тому, чего они хотят, и тем способом, который им нравится. В данном случае в процессе этнокультурного образования, и в частности в области этноколористики, который начинается с освоения соответствующих культурных сокровищ родного народа, а по мере их постижения распространяется на область художественной культуры, традиционного народного творчества народов России, стран ближнего и дальнего зарубежья, используются возможности инновационного метода — интерактивность, мультимедийность, гипермедийность, мобильность, адаптивность, многофункциональность, дистанционная доступность [3. С. 37—57].

При условии систематического использования информационных технологий в сочетании с инновационным методом в образовательных коммуникациях увеличиваются возможности содержательной наполненности учебной информации, повышается мотивация учебной деятельности, самоконтроля, открываются новые возможности развития субъект-субъектных взаимоотношений, что способствует реализации самонаправляемого обучения этноколористике. При изучении темы «Семантика цвета в народной культуре славян» обучающиеся самостоятельно готовят видеопрезентации, слайд-шоу с использованием проанализированных материалов о символике белого цвета у русского и немецкого народов: обрядное девичество-покойниц в белое связано с русским обрядом похорон-свадьбы; всадник на белом коне — Schimmelreiter, der (призрак всадника на белом коне; Дикий охотник (бог Один-Вотан во главе своей свиты); белая баба — русалка — Nixe, die; Wasserjungfer, die; домовый — белун — Hausgeist, der; Kobold, der и др.; обнаружение в языке фразеологизмов (иметь белую / (не)запятнанную репутацию — (k)eine (blüten) weiße Weste haben и др.); о значении желтого цвета у немцев: der gelbe Neid — черная зависть и русских: желтый цвет окрашенных яиц, предназначенных для поминовения в пасхальных, семицких и троичских обрядах, и т.д.

Развитие образовательных коммуникаций на базе информационных технологий обеспечивает выход образовательной системы учебного заведения к проектированию и реализации личностно ориентированного обучения при соблюдении ряда условий.

1. *Соответствие информационного обеспечения индивидуальным особенностям обучаемых, их уровню подготовки, профессиональной специализации.* Так, при изучении тем «Искусство мозаики», «Символика цвета в иконописи» и др. используется специальная насадка на плазменный или LCD-дисплей, позволяющая контролировать компьютерные приложения или писать электронными чернилами, а затем сохранять информацию или же отправлять ее по электронной почте (например, домашние задания студентам, обучающимся по специальности «Архитектура» и др.: охарактеризовать символический язык цвета в настенных

росписях художников романской и раннеготической эпох; подготовить иллюстративные примеры использования золотого / красного цвета как символа радости и блаженства / мученичества и страдания в иконописи). Точность касания интерактивной доски без потери качества изображения актуальна при изучении тем «Цвет как знак общественного положения», «Цвет в государственной символике», например, урок-дискуссия о символике трех цветовых полос российского флага как отражение культурной традиции: три сословия как основа российского общества (дворянство — белый, мещане / разночинцы — синий или голубой, крестьяне / народ — красный) или три славянских народа (белорусы — белый, украинцы — голубой, русские — красный) [2. С. 48—49].

На практических занятиях при изучении тем «Семантика цвета в традиционной культуре этносов», «Цветовой язык ритуалов» и др. целесообразно использовать инновационный метод, когда обучение проводится в группах численностью не более восьми человек (например, по специальностям «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», Садово-парковое и ландшафтное строительство»). В данном случае дисплей подключается к компьютеру обучающегося и повторяет изображение с его экрана.

2. Построение учебной информации на основе межпредметных связей в крупные проблемно-тематические циклы, объединяющие смежные курсы и дисциплины в единые образовательные сферы.

Развитие творческих способностей обучающихся и активизация их познавательной деятельности могут осуществляться на занятиях в лингафонном кабинете (например, при изучении тем «Характеристика цвета в литературных источниках», «Цветовая семантика объектов культурного наследия, находящихся под охраной ЮНЕСКО» (Московский Кремль и Красная площадь, Белокаменные памятники Владимира и Суздаля, Золотые горы Алтая) и др.) при использовании предметных коллекций, портретов, фотографий, иллюстраций, видеозаписей, интерактивных моделей в процессе проектирования их на экран с помощью LCD-проектора. При объяснении нового материала информация, появляющаяся на экране, комментируется преподавателем и сопровождается дополнительными объяснениями. С целью закрепления изученного материала студенты самостоятельно обращаются к электронным учебникам, готовят реферативные и индивидуально-дифференцированные задания, выполняют интерактивные тестовые задания, используя программное приложение MS Power Point. На уроках-конференциях, уроках-семинарах, уроках-диспутах, обобщающих семинарах обучающиеся сопровождают свои выступления мультимедийными презентациями. Так, на учебных занятиях устные сообщения дополняются образной информацией, представленной на экране, многослойными изображениями и звуковой наполненностью аудиовизуальной информации, например, при изучении темы «Магическое воздействие цвета» символика синего цвета представлена изображениями синего / голубого неба как символа вечности, доброты, честности и доброй славы — в геральдике; основными цветами одежды магов и волшебников с использованием исторических примеров отрицательной коннотации синего цвета в немецкой (в доме с покра-

шенными в синий цвет рамами живет ведьма) и русской традиционной культуре (черт в русском языке табуистически обозначался как синец; Иван Грозный боялся людей с синими глазами, у южных славян считалось, что синеглазый человек обладает способностью лечить людей и т.д.). При этом у обучающихся создаются благоприятные условия для формирования чувственных представлений, эстетического восприятия, стимулирования образного мышления, воображения, ассоциаций, что является отражением здоровье-сберегающей, инкультурационной функций в педагогическом процессе.

3. *Регулярная обновляемость образовательных коммуникаций в аспекте коррекции, дополнения уже имеющейся учебной информации, а также изменения способов ее демонстрации.* Так, наличие в образовательном учреждении классов для решения образовательных задач, которые могут контролироваться педагогом в отсроченном режиме взаимодействия, повышает эффектизацию использования метода электронного самонаправляемого обучения при развернутой письменной форме речи. Таким образом, обращаясь к справочной и другой литературе, в том числе на электронных носителях, общаясь с одноклассниками, субъект образовательной деятельности обладает достаточным количеством времени для обдумывания, изложения, обоснования письменных высказываний, имеет возможность оформить или откорректировать письменное сообщение с применением наглядных материалов при помощи различных компьютерных средств.

Регулярная обновляемость телекоммуникационных источников получения знаний, таких как просмотр видеоэкскурсий по европейским городам, в неофициальных названиях которых содержится цветонаименование *голубой* (испанский город Хускар, индийский город Джодхпур), *желтый* (мексиканские города Айзамал, Изамал / Ицамал), *золотой* (индийский город Джайсалмер), *коричневый* (португальский город Подао), *красный* (французский город Колнонь-ля-Руж, марокканский город Марракеш), *розовый* (индийский город Джайпур, французский город Тулуз), *синий* (марокканский город Шефшауен, алжирский город Константина) и др. [4. С. 41—86], позволяет освещать социокультурные события с последующей их демонстрацией на занятиях посредством включения в учебный процесс, так как видеодокументы подтверждают (опровергают) выносимые на обсуждение тезисы, развивают креативное мышление студентов, реализуют коммуникативную, нормативную, инструментальную функции.

Применение метода электронного самонаправляемого обучения в процессе изучения этнокологии значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию учения, активно вовлекать, погружать студентов в учебный процесс, расширять наборы применяемых учебных задач, повысить самоконтроль учебной деятельности, формировать у студентов рефлексию собственного труда и открывать новые возможности развития субъект-субъектного (педагог—обучающийся) взаимодействия в образовательном процессе. При этом универсальные возможности инновационного метода позволяют включать их в качестве средства обучения практически во все дисциплины и курсы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Метод электронного самонаправляемого обучения: возможности и перспективы // *Профессиональное образование. Столица.* — 2012. — № 11.
- [2] *Геращенко С.М.* Результаты этноколористического интервью по выявлению отношения славянского этноса к цветовой символике государственных флагов // *Двигатель.* — 2012. — № 6.
- [3] *Невмержицкая Е.В.* Этнокультурный вектор инновационных методов. Педагогика. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
- [4] *Невмержицкая Е.В.* Цвет и географические реалии: Учебно-практич. пособие. — М.: Граница, 2013.

LITERATURA

- [1] *Balyhina T.M.* Metod jelektronnogo samonapravljaemogo obuchenija: vozmozhnosti i perspektivy // *Professional'noe obrazovanie. Stolica.* — 2012. — № 11. — S. 20—22.
- [2] *Gerashhenkova S.M.* Rezul'taty jetnokoloristicheskogo interv'ju po vyjaveniju odnoshenija slavyanskogo jetnosa k cvetovoj simvolike gosudarstvennyh flagov // *Dvigatel'.* — 2012. — № 6.
- [3] *Nevmerzhickaja E.V.* Jetnokul'turnyj vektor innovacionnyh metodov. Pedagogika. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
- [4] *Nevmerzhickaja E.V.* Cvet i geograficheskie realii: Uchebno-praktich. posobie. — M.: Granica, 2013.

THE POSSIBILITIES OF ELECTRONIC SELF-DIRECTED EDUCATION METHOD DURING ETHNO-COLOURISTIC STUDY

E.V. Nevmerzhitskaya

Sociology, Psychology and Pedagogics department
FGBOU VPO «Stankin»
Vladkovsky sidestreet, 3a, Moscow, Russia, 127055

Universal possibilities of electronic self-directed education method are observed on the example of teaching a new discipline — ethno-colouristics (in German language).

Key words: foreign language, ethno-colouristics, electronic self-directed education method, colour and culture, educational communications.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ПРОЦЕССЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Браун Н. Энтони

Кафедра немецкого и славянских языков
Университет Бригама Янга
Прово, штат Юта, США, 84602

Статья посвящена вопросам эмпирического обучения иностранным языкам, в частности русскому. Рассматривается понятие практичности образования, описываются типы практичности: профессионально-технического и высшего образования.

Делается вывод о перспективности соединения профессионального развития в изучаемом языке и формального обучения языку.

Ключевые слова: эмпирическое обучение, практичность образования, уровень овладения иностранным языком, подготовка к профессиональной деятельности.

Студенты, специализирующиеся в области иностранных языков, часто сталкиваются со скептицизмом со стороны ровесников и родственников, сомневающих в практической ценности и перспективности такого образования. Подобный критицизм предполагает, что основной задачей высших учебных заведений является подготовка студентов к профессиональной деятельности. Отметим, что профессионально-технические учебные заведения обычно ставят перед собой именно такую задачу: подготовка специалистов высокой профессиональной компетентности и развитие у них практических навыков. Направленность на данную цель обучения позволяет молодым специалистам найти свое место на рынке труда и дает им возможность благоприятно влиять на состояние экономики в стране.

Исторически сложилось так, что высшие учебные заведения, в частности с гуманитарной направленностью, относят себя к совершенно другой категории, нежели учебные заведения с техническим уклоном. Действительно, имеются веские основания для такого разделения. Однако, на наш взгляд, различия состоят не в диаметральной противоположности целей образования — практические цели профессионально-технического образования и абстрактные цели высшего образования, — а в разных типах *практичности* образования.

Разработка программы стажировок. Большинство студентов, изучающих русский язык на старших курсах в университете им. Бригама Янга (УБЯ) в Прово,

в штате Юта, США, провели в качестве добровольцев восемнадцать месяцев или два года в странах с преобладанием русскоязычного населения. По возвращении домой многие из них сдают экзамен, который позволяет пропустить начальные курсы русского языка и сразу начать углубленное изучение грамматики. Таким образом, правило постепенного четырехлетнего отсева студентов, изучающих иностранный язык, не распространяется на программы обучения иностранным языкам в УБЯ. Напротив, количество студентов, желающих повысить уровень владения иностранным языком, увеличивается на третьем году обучения, и их численность остается стабильно высокой на четвертом году обучения. Студентам, обучающимся по специальности «Русский язык», предоставляется возможность обучения за рубежом в Нижнем Новгороде, но зарубежная русская программа рассчитана только на тех студентов, которые завершают второй год обучения и не имеют опыта погружения в иноязычную и инокультурную среду. Заметим, что, хотя большая часть студентов старших курсов проживала в странах, где население свободно владеет русским языком, даже у этих студентов отсутствуют языковые навыки в сфере профессиональной деятельности.

Поскольку в УБЯ программа обучения русскому языку за рубежом не знакомила студентов с основами делового языка, необходимого для деятельности в таких областях, как бизнес, медицина, информационные технологии и (или) в другой профессиональной сфере, в 2005 г. был проведен опрос среди учащихся старших курсов, в котором приняли участие 190 студентов разных специальностей. Опрос должен был выявить, в какой степени каждый опрошиваемый считал прохождение стажировки в России важной составляющей своего высшего образования и профессиональной карьеры в будущем. Студентам было предложено несколько заданий. Во-первых, их попросили указать уровень заинтересованности в прохождении стажировки в России по шкале от 1 до 5 баллов, где 1 балл — не заинтересован, 5 баллов — очень заинтересован. Диаграмма иллюстрирует ответы студентов на этот вопрос (рис. 1).

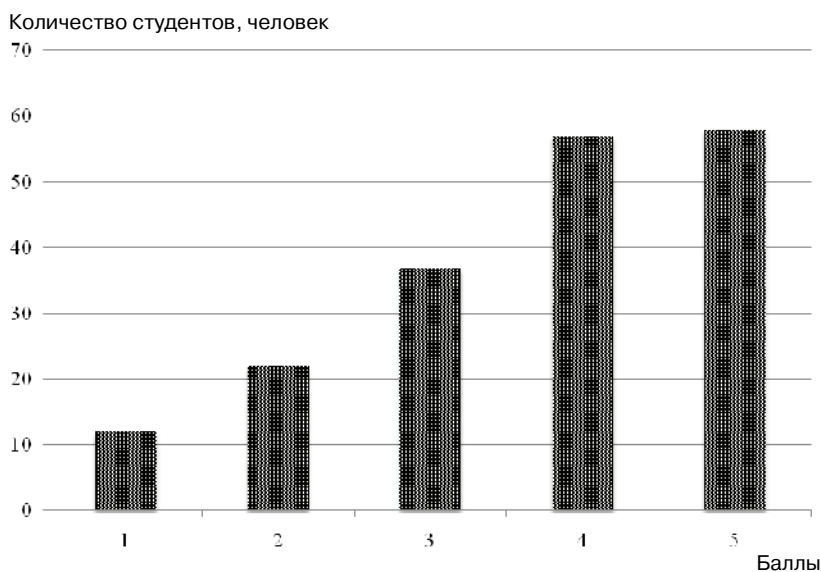


Рис. 1. Уровень заинтересованности

Во-вторых, студентам предложили указать предпочтительную сферу профессиональной деятельности, отметив один или несколько из следующих вариантов: бизнес, юриспруденция, медицина, наука, социальные и гуманитарные науки, госслужба, некоммерческие организации, педагогика (образование) и другое (уточнить). Ответы на второй вопрос показаны на диаграмме (рис. 2).

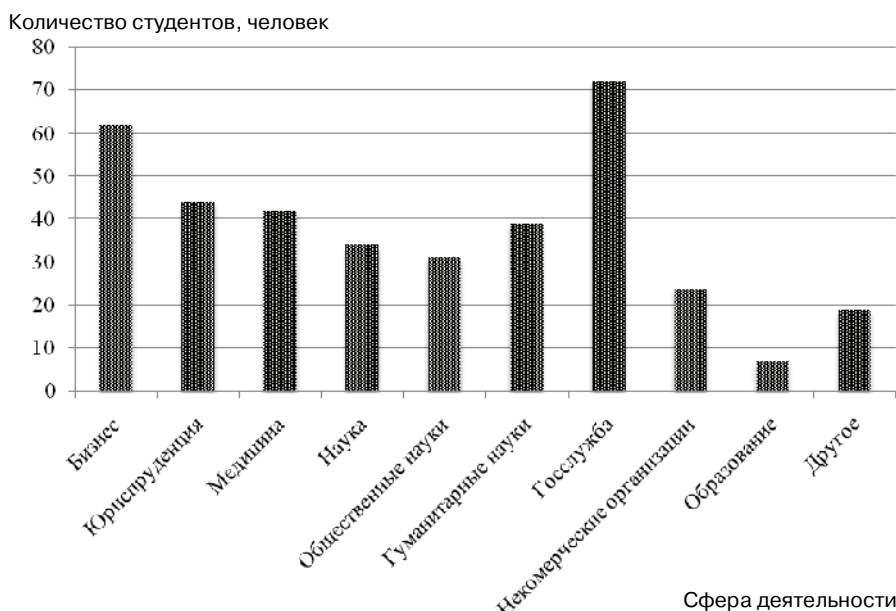


Рис. 2. Сфера интереса

Данные, полученные благодаря ответам на эти два вопроса, предоставили дополнительную информацию о степени заинтересованности студентов в зависимости от будущей сферы деятельности, что отражено на диаграмме (рис. 3).

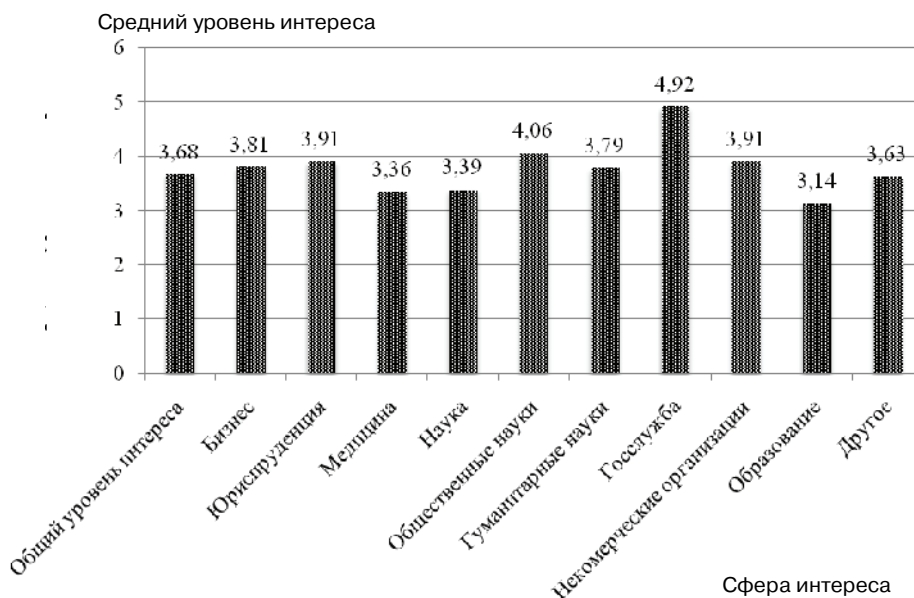


Рис. 3. Перекрестная диаграмма по уровню заинтересованности и сфере интереса

Как показано на рис. 3, средний уровень заинтересованности студентов составил 3,68 (из 5), при этом такие сферы деятельности, как бизнес, юриспруденция, социальные и гуманитарные науки, государственная служба и некоммерческие организации, превысили средний показатель.

Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты предпочитают совмещать изучение иностранного языка в аудитории с эмпирическим обучением в стране — носительнице языка. Именно студенческие опросы стали основанием для предложения создать программу стажировок в России. Следующий вопрос состоял в определении структуры программы. Предстояло решить, стоит УБЯ напрямую сотрудничать с заинтересованными коммерческими организациями (работодателями) в России или лучше заключить соглашение с российским университетом-партнером, который и будет заниматься вопросами организации и прохождения стажировок. Последний вариант оказался более удобным, поскольку позволял избежать сложностей, связанных с большими расстояниями, разницей во времени и трудностями установления контактов с высшим руководством российских компаний. Сотрудничество с вузом внутри страны упростило процесс распределения студентов по рабочим местам и получение официальных приглашений, а также проще стало обеспечить стажеров жильем, оказать организационно-техническую поддержку и организовать преподавание русского языка на продвинутом уровне. Кроме того, было принято решение проводить стажировки в Москве, а не в каком-либо удаленном от столицы городе. Выбор Москвы диктовался желанием использовать ситуацию огромного притока капитала в этот город, что расширяло возможности трудоустройства студентов.

В 2006 г. данная инициатива была оформлена в рамках соглашения между университетом им. Бригама Янга и Российской академией народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС).

Обзор литературы. Научная литература последних лет, в которой анализируется эмпирическое обучение в области гуманитарных наук, стала побудительным толчком к данному исследованию. Традиционно студенты, специализирующиеся в области иностранных языков, принимали участие в программах обучения за рубежом, которые предлагали постоянное нахождение в культурной среде изучаемого языка. Такое полное погружение молодых людей в среду иностранного языка и культуры часто оставляет неизгладимое впечатление и влияет на то, как они воспринимают себя и других. В связи с тем, что увеличивается спрос на специалистов, прошедших стажировку за рубежом или имеющих опыт работы в иностранных компаниях, а также с ростом глобальной экономики все больше и больше студентов стремятся объединить языковое обучение за рубежом с опытом профессиональной работы в стране изучаемого языка.

С 2000 по 2010 гг. число студентов, получивших кредитные часы во время стажировки за рубежом, выросло с 1700 до 16 400, не считая еще 8700 студентов, которым кредитные часы засчитаны не были [8]. Вероятно, такой сдвиг можно точнее всего описать как одну из самых знаменательных характеристик существующих программ обучения за границей. Этот сдвиг позволяет студентам не толь-

ко учиться, но «совмещать работу и учебу за границей» [8]. Признавая растущую ценность совмещения учебы и работы за рубежом, составители многих гуманитарных программ в США приняли решение усовершенствовать учебные курсы, предлагаемые для обучения за границей, добавив практический компонент, что предоставляет студентам возможность работать в культуре изучаемого языка. Руководство гуманитарного колледжа университета им. Бригама Янга определяет подобное совмещение гуманитарного образования с начальным профессиональным опытом как «Гуманитарные науки+» и поддерживает участие студентов в таких программах, обеспечивая систему кураторства и предоставляя различные стипендии и гранты для обучения за рубежом.

Однако расширение мировых рынков было лишь одним из многих факторов, повлиявших на решение руководителей гуманитарных колледжей модернизировать программы обучения за рубежом. В течение многих лет гуманитарные науки должны были отстаивать свое место в университетах на фоне стремительного роста спроса на специальности в таких областях, как наука, технологии, инженерия и математика (STEM). В условиях сокращения бюджета университетов в связи с экономической нестабильностью появились предложения уменьшить финансирование тех программ, которые, по мнению некоторых, не уменьшают, а увеличивают число безработных. Руководители университетов часто выбирают именно гуманитарные науки в качестве «слабых» программ, не представляющих особой ценности.

Не желая пассивно ждать возможного закрытия гуманитарных факультетов и программ, преподаватели и руководители гуманитарных колледжей ответили публикациями статей в печатных и интернет-журналах, размещением блогов, лоббированием государственных и федеральных конгрессменов и сенаторов, пересмотром существующих программ и т.п. Все это было сделано для того, чтобы обратить внимание общественности и представителей власти на гуманитарные науки как на идеальную область образования, которая позволяет личности развивать интеллектуальные возможности и в то же время готовиться к работе в любой сфере деятельности по окончании университета. Как отметил на заседании Национального гуманитарного альянса Роберт Бродхед, президент университета Дьюка и соруководитель Американского академического комитета по гуманитарным и общественным наукам, «вид интеллекта, который принес самую значимую пользу нашему обществу, — это активный, развитый интеллект, открытый к различным формам знания и способный объединить эти формы, создавая что-то новое» [1]. Действительно, открытость по отношению к новым идеям и профессиональный практический опыт дают студентам возможность мыслить независимо, а критическое мышление можно применить в дальнейшем в любой области, в том числе и в области, не связанной с гуманитарными науками. Ранадив Вивек, индийский бизнесмен, инженер, писатель, оратор и филантроп, утверждает: «Если вы учите студентов только какому-то определенному знанию, то такой навык может устареть уже в течение нескольких лет. Но если вы научите людей мыслить и анализировать информацию и факты в их неоднозначности, — а именно эти навыки и дает классическое гуманитарное образование, — то вы преуспеете» [6].

Джеффри Галт Харфам, президент и директор Национального гуманитарного центра, также поддерживает эту точку зрения и добавляет, что «гуманитарные науки выявляют и развивают такие способы мышления, которые помогают нам ориентироваться в реальном мире» [5].

Кроме того, преподаватели-гуманитарии, связанные с преподаванием иностранных языков, сделали важные шаги на пути исправления ошибочных представлений об отсутствии точных критериев оценки достижений в сфере изучения иностранных языков. Преподаватели призывают применять национально-признанные критерии профессионального тестирования и добиваются со стороны университетов финансовой поддержки, необходимой для проведения такого тестирования.

Надо отметить, что программы обучения иностранным языкам являются неотъемлемой составляющей не только любой эмпирической программы, т.е. программы, совмещающей учебу с работой, но и любой обучающей программы за рубежом. Главное отличие, конечно, в том, что студенты, участвующие в эмпирических программах, имеют возможность ежедневного использовать терминологию, относящуюся к определенной сфере деятельности, например, в области маркетинга, медицины, юриспруденции и т.п. Постоянная языковая практика в интересующей студента профессиональной сфере в сочетании с формальным обучением языку под руководством опытных и высококвалифицированных преподавателей — носителей языка обеспечит оптимальный опыт усвоения языка. Дэвидсон [3] указывает на то, что одно нахождение в среде изучаемого языка и культуры не гарантирует их усвоения.

Сторонники эмпирических программ обучения справедливо утверждают, что причины для изучения иностранного языка далеко выходят за рамки чисто практических целей. Важнее, что приобретается способность эффективно функционировать в культуре изучаемого языка. Согласно Гильену Мауро [4], процесс изучения иностранного языка «является глубочайшим поучительным опытом, посредством которого студенты осознают, что их культура и способ ее выражения являются относительными, а не абсолютными». Другими словами, изучение иностранного языка, в частности, при погружении в языковую среду, открывает окно в психологию и мировоззрение людей, чего не в состоянии дать система глобального образования в виде коротких ознакомительных поездок, лишенных компонента иностранного языка [4].

Вопрос об окупаемости инвестиций (ROI) в системе высшего образования остается вопросом не только спорным, но даже вызывающим диаметрально противоположные высказывания членов научного сообщества. Сторонники образования, развивающего личность, часто сталкиваются с сопротивлением со стороны лиц, которые рассматривают образование как средство для достижения материальных успехов, выигрыша своего рода «счастливого билета». Естественно, есть также те, кто занимает нейтральную позицию по этому вопросу. Они признают, что высшее образование влечет за собой и развитие личности, и материальный успех и что не следует делать выбор в пользу той или иной крайности. Хотя этот

вопрос волновал научное сообщество в течение многих лет, только в последние годы в связи с возросшей стоимостью обучения, невозможностью выплаты «студенческих долгов» и слабостью экономики он стал особенно актуален [2].

Критики оценки значения образования с точки зрения ROI утверждают, что это превращает обучение в «краткосрочное получение дохода», а людей — в «экономических актеров» [2]. Интересно, что значение ROI с точки зрения первокурсника может очень отличаться от оценки преподавателя. В самом деле, как однажды заметил один из моих коллег: «Образование — это единственная форма вложения средств, когда люди готовы согласиться на наименьший доход». Однако само слово «доход», по его мнению, в этом случае не имеет ничего общего с финансовой выгодой. Здесь речь идет о развитии личности, а это, в свою очередь, вносит свой вклад в то, что Карлсон [2] называет «социальной выгодой».

Продвинувшись на шаг вперед, гуманитарные науки часто подвергаются нападкам за то, что выпускники их программ обречены на низкие доходы или на полное отсутствие какого-либо дохода. К такому заключению приводит сравнение диплома выпускника гуманитарных факультетов с выпускниками, имеющими дипломы инженера, математика, статистика или научного работника. Такие дипломы обычно гарантируют работу и получение более высокой зарплаты, чем любая другая специальность [7]. Тем не менее, дихотомия, которую создает подобное противопоставление, — высокие заработки, с одной стороны, и социальная польза — с другой является ложной дихотомией. В этом противопоставлении не учитывается тот факт, что студенты, получающие образование в области гуманитарных наук, могут работать в любой другой сфере, в том числе в сфере бизнеса, медицины, юриспруденции и т.д. В результате и умение получать высокие доходы, и способность заботиться о благополучии социума становятся единой реальностью, в которой живут люди, работающие в любой сфере деятельности.

Развитие языка. С 2007 г. студенты УБЯ проходили стажировку в Москве в нескольких престижных неправительственных организациях, политических и экономических аналитических центрах, больницах, юридических компаниях, на предприятиях, в инвестиционных банках, консалтинговых фирмах, средствах массовой информации и т.п. На начальной стадии своего развития программа ориентировалась на весенний и летний семестры (оставаясь в рамках трехмесячной (90-дневной) визы), однако по мере увеличения числа желающих сроки программы были расширены и теперь включают зимний и осенний семестры.

Помимо прохождения стажировки, рассчитанной на полный рабочий день, студенты посещают продвинутые курсы иностранного языка два раза в неделю (в сумме это дает шесть часов), где они анализируют и обсуждают прочитанные тексты, освещающие глобальные вопросы, например изменение климата; повторяют грамматику русского языка; выясняют языковые вопросы, которые возникают во время прохождения стажировки. Постоянный контакт с носителем языка, который является профессиональным преподавателем русского как иностранного, вносит структуру в неформальное изучение языка во время выполнения рабочих обязанностей.

Перед отъездом за границу студенты проходят устное интервью, которое определяет их коммуникативные способности (ОП). Это интервью проводится Американским советом по преподаванию иностранных языков (АСПИЯ). Начиная с зимы 2013 г. студенты сдают компьютеризированный вариант устного интервью, которое определяет их языковой уровень (ОПИС). Незадолго до возвращения в США они сдают ОПИС еще раз для того, чтобы выяснить, в какой степени их языковые навыки улучшились за время участия в программе. Для того, чтобы студенты точно знали критерии АСПИЯ, по которым определяется уровень владения языком (например, что значит продвинутый уровень или уровень, близкий к уровню носителя языка), со студентами обсуждаются существующие критерии, их описание предоставляется студентам до их отъезда в Россию. Имея на руках описание уровней владения языком и понимая собственный языковой уровень благодаря результатам ОП, студенты могут определить сильные и слабые стороны в их знании изучаемого языка и сосредоточить внимание на специфических моментах, требующих улучшения.

Результаты. В общей сложности сорок семь студентов прошли устное тестирование до и после прохождения 12-недельной стажировки, охватывающей зимний и весенний/летний семестры. Всего было девять таких программ. На рис. 4 представлены данные об уровне владения языком до и после стажировки студентов.

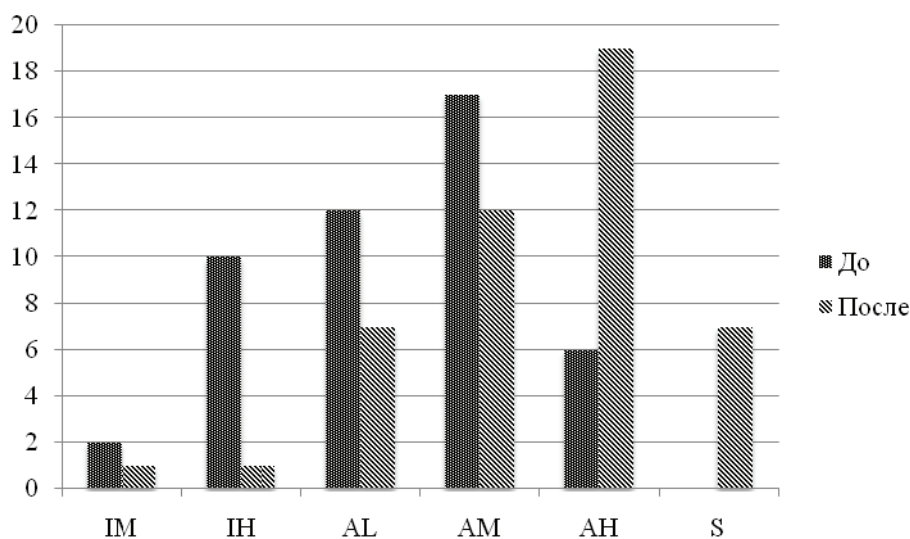


Рис. 4. Сравнение уровней компетентности до и после (численность = 47):

IM = промежуточный средний, IH = продвинутый средний, AL = подготовительный высший, AM = промежуточный высший, AH = продвинутый высший, S = свободное владение языком

Данные на диаграмме (см. рис. 4) указывают на характерный переход от промежуточного уровня на продвинутый уровень и на уровень свободного владения языком. Результаты, полученные в процессе использования *t*-критерия Стьюдента, выявили статистическую значимость языкового прогресса на уровне 0,01.

Обсуждение. В целом, студенты, проходившие стажировку в Москве в течение двенадцати недель, перешли либо на более высокий подуровень (например, от подготовительного высшего к промежуточному высшему), либо на более высокий уровень (например, от продвинутого среднего к подготовительному высшему или от продвинутого высшего к свободному владению языком). Шкала для определения уровня владения языком, созданная АСПИЯ, представляет собой перевернутую пирамиду. Это демонстрирует тот факт, что легче продвинуться от предварительного уровня к промежуточному, чем от промежуточного к продвинутому и выше. К тому времени, когда учащийся достигает продвинутого уровня, становится гораздо труднее заметить прогресс в языке, особенно для самих учащихся, следовательно, повышается ценность проведения устного тестирования для того, чтобы объективно проследить языковой прогресс.

Продвижение от промежуточного высшего уровня к продвинутому высшему требует больших усилий со стороны учащихся, поскольку на продвинутом высшем уровне уже можно продемонстрировать языковые навыки, близкие к носителю языка, хотя эти навыки и нестабильны. Таким образом, переход от одного подуровня к другому, например, от промежуточного высшего к продвинутому высшему, скорее всего, представляется более трудной задачей, чем «скачок» от продвинутого высшего уровня к свободному владению языком. Интересно, что из 16 студентов, уровень которых был оценен как промежуточный высший до стажировки в России, 13 студентов (81%) продемонстрировали впечатляющий языковой прогресс: 9 студентов «перескочили» с одного подуровня на другой — с промежуточного высшего к продвинутому высшему, а 4 студента «перескочили» целый уровень — от промежуточного высшего к свободному владению языком. Такое улучшение предполагает, что сочетание профессионального развития на изучаемом языке с созданием поддерживающей атмосферы в классе обеспечивает необходимую структуру и методику, чтобы достичь быстрого прогресса на продвинутом уровне.

Заключение. По мере того, как растет спрос на знание иностранных языков на продвинутом уровне или на уровне, близком к уровню носителя языка, увеличивается и спрос на эмпирические программы, совмещающие работу и обучение, предлагающие соединение профессионального развития в изучаемом языке и формального обучения языку. Такие программы базируются на университетских учебных программах по иностранному языку и готовят студентов и к поступлению в аспирантуру и к работе, как в государственных организациях, так и в частном секторе и т.д. Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью получения гуманитарного образования, оно дает студентам навыки, которые пригодятся в любой сфере деятельности. Таким образом, обучение иностранным языкам соединяет в себе идеалы гуманитарного образования и профессионального развития в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Brodhead R.H.* (19 March 2012). *Brodhead: Advocating for the Humanities.* — URL: today.duke.edu/2012/03/humanitiestalk

- [2] *Carlson S.* (22 April 2013). How to Assess the Real Payoff of a College Degree. The Chronicle of Higher Education. — URL: <http://chronicle.com/article/Is-ROI-the-Right-Way-to-Judge/138665/>
- [3] *Davidson D.E.* (October, 2002). When just being there is not enough. Paper presented at the UW-Madison Global Forum Symposium on Language Gain and Study Abroad, Madison, WI.
- [4] *Guillen M.F.* (27 July 2009). The Real Reasons to Support Language Study. The Chronicle of Higher Education. — URL: <http://chronicle.com/article/The-Real-Reasons-to-Support/47450/>
- [5] *Harpham G.G.* (20 March 2009). The Humanities' Value. The Chronicle of Higher Education. — URL: <http://chronicle.com/article/The-Humanities-Value/34962>
- [6] *Ranadive V.* (6 September 2013). A Liberal Arts Degree Is More Valuable Than Learning Any Trade. Huff Post. — URL: http://www.huffingtonpost.com/vivek-ranadive/a-liberal-arts-degree-is-_b_3462005.html
- [7] *Skorton D. and Altschuler G.* (29 October 2012). Does Your Major Matter? Forbes. — URL: <http://www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/10/29/does-your-major-matter/>
- [8] *Simon C.C.* (30 January 2013). The World Is Their Workplace. NYTimes.com. — URL: http://www.nytimes.com/2013/02/03/education/edlife/the-world-is-their-workplace.html?_r=0

RAISING THE LEVEL OF MASTERY OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF EXPERIENTIAL LEARNING

Brawn N. Antony

Department of German and Slavic languages
Brigham Young University
Provo, Utah, United States, 84602

The article is devoted to experiential learning foreign languages, including Russian. The concept of a practical education is analyzed, the types of usability of different entities: the vocational and higher education are described. It is concluded that the professional development of promising compounds in the target language and formal language learning.

Key words: experiential learning, practical education, the level of mastering a foreign language, preparation for professional work.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОДОВЫЕ БАРЬЕРЫ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА: ДОСТИЖИМО ЛИ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ В БОЛЬШОМ ГОРОДЕ? (на материале наружной рекламы в Москве)

М.С. Нетёсина

Кафедра русского языка
Московский государственный медико-стоматологический университет
ул. Дедегатская, 20с.1, Москва, Россия, 127473

Ю.А. Воропаева

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются информационные и кодовые барьеры, возникающие при восприятии рекламного дискурса. Анализируются тексты наружной рекламы в Москве. Делается вывод о причинах возникновения барьеров, вытекающих из поликодового характера подобных текстов.

Ключевые слова: рекламный дискурс, информационные барьеры, кодовые барьеры, восприятие текста, взаимопонимание.

Рекламные тексты справедливо относят к поликодовым, или гетерогенным: «в ткани текста органично стыкуются зоны языковой, психологической, социальной и визуальной жизнедеятельности человека» [3. С. 132]. Многие экспериментальные исследования показали, что индивид может сталкиваться с серьезными затруднениями, пытаясь усвоить информацию, представленную в поликодовой форме [8. С. 3].

Гетерогенный текст представляет собой семиотически осложненное образование, характеризующееся синтезом не менее двух знаковых систем, образующих в совокупности одно структурное, смысловое и функциональное целое и обеспечивающее комплексное воздействие на адресата. Взаимодействие всех использованных средств обеспечивает реализацию воздействующей функции рекламы. По мнению исследователей, «ни одно из этих средств, взятое отдельно, не обладало бы тем эффектом, какой они приобретают, объединяясь на одной плоскости» [3. С. 136]. Визуальные образы и графические знаки делают видимыми и понятными определенные смыслы. Здесь работает поликодовый характер текста. С другой стороны, если хотя бы один элемент не понятен, то теряется смысл всего рекламного текста.

Так, адресату рекламы, не имеющему достаточных знаний в конкретной области, данная в рекламе в поликодовой форме информация будет совсем непонятна либо вызовет перегрузку каналов восприятия. Например, появление в тексте незнакомых слов в разных кодах все равно не способствует их адекватному пониманию. Точность понимания информации зависит от однозначности понимания используемых в ней в любом коде терминов.

Это относится, в частности, к наименованиям типа «*Med 4 you*» (медицина для вас), где, во-первых, использованы слова английского языка, который знают дале-

ко не все, особенно люди старшего возраста (рис. 1). Во-вторых, прочесть цифру 4 (*four*) как английское *for* — *для* (слова-омофоны) могут только пользователи Интернета или же представители молодежи, привыкшие к цифро-буквенным и цифро-словесным соответствиям.



Рис. 1. Наружная реклама медицинской клиники «Med 4 you»

Становится ясно, что таким названием клиника посредством возникающих коннотаций хочет заявить о своем высоком, «иностранном» уровне и о своей современности, что достаточно унинительно для носителей государственного (русского) языка. И сомнительно, с точки зрения специалиста, заявление априори о более высоком профессиональном уровне западных врачей-стоматологов. Да и адресат рекламы — рядовой москвич — чувствует, что услуги, рекламируемые таким образом, предназначены не для него.

Исследователи рекламного дискурса утверждают, что сверхзадача современной рекламы «состоит в том, чтобы не просто разработать инновационный рекламный объект с нестандартной провокационной формой или употребить рекламную графику в неожиданном ракурсе, но и соподчинить социально значимому смыслу рекламного текста все элементы — и языковые, и неязыковые», «новизна, остроумие и оригинальность дизайна таких текстов остаются все же лишь способом их организации, но не смыслом» [3. С. 134].

Таким образом, подобная реклама вместо привлечения клиентов может их оттолкнуть, кроме того, ухудшить имидж рекламируемого объекта, в данном случае стоматологии как области деятельности «с человеческим лицом».

К поликодовым текстам относят и вербальный текст: будучи иерархически организованной системой, он является результатом реализации целого ряда кодов: графического, морфологического, лексико-семантического, синтаксического и т.д. [4. С. 19]. Невнятность одного из них может стать причиной возникновения кодового барьера.

Для большинства современных литературных языков характерна тенденция к сближению норм литературного языка с нормами разговорной речи. Этот процесс имеет обычно две стороны: либерализация уже сложившихся норм под влиянием устных форм языка и складывание относительно нормированной литературной формы в устном общении.

Существовавшая ранее «крепость» литературных норм, цензура письменной и публичной речи противостояла любым ускорениям. Даже в эпоху бурных ре-

форм Петр Великий упрекал своих послов: «Употребляешь ты зело много польские и другие иностранные слова, за которым самого дела выразуметь невозможно».

В современном русском языке идет динамический процесс преодоления сложившихся традиций, в частности растет поток новых, заимствованных слов, часто воспринимаемых со слуха.

При этом глобальная распространенность английского языка приводит к вытеснению прижившихся в русском языке, освоенных из других европейских языков слов: *пресс-конференция* (франц.) вытесняется *брифингом*, *авторитет* — *рейтингом*, *реклама* — *наблицити* и др. [1].

Такого рода повторная номинация ведет, во-первых, к избыточности языковых средств, во-вторых, уместность речи предполагает стилистически оправданное употребление иноязычных слов и терминов, при этом главным критерием является понятность термина адресату сообщения. Взаимопонимание в обществе возникает только тогда, когда говорящий делает свою речь удобной для восприятия собеседником. В последние годы часто употребляются такие новые иноязычные слова, как *клиринг*, *фьючерс*, *реновация*, *дайджест*, *ноу-хау*, *форс-мажор*, *паркинг*, *эксклюзивный*, *акаунт*, *call-центр*, *бренд*, *фьюжн*, *римейк*, *сиквел*, *дедлайн*, *гаджет*, *дабл-декер*, *фреш*, *тренд*, *френдзона* и др. Социолингвистические исследования показали, что даже представители образованных кругов населения далеко не всегда правильно понимают значения этих слов. Было установлено, в частности, что некоторые понимают *брифинг* как «совещание, заседание, круглый стол, дискуссия», *дайджест* как «мнение», *эксклюзивный* как «актуальный» или «лучший» [1].

Неточное восприятие слов, употребляемых в деловом языке, может порождать в общественном сознании искаженные представления об окружающей экономической и даже политической реальности. Неточность понимания делает невозможным диалог, например, между автором и адресатом данной рекламы доставки суши в офисы (рис. 2).



Рис. 2. Наружная реклама сети ресторанов «Якитория»

Принцип разумности диктует: рекламный текст должен быть понятен, т.е. читаем, различим, написан понятным языком, сопровождается понятной картинкой и т.д. Неудачные примеры представлены на рис. 3, 4.

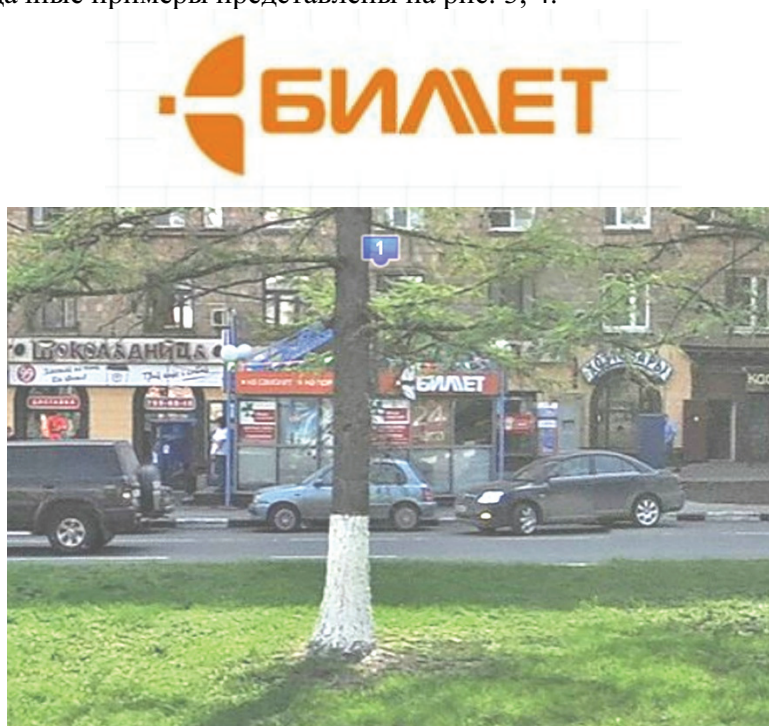


Рис. 3. Наружная реклама сети магазинов по продаже авиа- и железнодорожных билетов



Рис. 4. Наружная реклама-афиша концерта группы «Наутилус Помпилиус»

Причиной возникновения информационного барьера у адресата может послужить неясность информационного сообщения, заложенного в рекламном тексте (рис. 5—8).



Рис. 5. Наружная реклама центра релаксации и досуга



Рис. 6. Наружная реклама стоматологической клиники



Рис. 7. Наружная реклама сети магазинов «ОК»



Рис. 8. Наружная реклама мобильных телефонов формата 4G

Нередко при составлении рекламного текста прибегают к использованию разного рода прецедентных текстов как в неизменном, так и в переработанном виде. Вообще прием использования фразеологических единиц, других прецедентных текстов [5. С. 63] обладает высокой степенью воздействия. Вместе с тем прецедентные тексты требуют осторожного обращения.

То, что «культурные ошибки обходятся порой дороже языковых» [9. С. 319], видно на примере рекламы престижного коттеджного поселка: «*Все не как у людей*» [www.sostav.ru/news/2008/06/11/r7/]. Этот рекламный слоган мыслился, очевидно, как создающий образ «царского» (применялась монархическая атрибутика) проекта. Однако, как совершенно справедливо отмечают исследователи [9. С. 319], выражение «не как у людей» восходит к представлениям о «нечистой» силе и вызывает ассоциации с чем-то ненормальным, а не с избранным.

Безусловно, фразеологизм как прецедентный текст помогает адресату «присвоить» новую информацию, перевести ее из мира «чужого» в мир «своего», минуя «пограничное пространство отторжения» [9. С. 319]. Однако «при этом рекламист должен быть уверен, что рекламный текст, основанный на варьировании прецедентных феноменов, узнаваем и адресат сможет восстановить его каноническую форму» [6. С. 339].

Агентство Leo Burnett Moscow разработало рекламную кампанию «Полное собрание низких цен» в поддержку товарного направления «Ванная комната» для сети гипермаркетов Leroy Merlin. Знакомые всем со школьной скамьи названия литературных произведений превратились в такие фразы, как «Дядя в ванне», «Гордость и водоснабжение», «Слово о полке Игоря», «Очарованный краник» и др. (рис. 9—14).



Рис. 9—14. Наружная реклама сети гипермаркетов Leroy Merlin в Москве

«Наружка всегда непростой формат. Поэтому хотелось бы поблагодарить клиента. Ведь с ним нам удалось найти то *золотое соотношение в креативе* (выделено нами), где Клиента и Агентства — поровну. И того, и того — по 100%. Так и должно быть», — говорит старший копирайтер Leo Burnett Moscow Александр Овсянкин [10].

Однако то, что авторы рекламы называют «золотым соотношением в креативе», следует оценить как пошлость. Неуважением выглядит подобное искажение названий известных произведений, составляющих «золотой фонд» русской и мировой литературы: «Дядя Ваня», «Господин из Сан-Франциско», «Слово о полку

Игорева», «Аленький цветочек», «Очарованный странник», «Гордость и предубеждение» и др. Всем ли захочется купить товар (да еще какой! — сантехнику), прорекламированный, как подсказывают наши ассоциации, с помощью великих имен А.П. Чехова, Н.С. Лескова, И.А. Бунина в комическом контексте? К тому же если авторы рекламных текстов хотели использовать возникающие между рекламными текстами и оригинальными названиями произведений ассоциативные связи, то узнаваемость некоторых рекламных текстов вызывает сомнение. Вряд ли много людей, особенно младшего поколения, знают такие произведения, как «Очарованный странник» Н.С. Лескова или «Гордость и предубеждение» Джейн Остин.

Неприятные ассоциации вызывает текст наружной рекламы слабоалкогольного коктейля фирмы «НООСН»: «оХУЧенные фрукты». Эффект от нее может быть такой же, как и от вышеописанной рекламы Leroy Merlin.

Затруднить восприятие, вызвать непонимание могут непонятные (иностраные) слова, неясная информация, введение символов, цифро-буквенные, словесно-цифровые коды, сложность предмета, отсутствие знаний адресата в данной области, ссылка на чужие национальные стереотипы и даже замысловатый шрифт. Именно в таких случаях можно говорить об информационных и кодовых барьерах рекламного текста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А.* Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. — М.: Изд-во РУДН, 2004.
- [2] *Балыхина Т.М., Нетёсина М.С.* Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2012.
- [3] *Данилевская Н.В.* О специфике текстов социальной рекламы в современном рекламном дискурсе (на материале медицинской профилактической литературы) // Вестник Пермского университета. Серия «Российская и зарубежная филология». Вып. 4. — 2012. — С. 132—137.
- [4] *Ищук М.А.* Специфика понимания иноязычного гетерогенного текста по специальности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Тверь, 2009.
- [5] *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987.
- [6] *Куликова Е.В.* Рекламный текст через призму прецедентных феноменов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Филология. — Н. Новгород, 2010. — № 6. — С. 334—340.
- [7] *Культура русской речи: Учебник для вузов / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев.* — М., 2008. — С. 560.
- [8] *Сонин А.Г.* Моделирование механизма понимания поликодовых текстов: Дисс. ... докт. филол. наук. — М., 2006.
- [9] *Чубина Е.А.* Фразеология в рекламном дискурсе: к определению круга проблем / Человек в информационном пространстве текста: межвузовский сборник научных трудов / Под науч. ред. Н.В. Анисьиной. В 2 тт. — Вып. 9. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. — Т. 1. — С. 318—322.
- [10] Outdoor.ru (дата обращения 15.08.13 г.).
- [11] megafon.ru (дата обращения 21.08.13 г.).

LITERATURA

- [1] *Balyxina T.M., Lysyakova M.V., Rybakov M.A.* Uchimsya obshheniyu: uchebnyj kurs russkogo yazyka i kultury rechi dlya uchashhixsya vysshix uchebnyx zavedenij rossii. — M.: Izd-vo RUDN, 2004.
- [2] *Balyxina T.M., Netyosina M.S.* Kommunikativnoe prostranstvo megapolisa: analiz zvuchashhej rechi: Monografiya. — M.: Izd-vo RUDN, 2012.
- [3] *Danilevskaya N.V.* O specifikе tekstov socialnoj reklamy v sovremennom reklamnom dis-kurse (na materiale medicinskoj profilakticheskoy literatury) // *Vestnik permskogo universi-teta. Seriya «Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya»*. Vyp. 4. — 2012. — S. 132—137.
- [4] *Ishhuk M.A.* Specifika ponimaniya inoyazychnogo geterogennogo teksta po specialnosti. Av-toref. diss. ... kand. ped. nauk. — Tver, 2009.
- [5] *Karaulov Yu.N.* Russkij yazyk i yazykovaya lichnost. — M.: Nauka, 1987.
- [6] *Kulikova E.V.* Reklamnyj tekst cherez prizmu precedentnyx fenomenov // *Vestnik nizhego-rodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Filologiya*. — N. Novgorod, 2010. — № 6. — S. 334—340.
- [7] *Kultura russkoj rechi: uchebnik dlya vuzov* / *Otv. red. L.K. Graudina, E.N. Shiryaev*. — M., 2008. — S. 560.
- [8] *Sonin A.G.* Modelirovanie mexanizma ponimaniya polikodovyx tekstov. Diss. ... dokt. filol. nauk. — M., 2006.
- [9] *Chubina E.A.* Frazеologiya v reklamnom diskurse: k opredeleniyu kruga problem / *Chelovek v informacionnom prostranstve teksta: mezhevuzovskij sbornik nauchnyx trudov* / *Pod nauch. red. N.V. Aniskinoj*. V 2 tt. — Vyp. 9. — Yaroslavl: Izd-vo YAGPU, 2010. — T. 1. — S. 318—322.
- [10] outdoor.ru (data obrashheniya 15.08.13 g.).
- [11] megafon. ru (data obrashheniya 21.08.13 g.).

INFORMATION AND CODE BARRIERS OF ADVERTISING TEXT: IS MUTUAL UNDERSTANDING IN THE BIG CITY ACHIEVABLE? (based on outdoor advertising in Moscow)

M.S. Netesina

The Department of Russian Language
Moscow State University of Medicine and Dentistry
Delegatskaya str., 20s.1, Moscow, Russia, 127473

Y.A. Voropaeva

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article discusses the barriers — information and code — resulting in the perception of advertising discourse. The texts of outdoor advertising in Moscow are analyzed. It is concluded that the causes of barriers arising from polikode nature of such texts.

Key words: advertising discourse, information barriers, code barriers, the perception of the text, mutual understanding.

РАБОТА НАД ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМОЙ «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ» В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Л.С. Корчик

Кафедра русского языка и межкультурной коммуникации
Факультет гуманитарных и социальных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности преподавания грамматической темы «Имя существительное» при языковой подготовке иностранных учащихся. Автор анализирует некоторые типичные ошибки, допускаемые китайскими студентами при изучении данной темы, и дает рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: функциональная грамматика, грамматическая культура, русский и родной языки, сопоставительный материал, функциональный подход.

Овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Каждое явление языка следует изучать не как изолированный факт, а как элемент системы, т.е. во взаимосвязи с другими явлениями языка: грамматику нельзя изучать без лексики и фонетики. Учащийся должен не только заучивать формы и конструкции, но и понимать их семантику. Изучать грамматику — значит изучать единство формы, значения, способа его выражения и функции в предложении. В практике преподавания РКИ все морфологические формы вводятся на синтаксической основе, в виде предложения или словосочетаний. Обучая грамматике, преподаватель прежде всего должен формировать лингвистическую компетенцию учащегося и главную ее составляющую — грамматическую компетенцию.

Изучение имени существительного в процессе овладения иностранцами русским языком (в частности, китайцами) — одна из сложнейших проблем, потому что в китайском языке отсутствуют такие категории, как род, число, падеж. Иностранному учащемуся недостаточно знания этих категорий, важно знать их эквиваленты в китайском языке. На уроке дается необходимое сопоставление изучаемого материала на русском языке с аналогичным в китайской грамматике. В эту часть занятий включаются упражнения для понимания введения в речь особенностей русских категорий существительного. Задания к упражнениям помогут учащимся вспомнить значение имени существительного и его роль в предложении, закрепить грамматические умения изменять имена существительные по падежам и числам, правильно определять род, падеж и число существительного. Систематизация знаний помогает работе над темой «Морфологические признаки имен существительных». Это готовит учащихся к пониманию того, что слово в языке имеет лексическое и грамматическое значение.

Грамматические средства китайского языка «аскетичны». Китайские слова не содержат в себе каких-либо признаков, явно указывающих на их принадлежность к той или иной части речи. Более того, одно и то же слово может относиться

к разным частям речи в зависимости от контекста. Флексии практически отсутствуют. Существительные, прилагательные и числительные не имеют категории рода, не склоняются и не изменяются по числам (есть только суффикс множественного числа для личных местоимений и префикс для порядковых числительных). Глаголы не спрягаются. Система залогов и наклонений отсутствует. Прямой порядок слов (подлежащее — сказуемое — дополнение) является преобладающим не только для утвердительных, но и для вопросительных предложений. Практическую сложность составляет система так называемых счетных слов — специальных служебных слов, использующихся для подсчета исчисляемых существительных (по-китайски нельзя сказать «три книги», а только «три корешка книг»). С разными существительными употребляются разные счетные слова, причем выбор правильного счетного слова иногда трудно объяснить чем-либо, кроме лингвистической традиции.

Для того чтобы китайские учащиеся успешно овладевали русским языком, лексический и грамматический материал, по мнению многих преподавателей РКИ, должен подаваться небольшими дозами или своеобразными маленькими концентриками, объединенными в общий минимум. Ядро грамматического минимума — падежная система существительных русского языка, а также местоимений и прилагательных, грамматическая форма которых зависит от существительных. При отборе и организации языкового материала учитывается не только принцип сознательности обучения, но и принцип учета родного языка, комплексно-концентрический принцип, ситуативно-тематический принцип.

Сведения о системе изучаемого языка и правила сочетания и употребления изучаемых единиц в современной методике подаются через систему структурных моделей русского предложения — речевых образцов; речевые образцы используются как при введении нового грамматического материала, так и при его отработке в упражнениях. Однако использование системы структурных моделей может дать желательный эффект только тогда, когда в основе лежит речевой образец, служащий учащимся эталоном при выполнении действий по аналогии. Процесс формирования учащимися собственных высказываний на иностранном языке требует осознанного владения грамматическим строем этого языка. Осознанное владение грамматическим материалом предполагает создание у обучаемых такого важного грамматического навыка, как структурирование на разных уровнях языковой системы. При предъявлении грамматического материала следует иметь в виду, что понимание отдельных грамматических единиц и даже системы языка само по себе еще не решает задачи обучения: можно знать правила, но не уметь применить их в речи. Эта важнейшая задача реализуется посредством упражнений, направленных на выработку умений и навыков, определенных коммуникативными целями и условиями обучения.

Практическое овладение русским языком иностранцами оказывается делом весьма нелегким в основном из-за наличия в языке разветвленной падежной системы. Усвоение многозначности падежей, многообразие флексий, самого принципа формоизменения имен существительных не способствует такому быстрому, как бы нам хотелось, становлению речевых навыков и умений на русском языке.

Падежная система по разным причинам оказывается трудной для большинства иностранцев, независимо от того, существует или нет в их языке данное грамматическое явление. К сожалению, ошибки встречаются на всех этапах обучения. Поэтому проблема выработки умений и навыков употребления падежей в речи является одной из основных и наиболее сложных проблем методики преподавания русского языка как иностранного.

Имя существительное — самая распространенная часть речи в русском языке, поэтому удовлетворение потребностей речевого общения даже при ограниченном владении языком диктует использование форм имен существительных во многих значениях. Речевое общение требует средств выражения самых разнообразных отношений: объектных, временных, пространственных, целевых, причинных и т.д. Кроме того, оказывается практически невозможным создание стилистически полноценного текста, если в нем не представлены разнотипные структуры.

Для осознанного понимания значений, выражаемых теми или иными падежными формами, требуется сопоставление с родным языком учащихся — это самый короткий и надежный путь. К сожалению, этот путь часто осуществить очень трудно: либо преподаватель не знает языка обучаемого, либо обучение ведется по учебнику, не учитывающему родной язык учащихся. Преподаватель вынужден проявить много изобретательности в подборе языкового или наглядного материала, чтобы добиться его адекватного понимания: неадекватное или приблизительное понимание сущности грамматического явления может явиться причиной ошибок при попытке построить собственное высказывание. Не имея возможности опираться на родной язык учащихся, преподаватель должен построить свою работу таким образом, чтобы учащиеся смогли правильно соотнести изучаемое грамматическое явление с аналогичным явлением в родном языке и, установив сходство и различие в его языковом выражении, использовать в речи в соответствии с нормами русского языка. Обучение китайцев падежам имен существительных затрудняется тем, что китайский язык отличается от русского и других европейских языков рядом грамматических особенностей как в морфологии, так и в синтаксисе. Для него характерна строгая экономия грамматических средств, что проявляется в разных аспектах грамматического строя языка.

Слова в китайском языке в большинстве случаев не имеют внешних морфологических признаков, по которым их можно было бы отнести к той или иной части речи. Поэтому при определении принадлежности слова к части речи в основном приходится руководствоваться иными критериями, например, способностью слова выступать в роли того или иного члена предложения, соединимостью его со словами других разрядов с теми или иными формальными показателями. В китайском языке имена существительные не различаются по родам, не изменяются по числам, не склоняются. Единственным морфологическим показателем числа в китайском языке служит суффикс *-men*, который, являясь обязательным для местоимений множественного числа, с существительными употребляется только в особых случаях, например, с существительными, обозначающими лиц, но главным образом

при обращении. В каждом конкретном случае число существительных уточняется контекстом, т.е. с помощью числительных или других показателей числа. В китайском языке род существительных в некоторых случаях может быть выражен лексически.

Имена собственные и нарицательные в русском языке различаются не только семантически. Каждой из выделенных групп присущи свои грамматические особенности. Большая часть имен нарицательных имеет формы единственного и множественного числа. Имена собственные, имеющие только форму единственного числа, во множественном числе, как правило, не употребляются (ср.: река — реки, село — села, но Москва, Байкал и т.д.). Поэтому так часты ошибки в речи китайских студентов: *Книга много страницы; В городе есть Москвы реки*.

В китайском, как и европейских языках, существительные разделяются на исчисляемые и неисчисляемые. Однако в отличие от европейских языков в китайском языке существительные исчисляются с помощью специальных служебных слов, называемых счетными словами. Вся масса исчисляемых существительных подразделяется на классы — отчасти по внешнему виду предметов, а в основном просто по языковой традиции, причем все существительные данного класса употребляются с одним и тем же счетным словом. Одни предметы считаются по корешкам, другие — по местам, третьи — по стержням и т.д.

Сравним русский и китайский языки: *две книги — два корешка книг; три карандаша — три стержня карандаша*.

В китайском языке, как уже отмечалось, имена существительные не склоняются. Поэтому склонение для китайских студентов является очень трудной темой, а падеж — категория сложная, многозначная и многоплановая. В русском языке **родительный** падеж обозначает видимые связи, а в китайском языке отсутствует категория падежа и выражаются такие связи прилагательными или местоимениями. Самая типичная ошибка для китайских студентов: *Сестра студент юрист, Я студент факультет русский язык*.

В речи китайцев часто встречаются ошибки при употреблении **именительного** и **винительного** падежей, например: *Виктор приехать Москва. Студент идти университет*. Китайские учащиеся часто забывают использовать предлог. Ошибки в употреблении предлогов в речи многочисленны и разнообразны.

В русском языке для выражения пространственных отношений используется конструкция «одуш. сущ. + глагол движения + **дат. пад.** сущ. с предлогом **к**: *Я иду к врачу. Студент пошел к сестре*. Ошибки в письменной работе китайского студента: *Я идти врач. Студент идти сестра*. В безличных предложениях *Мне холодно. Нам весело*. (дат. падеж субъекта состояния) китайские учащиеся делают ошибки: *Я холодно. Мы весело. Студент 25 год*. Ошибки при употреблении **творительного** падежа: *Она быть стать врач. Магазин почта рядом* (вместо: *Она будет врачом. Магазин рядом с почтой*). Много ошибок в устной и письменной формах изложения в предложениях и словосочетаниях с **предложным падежом**. Это сочетания «глагол + сущ. в **предл. пад.**» или «сущ. + сущ. в **предл. пад.**»:

Я вспоминаю о родине.

Он вернулся в августе.

Ваза стоит на столе.

Я вспоминать моя родина.

Он вернуться август.

Ваза стоять стол верхний.

рассказ о животных	<i>рассказ животный</i>
говорить обо всем	<i>говорить все</i>
при обсуждении вопросов	<i>обсуждение вопрос.</i>

Трудности, возникающие у китайцев, как и у многих иностранных студентов, при употреблении предложного падежа, очень часто связаны с конструкциями, содержащих вопросы: когда? (на этой неделе, в этом году, в мае); как? на каком транспорте? (на машине, в автобусе, на автобусе); где? (на столе, в столе).

В русском языке принадлежность имен существительных к одушевленным или неодушевленным обозначается еще и формами согласующихся с ними имен прилагательных: прилагательные, согласованные с существительными одушевленными, образуют форму винительного падежа, сходную с родительным падежом, а прилагательные, согласованные с существительными неодушевленными, — сходную с формой именительного падежа. Ошибки китайских студентов: *увидел новый студент, купил новая книга*.

В современном русском литературном языке категория рода имен существительных выражается ярче всего в грамматическом противопоставлении названий лиц мужского и женского пола. Выстраивается такая вереница семантически соотносительных пар, коррелятивных слов, в которых женский род обозначается или одним окончанием, выполняющим функцию родовой форманты, или производящим суффиксом и окончанием: *стена, учитель, учительница*. Исследованиями многих ученых было показано, что категория общего рода вобрала в себя ряд глагольных и отглагольных образований (разиня, пустомеля, рева, непоседа и т.д.), некоторые собственные имена и фамилии (иуда, фефела), некоторые заимствованные слова (коллега).

Совмещение мужского и женского рода в общей части обозначений лиц на -а оправдывается их резкой экспрессивностью. В категории **общего рода** преобладают эмоционально-окрашенные слова, проникшие в русский язык из живой устной речи и иногда носящие резкий отпечаток фамильярного и даже вульгарного стиля. Большая часть архаизмов и славянизмов — существительные мужского рода (воевода, вельможа, судья, старейшина, владыка, предтеча, юноша). Известны отдельные разговорные слова с суффиксами -он(я): (тихоня), -ул(я), -уш(а) (милуша, капризуля). Очень разнообразна, но в литературном языке непродуктивна группа слов с глагольной основой и суффиксом-окончанием -а, -я: брюзга, горемыка, задира, невежа, невежда, недотрога, зануда, обжора, подлиза, пустомеля, повеса, разиня, рева, соня и другие подобные.

Для китайских студентов существительные общего рода представляют большую трудность. Со многими существительными общего рода студенты знакомятся на занятиях по развитию речи (домашнее чтение). Работа с этой группой существительных ведется на старших курсах, когда студенты обладают достаточным лингвистическим опытом (они прослушали курс лекций по морфологии). В китайских школах изучение китайского языка не носит коммуникативного характера и в основном представляет собой работу над определенным лексико-грамматическим материалом, а форма контроля — тестирование. На занятиях по русскому языку,

выбирая структуру высказывания, студенты делают ошибки в морфологическом наполнении синтаксических конструкций, ошибки в образовании падежных форм и имен. Ошибки эти приводят к несоответствию высказывания его замыслу, нарушению правил грамматики, затрудняющему коммуникацию. Учитывая особенности ошибок на существительные общего рода, преподаватель строит корректировочные упражнения на материале диалогической речи в ситуациях бытовой и социально-культурной сфер общения.

В современном русском языке грамматическое соотношение *форм единственного* и *множественного числа* у имен существительных все более и более осложняется дополнительными реальными значениями. Параллелизм падежных форм единственного и множественного числа разрушен. Для множественного числа характерна гибридизация разных типов склонения (учителя, учителей, учителям; друзья, друзей, друзьям). В словах мужского рода особенно велико разнообразие форм множественного числа. Вся система форм единственного и множественного числа существительных представляет собой сложное скрещение и пересечение разных морфологических типов. Формы единственного и множественного числа у многих существительных отличаются ударением (окно́ — о́кна, сло́во — слова́). Корректировочные упражнения включают работу над ритмической структурой речи, так как фонетические ошибки провоцируют ошибки грамматические.

Часто у имен существительных оказываются двойные формы множественного числа, различающиеся значениями: образ — образы, образа; муж — мужи (государственные), мужья; сын — сыны (отчества), сыновья. Таким образом, в смысловой структуре имени существительного с формами числа связаны различия не только грамматические, но и лексико-семантические. Различие форм единственного и множественного числа создает оттенки значений (небо — небеса, время — времена). На продвинутом этапе обучения работа с именами существительными включает и эти особенности грамматической системы.

Данные исследования ошибок используются нами в процессе методической обработки материала с целью выделения в нем тех аспектов, которые наиболее трудны для китайских студентов. Результат анализа грамматических ошибок, его учет при работе с иностранными студентами помогает создать атмосферу, наиболее благоприятную для коммуникации.

Каждая изучаемая грамматическая форма должна быть последовательно проведена через этап подготовительных упражнений к упражнениям речевым, т.е. упражнениям в естественной коммуникации. По мнению многих методистов и преподавателей, система упражнений может быть следующей.

1. Упражнения для наблюдения и анализа грамматического материала (направлены на наблюдение над связью между формой и функцией грамматического явления).

2. Имитативные упражнения, направленные на тренировку употребления грамматических форм и конструкций (повторение речевых и языковых образцов).

3. Подстановочные упражнения — в них учащиеся производят подстановку, соединение, выбор и т.д. грамматических средств, исходя из предложенного языкового материала.

4. Трансформационные упражнения. Меняется структура предложения, грамматические формы, порядок слов, одна модель предложения может заменяться другой.

5. Репродуктивные упражнения — в этих упражнениях учащиеся сами выбирают лексические единицы и грамматические формы.

6. Ситуативные упражнения. Их цель — включение грамматических навыков в сложное речевое умение.

7. Упражнения в контексте межкультурной коммуникации (сравнение грамматического материала в русском языке с родным языком).

8. Грамматические игры, цель которых — формирование навыков и умений употребления грамматического явления в русском языке, в коммуникативной ситуации.

Формированию грамматической компетенции иностранного студента способствует целенаправленная работа по усвоению грамматических норм русского языка. Такая работа «теснейшим образом сливается с отработкой материала других уровней языка (лексики, фонетики) в единый поток коммуникативно направленных заданий и тренировки» [6]. Таким образом, формирование и развитие грамматической культуры учащихся происходит на всех этапах обучения русскому языку, по всем каналам речевого общения. Не случайно поэтому работа с грамматическим материалом имеет место почти во всех учебниках и пособиях, адресованных иностранным студентам.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Блани Фахер*. Особенности преподавания русского языка в неязыковой среде. — М., 1997.
- [2] *Виноградов В.В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). — М., 1986.
- [3] *Крючкова Л.С., Мошинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. — М., 2009.
- [4] *Курилович Е.Н.* Проблема классификации падежей. Очерки по лингвистике. — М., 1962.
- [5] *Остапенко В.И.* Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. — М., 1983.
- [6] *Половникова В.И.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. — М., 1988.
- [7] *Чешко Е.В.* К общему учению о падеже. Избранные работы. — М., 1985.

LITERATURA

- [1] *Blanche Fakher*. Features of teaching of Russian language in non-linguistic environment. — М., 1997.
- [2] *Vinogradov V.V.* English language (grammar teaching on the word). — М., 1986.
- [3] *Kryuchkova P.S., Moshinskaiya N.V.* Practical methods of learning Russian language. — М., 2009.
- [4] *Kurilovaich E.N.* The problem of the classification of the cases. Essays on linguistics. — М., 1962.
- [5] *Ostapenko V.I.* Learning Russian grammar foreigners at the initial stage. — М., 1983.
- [6] *Polovnikova V.I.* Lexical aspect in teaching Russian as a foreign language at an advanced stage. — М., 1988.
- [7] *Cheshko E.V.* To the General teaching about mortality. Selected works. — М., 1985.

THE WORK ON THE GRAMMATICALLY THEME “NOUN” IN THE CHINESE AUDIENCE

L.S. Korchik

The 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 considers the peculiarities of grammatical topics «Noun» for language proficiency for foreign students. The author analyse some of the typical mistakes made by Chinese students studying this subject, and gives recommendations for overcoming them.

Key words: functional grammar, grammatical culture, Russian and Russian for native speakers, contrastive material, functional approach.

СТАНДАРТЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ, РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.С. Новикова, М.Б. Будильцева

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

В статье рассматриваются проблемы формирования у иностранных учащихся коммуникативной компетенции на русском языке, обосновывается необходимость усвоения ими стандартов разговорной речи и формул речевого этикета как важной составной части этой компетенции, а также описывается механизм, с помощью которого практически реализуется усвоение данных стандартов в курсе «Культура речи для иностранцев».

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетенция, разговорная речь, речевой этикет, культура русской речи, русский язык как иностранный.

Как известно, для адекватного понимания людьми друг друга при речевом общении необходимо осознание каждым из коммуникантов некой коммуникативной нормы, позволяющей им совместно строить коммуникативное пространство. Коммуникативная норма представляет собой комплексное понятие, которое включает как собственно языковую норму, так и внелингвистические элементы. Поэтому любому человеку, попадающему в иноязычную языковую среду и желающему полноценно общаться с природными носителями языка, необходимо освоить эту норму, причем ее освоение должно начинаться уже на базовом уровне и, разумеется, продолжаться на всех последующих уровнях обучения — иначе никакая коммуникация невозможна. Этот процесс идет на уроках иностранного языка, где главной задачей преподавателя является формирование у учащегося коммуникативной компетенции — знания того, что говорить в определенных ситуациях и как говорить, чтобы, с одной стороны, быть правильно понятым и, с другой стороны, не вызывать своей речью недоумения, выглядеть естественно в реальных ситуациях общения.

Однако, к сожалению, на занятиях по русскому языку как иностранному педагогу не всегда удается привить учащимся нормы правильного речевого поведения — как вследствие недостаточного количества учебных часов, так и из-за того, что главные усилия преподавателя на занятиях по РКИ направлены прежде всего на отработку грамматических навыков. Именно поэтому даже при правильном грамматическом построении речь иностранца кажется подчас странной и неуместной, она «режет слух» носителю языка: иностранец не чувствует стилиевой принадлежности языковых средств, их коннотативных особенностей, путает близкие по звучанию, но имеющие разное семантическое содержание лексические единицы, использует слишком «литературные» формы (поскольку не знает специфики разговорной речи) и, наконец, не имеет представления об общепринятых стандартах русского речевого этикета.

Так, например, одной из важных проблем при изучении иностранного языка является проблема освоения формул вежливости [1; 2]: ведь иностранец обычно очень боится показаться недостаточно вежливым при общении с русскоязычным собеседником и, как следствие, старается как можно чаще произносить слова «пожалуйста» и «спасибо», используя их к месту и не к месту. Кстати, неоправданно частое использование таких слов связано и с интерференцией (ср., например, дословный перевод на русский язык этикетных форм, свойственных английскому языку: *Кто это говорит, пожалуйста? Можно открыть окно, пожалуйста?*).

С другой стороны, и иностранец не всегда в состоянии понять носителей языка в силу того, что в реальных ситуациях общения речь последних изобилует эллипсисами, частицами, междометиями, изменениями синтаксической структуры фразы в зависимости от коммуникативной задачи. Так, например, трудным для понимания иностранцем оказывается нарушение порядка слов (*Ручка моя красная где?*), вынесение предиката в начальную позицию для выражения модальных значений отрицания или иронии (*Хорош друг! Станет он нас ждать!* и т.п.) или как контактоустанавливающее средство при естественном монологе (*Приходит он к врачу и говорит..., Купил он лекарство и думает...*), использование специальных синтаксических конструкций для передачи тех или иных модальных значений типа *Тебе не вставать завтра в 6 утра!*, *Мне так много не съесть!*, *А не пойти ли нам..., Он возьми и скажи..., Нет чтобы подумать...* и т.п., использование неполных и, наоборот, лексически избыточных структур типа *Тебе ходить!*, *Вам отвечать*, *У меня у брата такая же машина*; непривычная последовательность слов в словосочетаниях, их дистантный отрыв друг от друга, служащий для выражения различных модальных оттенков (*Красота в лесу ранним утром всегда необыкновенная!*) и т.п. Не меньшую проблему представляют и другие грамматические особенности русской разговорной речи: различие в употреблении видовых форм императива (*Зайдите ко мне!* — *Заходите ко мне!*), транспозиция времен (*Иду я вчера по улице и вижу...*), наклонений (*Приди он на несколько минут раньше, ничего бы не случилось*) и многие другие. Естественно, иностранец не способен понять подобные высказывания — ведь всему этому его не учили! И, как следствие, возникает коммуникативный барьер.

Помогает иностранцу в данной ситуации изучение курса «Культура русской речи для иностранцев», основная цель которого — повышение уровня коммуникативной компетенции, формирование устойчивых навыков и умений, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях общения в соответствии с нормами современного русского литературного языка.

На кафедре русского языка инженерного факультета создано пособие «Основы русской речевой культуры. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный» (авторы М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, Н.С. Новикова, И.А. Пугачев) [3], в котором делается акцент на особенностях русской разговорной речи, трудных именно для иностранной аудитории, на стандартных этикетных формах, используемых в реальных речевых ситуациях, которые требуют тщательной отработки в связи с интерферирующим влиянием родного языка учащихся.

Раздел «Разговорная речь» ориентирован на то, чтобы научить студентов-иностранцев понимать живую звучащую речь. С этой целью анализируется специфика разговорной речи на всех уровнях языковой системы. Среди фонетических особенностей выделяются такие, как утрата согласных и гласных звуков, растягивание гласных для выражения различных эмоций и т.п. Из морфологических особенностей обращается внимание прежде всего на превалирование глаголов над существительными, сравнительно редкое использование прилагательных, использование неизменяемых слов, происходящих от местоимений и наречий, в качестве предиката (*Погода сегодня ничего. Обед так себе*), широкое использование частиц (*Ну да! Чего уж тут говорить!*), междометий (*Ой, как больно! Ох, как я устал!*), обращений, в том числе с особыми звательными формами и повторами (*Тань, а Тань! Мам, пап! Я вас зову-зову!*), а также почти полное отсутствие причастий и деепричастий. На уровне словообразования анализируются образование слов-«конденсатов» (*маршрутка, зачетка*), усечение слов (*универ, препод*), экспрессивное суффиксальное словообразование (*столлик, ручища, солнышко, красненький, красноватый, краснющий*), образование названий лиц женского пола с помощью суффиксов -ш(а), -их(а) (*секретарша, врачиха*). При этом иностранные учащиеся усваивают не только формальные характеристики указанных моделей, но и ситуации их употребления в разговорной речи. Лексические особенности представлены использованием слов-«заместителей» (*дело, штука, вещь* и т.п.: *Мне нужно купить такую штуку для компьютера, чтобы фото скачивать*), использованием «всезначащих» слов (*простой, пустой, прямой, нормальный* и т.п.: *Это не цветной, а простой карандаш. Мой друг катается на горных лыжах, а я на простых*), использованием эмоционально-экспрессивной лексики со сниженной стилистической окраской (*балбес, орать*), фразеологизмов, носящих разговорный характер (*валять дурака, бросаться в глаза*), названий животных в переносном оценочном значении по отношению к людям (*гусь* — о ненадежном и хитром человеке, *свинья* — о грязном и неопрятном и т.п.), а также широким использованием слов в переносном значении (*каша* — «путаница, беспорядок», *загорать* — «ничего не делать» и т.п.). Синтаксические особенности разговорной речи — это прежде всего использование неполных синтаксических конструкций (*Я на трамвай. А вы?*), употребление сочетания двух глаголов для обозначения связанных действий (*Пойду позвоню другу*), перенос вопросительных слов в любое место высказывания (*Она когда домой вернется?*), использование различного рода повторов (*Да-да, конечно! Ему все хуже и хуже*), высокая частотность использования конструкции *у кого*, причем для выражения самых разных смыслов (*У нее муж там работает = Ее муж там работает; У меня у сестры такой же плащ = У моей сестры такой же плащ; У тебя всегда все дураки = Ты считаешь всех дураками; У нас тут новый начальник = К нам пришел новый начальник*), а также активное использование вводных слов (*Он, похоже, заболел! Она, значит, не придет?*).

Раздел «Речевой этикет» охватывает такие важные для иностранного учащегося темы, как формулы приветствия и прощания (с объяснением того, в каких

коммуникативных ситуациях они могут использоваться), устные и письменные обращения, среди которых выделяются обращения к знакомым и незнакомым людям, начальные фразы разговора, стандартные выражения просьбы, благодарности, извинения, сочувствия, утешения и соболезнования. Все речевые формулы сведены в таблицы и сопровождаются пояснениями, в какой коммуникативной ситуации (официальной, неофициальной или нейтральной) они могут быть использованы, примерами, а также стандартными репликами-ответами (как показывает опыт, именно выбор правильной ответной реплики часто оказывается трудным для иностранца: он, например, одинаково отвечает *Пожалуйста!* и на благодарность за помощь, и на благодарность за вкусный обед, и на благодарность за приглашение или на благодарность за подаренный букет цветов, хотя носители языка будут в этих ситуациях использовать разные реплики-ответы: *Рад помочь! На здоровье! Буду рад вас видеть! Рад, что вам нравится!*).

В этом же разделе студенты знакомятся с этикетом телефонного разговора — с правилами использования стандартных речевых формул при официальном и неофициальном телефонном разговоре. Заметим, что данная тема иностранцам также жизненно необходима: не обладая знаниями в этой области, они допускают множество ошибок, воспринимаемых носителями языка подчас как недостаток вежливости.

И в разделе, посвященном разговорной речи, и в разделе «Речевой этикет» приводится большое количество практических заданий, призванных закрепить теоретические знания. При этом задания располагаются в такой последовательности, которая позволяет проанализировать языковой материал, выделив специфические особенности разговорной речи; сопоставить языковые единицы и модели русского языка с их коррелятами в родном языке; научиться правильно использовать представленные языковые средства. Наконец, как завершение работы по теме студентам предлагается выполнить тест под рубрикой «Проверьте себя», который помогает им самим оценить степень усвоенности пройденного материала.

В заключение подчеркнем, что в процессе обучения студентов-иностранцев русской речевой культуре одно из центральных мест должны занимать вопросы, связанные с ликвидацией разрыва между теоретическими знаниями и реальной практикой общения на русском языке. А это ярче всего проявляется именно в разговорной речи. Освоение коммуникативной нормы в данном аспекте позволяет устранить многие препятствия в повседневном бытовом общении иностранцев в новой для них среде, а постоянное совершенствование навыков речевого этикета является одним из условий их успешности также в учебно-профессиональной и деловой сферах.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. — М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
- [2] Виссон Линн. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. — М.: Р. Валент, 2011.

- [3] Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Новикова Н.С., Пугачев И.А. Основы русской речевой культуры. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Изд-во РУДН, 2013.

LITERATURA

- [1] Larina T.V. Kategoriya vejlivosty i stil kommunikacii. Sopostavlenie angliyskikh i russkikh lingvokulturnikh tradicy. — M.; Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi, 2009.
[2] Visson Lynn. Russkie problemi v angliyskoy rechi. Slova i phrasy v kontekste dvukh kultur. — M.: R. Valent, 2011.
[3] Budiltseva M.B., Varlamova I.Y., Novikova N.S., Pugachev I.A. Osnovy russkoy rechevoy kulturi. Uchebnoye posobie dlya izuchayuschikh russky yazik kak inostranny. — M.: Izd-vo RUDN, 2013.

STANDARTS OF SPEAKING, SPEECH ETIQUETTE AND FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

N.S. Novikova, M.B. Budiltseva

The Department of Russian Language
Faculty of Engineering
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article addresses the issues related to the development of students' communicative competence in a Russian, to the necessity of mastering their standard spoken language and speech etiquette as an important part of this competence, and describes a mechanism by which it could be practically implemented in the course "Culture of speech for foreigners".

Key words: communication, communicative competence, speaking, speech etiquette, Russian speech culture, Russian as a foreign language.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.В. Бурина

Кафедра теории и практики иностранных языков
Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Стратегиями преподавателя ИЯ является забота о том, чтобы обучение было сконцентрировано на студенте, чтобы использовались те методы и формы обучения, которые наиболее соответствуют его потребностям. Важным моментом в процессе обучения иностранному языку является атмосфера взаимопонимания между преподавателем и студентами, что мотивирует студентов к изучению ИЯ2, позволяет им развивать свою автономию и овладеть коммуникативной компетенцией.

Ключевые слова: автономия, коммуникативная компетенция, сотрудничество, мотивация, атмосфера взаимопонимания.

При обучении иностранным языкам (ИЯ) в вузах преподаватель на протяжении многих лет был главным действующим лицом учебного процесса, а студенты были пассивными потребителями языковой продукции. Но времена изменились, и теперь студент является основным «актером», на котором сконцентрирован весь процесс обучения. Луи Порше говорит, что хороший преподаватель не тот, который много работает, но тот, который заставляет работать учащихся [2. Р. 27].

Студент должен уметь сам руководить своим обучением, т.е. он должен быть самостоятельным, автономным. Он не должен ждать, когда преподаватель скажет ему, что и как необходимо делать. У студентов уже есть языковой опыт в первом иностранном языке (ИЯ1), и процесс овладения вторым иностранным языком (ИЯ2) (французским) проходит легче. Задача преподавателя — помочь студенту в процессе обучения.

Изучение ИЯ — это процесс индивидуальный. Никто за студента не может выучить язык. Он работает сам, постепенно продвигаясь к поставленной цели: овладение ИЯ. Следовательно, процесс овладения ИЯ — это индивидуальная работа каждого студента, а преподаватель может помогать и направлять.

Обучение ИЯ2 должно проходить в форме сотрудничества, где студент выступает равноправным членом учебного процесса. Как сказано в документе Совета Европы, задачей является «научить учиться» студента [1. Р. 14]. Студент должен знать, как проходят занятия по ИЯ2, почему используются те или иные виды работы, та или иная последовательность в обучении. Это позволит ему объективно оценить достигнутые результаты овладения языком, т.е. будет знать, чему он научился и как он этого достиг.

В процессе обучения ИЯ2 студент должен овладеть коммуникативной компетенцией. Необходимо побуждать студента к гибкому и творческому мышлению.

Для этого необходимо использовать аутентичные материалы, разрабатывать специальные учебные пособия, внедрять современные виды и формы организации учебного процесса, учитывая самостоятельную работу студента. Такие материалы и формы организации учебного процесса могли бы стать психолого-педагогической моделью, посредством которой у студента в процессе овладения ИЯ2 формируется способность к самостоятельной работе, способность к осуществлению коммуникативной деятельности.

Решая задачу развития у студента коммуникативной компетенции, автономии, мы также формируем интеркультурную личность, социально ответственного члена общества. Студенты, изучающие ИЯ2 существуют одновременно в двух культурных пространствах и могут видеть мир одновременно с двух различных точек зрения.

В процессе обучения ИЯ2 в лингвистическом вузе преподаватель должен оказывать помощь студентам в решении таких задач, как формирование умений и навыков для овладения коммуникативной компетенцией; развитие отзывчивости, доброты, терпимости; умение оценить эффективность сформированных умений в учебных и практических ситуациях; формирование гибкости мышления, системности; развивать умения, применяя их на практике в коммуникативной деятельности; умение управлять своим эмоциональным состоянием общения; применять сформированные умения в профессиональной деятельности.

В преподавании ИЯ2 также должны учитываться следующие моменты: развитие европейского гражданства; владение ИЯ2 (французским) на высоком уровне В2 или С1; уверенность в том, знание нескольких иностранных языков является мощным фактором интеркультурного развития студентов; изучение языков открывает для студента возможность приобретения независимости и автономии.

Для развития автономии студентов лингвистического вуза важен баланс таких компонентов, как свобода выбора студента и объем управляющих воздействий преподавателя ИЯ2. Такой подход делает обучение иностранному языку более разнообразным, при этом необходимые результаты достигаются студентами благодаря осознанному, ответственному овладению умениями и навыками, необходимыми для их учебной и профессиональной деятельности.

Только в процессе активного освоения знаний у студентов формируется умение самостоятельно мыслить. Вот почему сегодня важно, чтобы взаимодействие студента и преподавателя содействовало свободному развитию личности и предоставляло инициативу учения студенту.

Однако это не означает, что роль преподавателя снижается, она становится другой, более сложной. В процессе обучения преподаватель должен создать благоприятные условия для самореализации студента как ответственной и самостоятельной личности. Преподаватель должен научить студента самостоятельно управлять своей учебной и коммуникативной деятельностью.

Зарубежные методисты (П. Мартинез, Л. Порше, Ж. Вигнер) говорят о том, что преподавателю, чтобы выбрать самые эффективные приемы и методы обучения, необходимо анализировать свою педагогическую деятельность, у него долж-

ны быть свои методические приемы, которые он может комбинировать в зависимости от интересов и уровня студентов.

Луи Порше считает, что преподаватель ИЯ, прежде чем учить студентов быть автономными, сам должен обладать высокой степенью автономии [3. Р. 44]. Преподаватель должен анализировать учебный процесс, практику своего преподавания, пытаться привнести новые приемы при обучении ИЯ2, делать выбор в пользу студентов и учить их быть более автономными.

Основными стратегиями преподавателя являются:

- логичность в обучении ИЯ, т.е. каждое последующее занятие должно логично вытекать из предыдущего, чтобы процесс обучения был понятен студентам;

- продвижение вперед, т.е. студенты должны видеть свои успехи (после достижения определенного уровня во французском языке: A1, A2, B1, B2, C1, студенты сдают международные экзамены);

- вариативность в обучении, т.е. сочетание групповых, индивидуальных и коллективных форм работы с использованием Интернета, слайдов, CD-ROM, видео-проектора, интерактивной доски и др. дополнительной литературы.

Предлагаемые задания должны отвечать интересам и потребностям студентов и мотивировать их к изучению ИЯ2.

Задачей преподавателя является также создание в аудитории благоприятной атмосферы, обстановки взаимопонимания и взаимопомощи, так как все это непосредственно влияет на достижение цели — овладение ИЯ2.

Таким образом, можно сказать, что стратегиями преподавателя ИЯ2 является забота о том, чтобы обучение было сконцентрировано на студенте, чтобы использовались те методы и формы обучения, которые наиболее соответствуют его потребностям. И, без сомнения, роль преподавателя в условиях автономного обучения очень сложная, поскольку для этого необходимо развитие высокой степени профессиональных умений, таких как умение сотрудничать со студентами, умение анализировать процесс обучения, умение создать благоприятную рабочую обстановку, которые, содействуя саморазвитию студентов, развитию их автономии в изучении и использовании ИЯ2, способствуют также эффективному его изучению.

В процессе обучения используются интерактивные формы работы, способствующие саморазвитию студентов, дающие свободу действий. Они могут использоваться в форме заданий для самостоятельной работы; заданий с учетом индивидуальных особенностей студента; заданий с учетом потребностей и интересов студентов; дифференциации видов деятельности, видов взаимодействия.

Студент должен уметь учиться, он должен уметь организовывать, планировать свою учебу. Личный вклад в планирование изучения ИЯ дает ему возможность в самостоятельном использовании полученных знаний.

Преподавателю для определения результативности обучения студентов важно учитывать следующие моменты: студент — это индивидуальность, знания, умения и навыки студента актуальны для преподавателя и группы, а также инициа-

тиву студентов, их способности, прогресс; познавательную и коммуникативную деятельность студентов; рефлексивную деятельность студентов; заинтересованность студентов в достижении более высоких результатов; чувство ответственности студентов за процесс обучения.

Преподаватель ИЯ должен обладать еще одним умением, которое необходимо при осуществлении разнообразных форм речевого общения на занятие по ИЯ, — это умение одновременно быть преподавателем, организующим и корректирующим речевое общение, а также партнером, гидом, советчиком. Это очень важное педагогическое умение, когда преподаватель не «давит» на студента своим авторитетом, а помогает, поддерживает его в процессе обучения и заинтересован в достижении студентами высоких результатов во втором иностранном языке.

Педагогическая деятельность преподавателя иностранного языка осуществляется в различных педагогических ситуациях. Учебная (педагогическая) ситуация — это комплекс когнитивных и учебных действий преподавателя и студента: коммуникативных, исследовательских, предметно-преобразующих, контролирующих (самоконтролирующих), оценки (самооценки).

Для того, чтобы осуществить педагогические функции, необходимо, чтобы в них учитывалась специфика предмета «Иностранный язык» и специфика педагогической деятельности по его преподаванию. Особенностью педагогической деятельности преподавателя ИЯ является то, что преподаватель не только организует процесс усвоения студентами языкового материала, но и организует процесс общения на ИЯ. Вот почему коммуникативная и организаторская функции играют важную роль в педагогической деятельности преподавателя иностранного языка.

Преподавателю необходимо владеть разнообразными приемами, способствующими общению и благоприятно сказывающимися на коммуникативном процессе. Для этого преподаватель должен исполнять следующие роли во время занятия по иностранному языку: роль режиссера, роль гида, роль советчика, роль партнера. В зависимости от заданий, от индивидуальных и психологических особенностей студентов преподаватель исполняет ту или иную роль.

Таким образом, можно сделать вывод, что важным моментом в процессе обучения ИЯ является атмосфера взаимопонимания между преподавателем и студентами, что мотивирует студентов к изучению ИЯ2, позволяет им развивать свою автономию и овладеть коммуникативной компетенцией, способствует формированию личности и личностных смыслов путем изучения языка и культуры для достижения взаимопонимания при общении. Благодаря этому формируется когнитивное сознание и исчезают психологические и социальные барьеры.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Heyworth F. L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues. Etude de cas. — Conseil de l'Europe, décembre, 2003.
- [2] Porcher L. Lefrançaislangue étrangère. — Hachette Livre, Paris, 1995.
- [3] Porcher L. L'enseignement des langues étrangères. — Hachette Livre, Paris, 2004.

THE STRATEGIC TASKS AND TUTORIAL FUNCTIONS OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHER

E.V. Burina

The Department of Foreign Languages
Institute of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The teacher's tasks are to direct students' attention at the study process and touse the educational methods and forms which correspond to students' needs.

An atmosphere of mutual understanding is one of the most important parts in the process of teaching foreign languages. It motivates students to learn foreign languages, allows them to develop their autonomy and acquire communicative competence.

Key words: autonomy, communicative competence, cooperation, motivation, atmosphere of mutual understanding.

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЗАРУБЕЖНЫХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

И.Ю. Попович, Б.А. Булгарова,
С.М. Кручкович

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Использование учебного перевода в определенной степени относится ко всем основным целям обучения русскому языку зарубежных филологов-русистов. Успешное применение учебного перевода во многом зависит от степени соответствия субъективным интересам непосредственно самих учащихся. Различные виды учебного перевода широко применяются для удовлетворения определенных мотивов изучения языка: познавательных, предметно-функциональных, эстетических, развлекательных и др. Правильное соотношение учебного перевода, одноязычной речевой тренировки и практики способствует формированию необходимой мотивационной базы, эффективно влияющей на процесс обучения языка в целом.

Ключевые слова: учебный перевод, цель, этап, мотив.

В современной методике выделяются три глобальные цели обучения русскому языку как иностранному: практическая, образовательная и воспитательная. Практическая (коммуникативная) цель означает овладение языком как средством общения. С этой точки зрения роль учебного перевода дополняет одноязычное общение, так как в определенных случаях коммуникация с применением иностранного языка требует перевода речи с одного языка на другой.

Для публичных и официально-деловых видов коммуникативной деятельности обычно необходим профессионально выполненный перевод высокого качества, но в повседневном общении для личных целей, как правило, достаточно рабочего перевода на базе общих умений комбинированного билингвизма, сформированного при помощи учебного перевода.

Общеобразовательная цель заключается в осознании учащимися многообразных способов выражения мысли, присутствующих в разных языках, что делает речемыслительный процесс более гибким, развивает речевые способности учащихся, обогащает их речь языковыми средствами для выражения мыслей.

В процессе реализации общеобразовательной цели улучшается практическое владение не только изучаемым, но и родным языком учащихся в результате сопоставления двух языков и способов выражения мыслей. С этой точки зрения учебному переводу принадлежит особая роль в отличие от одноязычной практики, которая направлена в основном на усвоение системы изучаемого языка.

Воспитательная цель состоит в формировании личности учащегося, в том числе чувства уважения к носителям изучаемого языка. Этому в том числе служит

осознание, коррекция и автоматизация языкового переноса, так как это, с одной стороны, способствует пониманию того, что на изучаемом языке мысль может быть выражена не менее эффективно, чем на родном, помогает учащемуся преодолеть так называемое «чувство недостаточности изучаемого языка» [1]. С другой стороны, постепенное устранение внутреннего перевода помогает учащемуся преодолеть и языковой барьер, т.е. «чувство беспомощности при пользовании изучаемым языком, почувствовать себя способным общаться на нем подобно его носителям. С точки зрения реализации этой цели значимость учебного перевода сопоставима со значимостью одноязычной речевой практики» [2. С. 64].

Таким образом, использование учебного перевода в той или иной степени соответствует всем глобальным целям обучения. Конкретизация этих целей зависит от профиля и этапа обучения. Под этапом обучения понимается относительно завершённый период изучения языка, выделяемый из системы овладения языком в целом и обеспечивающий достижение конечных целей обучения на определенном, заранее планируемом уровне, а под профилем — сложившийся тип подготовки иностранных учащихся по русскому языку в зависимости от их профессиональных интересов, потребностей в русском языке и продолжительности обучения.

В методике обучения русскому языку выделяются следующие этапы (и подэтапы) обучения:

- начальный этап, обеспечивающий выполнение конечных целей обучения на элементарном уровне. Применительно к обучению студентов его можно подразделить на два подэтапа, из которых второй подэтап (называемый иногда средним этапом) характеризуется приобретением языковых знаний, навыков и умений, необходимых для обучения в высшем учебном заведении;

- основной этап, в ходе которого учащиеся приобретают знания, навыки и умения, достаточные для относительно свободного общения на русском языке в связи с решением внеязыковых задач, стоящих перед учащимися данного профиля;

- продвинутый этап, т.е. период совершенствования и расширения владения языком. Применительно к вузовскому обучению иногда выделяют завершающий подэтап, обычно охватывающий два заключительных курса обучения.

Среди зарубежных русистов выделяются следующие профили:

- студенты;

- дипломированные специалисты, повышающие свою квалификацию;

- магистранты и аспиранты.

В зависимости от организации обучения выделяются:

- подготовительное обучение (до 1 года) лиц, впервые поступающих в российский вуз (в том числе в магистратуру и аспирантуру);

- основное (базовое) очное и заочное обучение, связанное с получением той или иной академической (ученой) степени;

— краткосрочное обучение (до 10 месяцев), связанное с приобретением или с повышением квалификации;

— заочное повышение квалификации.

С точки зрения места обучения иностранных филологов русскому языку важно различать:

— обучение в среде носителей русского языка;

— обучение за рубежом.

С точки зрения формирования учебных групп при обучении в российских вузах необходимо разграничивать:

— группы учащихся из одной страны;

— интернациональные группы.

С точки зрения места русского языка в системе обучения иностранцев за рубежом различаются:

— первый иностранный язык;

— второй иностранный язык (иногда по выбору учащегося);

— факультативный иностранный язык.

Несмотря на разнообразие этапов, профилей и организационных разновидностей, обучение филологов преследует ряд общих целей. Самым общим образом эти цели определяются как приобретение:

— фундаментальных филологических знаний;

— свободного владения речевой деятельностью в разных сферах коммуникации;

— профессиональных, педагогических навыков и умений;

— общеобразовательных знаний, навыков и умений.

Для комплексного решения этих задач необходимо, чтобы практический курс русского языка отвечал следующим основным требованиям:

— усиление функционального аспекта в описании языка, внимание к правилам употребления языковых единиц;

— отбор материала с учетом его практической значимости;

— учет при отборе материала его реальной употребительности в современном русском языке;

— концентрация внимания на типологических особенностях русского языка.

При обучении филологов преподаватель-практик не имеет возможности донести до них все свои знания по сопоставительной лингвистике в области родного и изучаемого языков. Тем большее значение для реализации требования учета родного языка играет учебный перевод, позволяющий сочетать изучение межъязыковых сходств и различий с практической работой по выбору языковых и речевых форм.

Хотя учебный перевод соответствует объективным целям обучения филологов русскому языку, его использование, как и обучение в целом, может быть успешным лишь тогда, когда учебный процесс удовлетворяет субъективным интересам учащихся, то есть, говоря терминами психологии, когда у учащихся имеются мотивы к данному учению. По определению А.Н. Леонтьева, «мотив — это

объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его к деятельности» [3. С. 15].

Чтобы сформировать тот или иной мотив или помочь учащимся осознать его, необходимо ввести в обучение соответствующие материальные и идеальные объекты, наличие которых отвечало бы потребностям учащихся.

Разными сторонами предмета потребности определяются разные мотивационные ориентации, в совокупности составляющие мотивацию субъекта к определенной деятельности. Так, в системе мотивации учебной деятельности выделяются четыре основных компонента: ориентация на процесс учебной деятельности, на результат обучения, на оценку преподавателем и на избегание неприятностей.

Составляющие этих ориентаций на основании их роли в организации деятельности исследователи подразделяют на мотивы-стимулы и смыслообразующие мотивы. Выделяются разные потребности, которые могут превратиться в смыслообразующие мотивы деятельности. Так, считается, что в основе устойчивой внутренней мотивации учения лежат духовные потребности, специфика которых состоит в том, что они обеспечивают познавательный интерес, творческое отношение к усваиваемым знаниям.

Кроме того, в качестве важнейшего условия активизации учебной деятельности методистами признается удовлетворенность практических запросов учащихся, в том числе в использовании изучаемого языка, признание необходимости и ценности владения языком, настойчивое творческое отношение к изучению языка, культуры его носителей, стремление не только узнавать неизвестное, но и находить ему место в своей жизни. Такая мотивация является наивысшей и самой благоприятной для достижения высоких результатов в овладении языком, потому что для учащихся сам учебный процесс становится необходимостью и удовольствием.

При таком понимании мотивации фактор удовлетворенности в обучении рассматривается в качестве наиболее действенного как для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, так и для реализации одного из ведущих принципов обучения — принципа активной коммуникативности.

«Коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их. Она сопрягается с идущей от лингвистики проблемой речи, языкового употребления, охватывающего все стороны общения современных людей, и его сложных связей с языковой системой, ставит в центр теории и практики обучения второму языку само употребление языка, его функционирование» [4. С. 110—111].

Это требует предоставить учащимся возможность как можно раньше включиться в практическую деятельность на изучаемом языке.

«Удачное управление учебным процессом может осуществляться в случае взаимодействия двух факторов: субъективного, т.е. самой потребности учащегося в знаниях, и объективного — качеством содержания обучения. Совпадение субъ-

ективного и объективного факторов способствуют возникновению психологического состояния, называемого установкой, наличие которой и определяет, в конечном счете, успешность обучения. Именно такое психологическое состояние называется мотивацией к обучению» [5].

Существуют различные методики определения мотивов изучения иностранных языков (в том числе русского как иностранного):

- познавательные мотивы: стремление получить определенную или просто новую информацию;

- предметно-функциональные мотивы: внутренние побуждения (желание, привычка) к тому, чтобы пользоваться русским языком;

- эстетические мотивы к получению эстетического наслаждения при восприятии определенного рода текстов на русском языке (в первую очередь художественных произведений);

- развлекательные мотивы к использованию русского языка при играх, спортивных соревнованиях, просмотре легких кинофильмов и т.п.;

- утилитарно-потребительские мотивы к употреблению русского языка в целях обеспечения в первую очередь своей жизнедеятельности, а также жизнедеятельности других лиц;

- профессиональные мотивы к применению русского языка для решения производственных проблем;

- учебные мотивы использования учащимся русского языка для повышения своего образования в целом и мотивы применения различных видов работы для повышения владения русским языком.

Для удовлетворения этих мотивов могут использоваться умения девербализации, трансформации и переключения, которые при условии их осознания и автоматизации достаточны для того, чтобы выполнять рабочий перевод с листа, рабочий письменный и абзацно-фразовый устный перевод.

Для удовлетворения познавательных потребностей прежде всего может использоваться перевод с листа каких-либо журнальных и газетных статей, публицистической и научно-популярной литературы, как правило, не целиком, а отдельных фраз и фрагментов, понимания которых учащемуся трудно достичь в процессе беспереводного чтения.

При удовлетворении эстетических мотивов в процессе чтения высокохудожественной литературы учащиеся также могут переводить с листа те или иные фразы и фрагменты произведения, которые читают они сами или другие лица, знающие русский язык, но не понимающие отдельных компонентов текста. Для носителей русского языка, изучающих иностранный язык, тоже может потребоваться помощь в переводе тех или иных частей текста. В целях помощи может также понадобиться перевод отдельных фраз высокохудожественных фильмов, спектаклей, песен.

При удовлетворении развлекательных мотивов также возможен перевод отдельных фраз легкой художественной литературы и художественных фильмов, концертных и других эстрадных программ, для помощи лицам, владеющим язы-

ком оригинала, но затрудняющихся в понимании отдельных частей воспринимаемого текста. В тех же целях вероятен перевод фраз из спортивных телевизионных и радиокomentarиев, а также статей на спортивную тематику с листа.

Кроме того, при организации и проведении различного рода мероприятий, например, спортивных соревнований, вечеров песни, юбилеев, дружеских встреч и т.п., в которых участвуют носители разных языков, возникает необходимость в переводе монологов одних участников для других и диалогов между ними, если они не владеют или плохо владеют каким-либо общим языком. В таких случаях используется абзацно-пофразовый перевод.

Этот же вид перевода широко применяется для удовлетворения утилитарно-потребительских мотивов при посредничестве в диалогическом общении между лицами, не владеющими общим языком. Такое общение может быть различных видов:

- повседневно-бытовым, например, дружеское общение, разговор попутчиков в транспорте, посещение торговых учреждений для розничных покупок, визите к врачу или его вызов на дом и т.п.;
- повседневно-деловым, например, при общении коллег по организационным вопросам профессиональной деятельности;
- официальным канцелярским: при обращении в администрацию, бухгалтерию, полицию и подобные органы.

Далее, в утилитарно-потребительских целях может осуществляться перевод с листа или письменно различного рода документов (бланков, извещений, официальных и деловых писем, приглашений, чеков и т.д.).

Полный или частичный перевод может также потребоваться для исчерпывающего понимания инструкций, описаний бытовой техники, рецептов и т.п. Перевод подобных текстов осуществляется билингвом как для себя, так и для других лиц.

Учебные мотивы использования перевода на основном и продвинутом этапах изучения русского языка бывают весьма разнообразными. Во-первых, при затруднении в понимании изучаемых текстов по различным предметам учащимся может потребоваться выполнить перевод тех или иных фраз и фрагментов. Во-вторых, для подготовки к занятиям и при написании научных работ учащиеся могут использовать литературу не только на русском, но и на других языках, что в определенных случаях требует полного или частичного перевода текстов с иностранного языка на русский.

Кроме того, перевод текстов разного содержания на русский язык может понадобиться иностранным учащимся для выступлений на практических занятиях по русскому языку, например, при проведении различных дискуссий, конференций, и других форм коллективной учебной работы. В некоторых случаях, например, при изучении неадаптированной русской письменной (газетной, художественной, научной, официальной) речи и, соответственно, при чтении текстов у учащегося может возникнуть необходимость перевести отдельные фразы и абзацы

на родной язык, если их беспереводное понимание вызывает значительные затруднения.

При удовлетворении профессиональных потребностей может понадобиться перевести с листа трудные фразы и фрагменты тех русскоязычных текстов, которые специалисту требуется понять в связи с выполнением обязанностей или для расширения профессиональной компетенции. В определенных случаях возникает необходимость сделать письменный рабочий перевод текстов или их частей на родной язык либо на русский язык, если для работы с ними требуется привлечь специалиста, не владеющего данным языком.

По мнению специалистов в области сопоставительного языкознания и перевода, с функциональной точки зрения перевод является важной областью применения межъязыковых сопоставлений, позволяет увидеть в практической деятельности результаты теоретических сопоставлений, хотя, как справедливо отмечает в связи с этим Э. Косериу, «перевод обусловлен не только соотношением языков, но и особенностями переводимого текста, что накладывает ряд ограничений на необходимое, в иных случаях даже незаменимое использование контрастивной лингвистики в практике перевода» [6. С. 76].

Перевод в достаточной мере позволяет обнаружить сходства и различия не только между формой и содержанием сопоставляемых языковых явлений, но и между закономерностями их выбора и включения в контекст, что особенно важно учесть при организации практического курса русского языка как иностранного. Кроме того, перевод является эффективным средством выявления межъязыковых эквивалентов.

В этой связи следует отметить, что наиболее простым способом семантизации изучаемой эквивалентной лексики является ее перевод при помощи слов родного языка учащихся.

Перевод как способ «семантизации предполагает использование разных средств, в зависимости от соотношения значений единиц родного и изучаемого языков» [7. С. 371]. Возможен перевод слова одним словом, словосочетанием, синонимическим рядом. Этот способ характеризуется точностью передачи значения, эффективностью восприятия учащимися и экономией времени.

Далее, преподаватель может использовать перевод как средство облегчения понимания трудных для учащихся формулировок учебных заданий, правил в учебниках, не использующих родного языка учащихся, а также отдельных фраз в изучаемых текстах, особенно если речь идет о чтении неадаптированной публицистики, просмотре художественных фильмов, прослушивании и исполнении песен и т.п. При проведении аудиторной работы преподаватель русского языка должен быть готов выступить в роли переводчика, например, для устного перевода на встрече начинающих учащихся с носителями русского языка, для письменного перевода при подготовке материалов о Российской Федерации на языке учащихся и т.п.

Наконец, зарубежный преподаватель русского языка должен быть способен составлять и применять задания по учебному переводу, что требует от него самого

развитого владения по крайней мере тремя вышеуказанными универсальными умениями комбинированного билингвизма (девербализация, трансформация, переклечение) и способности осуществлять рабочие переводы с листа, письменно и абзацно-пофразовый устный перевод.

Таковы мотивы изучения учебного перевода в курсе русского языка как иностранного. Что касается предметно-функциональных мотивов, т.е. внутренней необходимости выполнять перевод, то это единственный вид мотивов, влияния которых нужно всячески избегать. Они превращаются в привычку полностью переводить все учебные и другие материалы с русского языка на родной язык при реальной необходимости всего лишь понять их содержание и в привычку переводить с родного языка на русский при необходимости выразить собственную мысль на русском языке. В конечном счете эти мотивы существенно тормозят развитие коммуникативной компетенции учащихся в использовании изучаемого языка.

Предотвратить формирование стойких функционально-предметных мотивов к переводу позволяет целесообразное соотношение учебного перевода и одноязычной речевой тренировки и практики при ведущей роли последних.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Пути развития методики // Русский язык за рубежом. — 1986. — № 3. — С. 57.
- [2] *Дергачёва Г.И.* Перевод как один из аспектов обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. — М.: Русский язык, 1984.
- [3] *Леонтьев А.Н.* Деятельность, Сознание, Личность. — М.: Политиздат, 1975.
- [4] *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — 3-е изд. — М.: Русский язык, 1984.
- [5] *Кудашова М.А.* К вопросу о мотивах изучения иностранного языка учащимися старших классов // Иностранные языки в школе. — 1975. — № 5. — С. 16.
- [6] *Косериу Э.* Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение. Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1989.
- [7] *Глухов Б.А., Щукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1973.

LITERATURA

- [1] *Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D.* Puti razvitiya metodiki // Russkiy yazyk za rubezhom. — 1996. — № 3. — S. 57.
- [2] *Dergacheva G.I.* Perevod kak odin iz aspektov obucheniya russkomu yazyku inostrannykh studentov-filologov. — M.: Russkiy yazyk, 1984.
- [3] *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost', Soznaniye, Lichnost'. — M.: Politizdat, 1975.
- [4] *Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D.* Metodicheskoye rukovodstvo dlya prepodavateley russkogo yazyka inostrantsam. — 3-e izdaniye. — M.: Russkiy yazyk, 1984.
- [5] *Kudashova M.A.* K voprosu o motivah izucheniya inostrannogo yazyka uchashimisya starshih klassov // Inostrannyye yazyki v shkole. — 1975. — № 5. — S. 16.
- [6] *Koseriu E.* Kontrastivnaya lingvistika i perevod: ih sootnosheniye. Novoe v zarubezhnoy lingvistike. — M.: Progress. 1985.
- [7] *Glukhov B.A., Shchukin A.N.* Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Russkiy yazyk, 1973.

THE EDUCATIONAL TRANSLATION AS TEACHING METHOD OF FOREIGN PHILOLOGISTS-SPECIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY

**I.Y. Popovich, B.A. Bulgarova,
S.M. Kruchkovich**

Department of Russian language № 1
Faculty of Russian language and general disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The application of educational translation in a certain degree belongs to all main aims of learning Russian among foreign philologists-specialists in Russian philology. The successful application of educational translation in many respects depends on degree of compliance to subjective interests of students. Different types of educational translation are widely applied to satisfaction of certain motives of language studying: informative, subject and functional, esthetic, entertaining, etc. The proper correlation of educational translation, monolingual speech training and practice promotes formation of the necessary motivational base which improves the studying process in whole.

Key words: educational translation, aim, phase, motive.

АНАЛИТИКО-ИМИТАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОСТАНОВКЕ И КОРРЕКЦИИ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Е.В. Сорокина

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена описанию ведущей роли сознательного подхода при постановке и коррекции русского произношения иностранцев. Описана также возможность использования приемов имитации на этапе постановки произношения.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, слуховые и артикуляторные навыки, артикуляторные движения и их акустические эквиваленты, сознательная и бессознательная имитация.

Курс практической фонетики в системе довузовского обучения ставит своей целью формирование слухопроизносительных навыков, их коррекцию и совершенствование во всех видах речевой деятельности, что является необходимым для создания языковой и коммуникативной компетенции. Важной частью языковой компетенции наряду с грамматической и лексической является фонологическая компетенция.

Наша главная задача — научить студентов-иностранцев правильному русскому произношению, используя современные способы и средства обучения.

Рассмотрим основные методические принципы обучения РКИ и в частности практической фонетике. С позиций практической методики и методики обучения произношению важны такие принципы, как сознательность, коммуникативный характер обучения, системность в изучении языкового и речевого материала, рациональный учет родного языка учащихся, учет индивидуально-психологических особенностей обучаемых, ситуативно-тематическое представление материала.

В методике обучения иностранным языкам рациональным признается аналитико-имитативный путь постановки произношения, разумное сочетание анализа и имитации. Но определяющим является сознательный подход, сформулированный в трудах Л.В. Щербы и С.И. Бернштейна. Принцип сознательного обучения русскому произношению иностранцев реализован в работах преподавателей РУДН: С.А. Барановской, М.М. Галеевой, И.М. Суркановой, Т.В. Шустиковой, З.И. Есиной и др.

Слухопроизносительные навыки могут быть сформированы на сознательной основе и путем имитации, когда происходит подстройка речедвижений к их акустическим эквивалентам. Способность к имитационному усвоению иностранного произношения встречается в очень редких случаях.

Произносительные навыки, сформированные без участия сознания, только имитативным путем, неустойчивы, что приводит к деавтоматизации. В этом слу-

чае процесс коррекции затруднен, так как он не может контролироваться сознанием. Низкий уровень осознания языкового материала и производительных операций в процессе учебной деятельности приводит наряду с другими факторами к возникновению сильного акцента.

Навыки, сформированные на сознательной основе, отличаются устойчивостью, гибкостью, пластичностью. Навыки такого происхождения могут быть контролируемы сознанием, они более лабильны, их легко произвольно изменять.

Навыки, выработанные путем имитации, не способны сознательно контролироваться, они не могут быть достаточно управляемыми, являются неподвижными, жесткими [4. С. 10].

При обучении иностранцев русскому языку следует формировать сознательно контролируемые навыки, учитывая уровни осознания изучаемого явления: уровень актуального осознания, уровень сознательного контроля, неосознаваемость [4. С. 30]. Это значит, что языковой материал должен быть сначала актуально осознаваемым, он должен занимать структурное место непосредственно цели действия, находиться в «светлом поле» сознания. Затем изучаемая форма переводится на уровень сознательного контроля. Наконец, в результате тренировок изучаемое явление «спускается в план несознательного, автоматического» [5. С. 127].

Подмена сознательного подхода имитационным при постановке произношения приводит к формированию навыка, легко разрушающегося из-за отсутствия навыков самоконтроля [6. С. 30].

Слухопроизносительные навыки формируются через осознание артикуляторных движений и их акустических эквивалентов.

Введение языкового фонетического материала (артикуляции звуков, ритмических моделей, акцентных типов, интонационных конструкций) начинается со слуховой демонстрации модели. Предъявление звука производится в слогах и коротких словах в разных позициях, в разном фонемном окружении минимум четыре раза [2. С. 135]. Иначе перцептивного следа в памяти не останется.

Затем следует объяснение артикуляции звука, что должно способствовать формированию его моторного образа. Характер объяснения артикуляции может быть различным в зависимости от фонологической системы языка обучаемого.

Если аналог изучаемого звука есть в родном языке, достаточно только сослаться на него. Например, в языке хинди есть три варианта звука [t]. Один из них, как и в русском языке, дорсальный переднеязычный, например: *raṭ* (ночь).

При незначительных различиях следует указать на разницу в движении и положении речевых органов. Например, звук [n] в испанском языке некоторых латиноамериканских стран альвеолярный апикальный, а в русском переднеязычный дорсальный.

В случае отсутствия изучаемого звука в родном языке или резких различий в произношении необходимо подробное объяснение артикуляции звуков или средств просодии с опорой на различные анализаторы с применением приемов открытого и скрытого управления, т.е. использование ощутимых моментов артикуляции, звуков-помощников, средств зрительной наглядности: схем артикуляции

звуков, фотоизображений артикуляций, зеркал для наблюдения некоторых артикуляций.

Используются не только двигательные, но и тактильные анализаторы, например, направление и сила выдыхаемой струи воздуха, ощущение вибрации голосовых связок при произношении звонких согласных и др.

Важен учет речевого опыта обучаемого в родном языке и иностранном языке. Сравнение изучаемого фонетического явления в русском языке с соответствующим фонетическим явлением в родном языке, демонстрация различий в артикуляции в значительной степени предупреждает произносительные ошибки.

Преподавателю желательно знать возможные фонетические трудности учащихся, связанные с интерференцией родного языка.

Как указывал С.И. Бернштейн, обучаемый должен научиться управлять своими речевыми органами. Произносительную работу, создающую определенный звук речи, «можно разложить на ряд составляющих ее движений, каждое такое движение можно воспринять не только непосредственно мускульным чувством, но и осязанием, нередко также и зрением; все эти моторные явления можно с достаточной точностью описать словесно и пояснить рисунком» [1. С. 12].

Важно правильно построить процесс объяснения артикуляции. Наиболее результативным средством является «учебная модель артикуляции», которая ориентирована как на реальный звуковой объект, так и на учащегося, его потребности и возможности ее переработки [3. С. 8]. Учебная модель артикуляции представляет собой разложение артикуляции на ряд составляющих ее речедвижений с жесткими пространственными координатами. Следует точно указать положение языка относительно передних и боковых зубов, место контакта, положение губ, челюстной угол, характер выдыхаемой струи, обратить внимание на работу голосовых связок. При некорректном произношении следует указать на ошибочное речевое движение, уточнить артикуляцию.

Формирование речевых навыков проходит шесть стадий:

- презентация языкового материала;
- повторение модели за преподавателем — имитация;
- отсроченное воспроизведение;
- затверживание;
- генерализация;
- переключение с модели на модель [2. С. 134].

Следовательно, имитация используется на этапе постановки звука. Цель — создать благоприятные условия для образования условно-рефлекторных связей между группами звуковых сигналов и комплексами артикуляторных движений.

Следует учитывать, что при постановке произношения имитация занимает более значительное место, чем при формировании лексических и грамматических навыков. Это объясняется общностью, универсальностью многих явлений фонологического строя различных языков и явлений просодического уровня.

Но имитация — это лишь начало работы по формированию навыка. Наличие ошибок после имитации показывает, что навык не сформирован. Даже если повто-

рение безошибочно, работу нельзя считать завершенной, так как образовавшиеся условно-рефлекторные связи недостаточно прочны, поэтому изучаемый материал быстро забывается. Стадия имитации важна в процессе постановки произношения, но нельзя строить этот процесс только на имитации.

Необходимо отличать сознательную имитацию от бессознательной, т.е. не основанной на предварительном объяснении артикуляции и осознании речедвижений обучаемым. Бессознательная имитация, т.е. быстрое повторение осуществляется на основе лишь первичной классификации звуков речи, когда происходит только перешифровка акустических признаков в артикуляторные команды, но фонемная классификация не производится, фонемный состав не распознается. Такие имитации быстро забываются.

В упражнениях на стадии имитации используются слоги, слова, короткие фразы. Сначала проводятся индивидуальные повторения, чтобы преподаватель услышал ошибки, а затем — хоровые. Важен правильный отбор материала для имитации. Это должны быть слова с минимумом фонетических трудностей.

В начальный период постановки произношения сознательная имитация используется регулярно. Но в период базового уровня имитационные задания как средство для исправления неправильного произношения малоэффективны, так как в этот период обучаемому, чтобы исправить ошибку, нужно осознавать неправильность речевого движения. С помощью имитации невозможно преодолеть влияние промежуточной системы фонем, которая образуется в сознании билингва в результате действия интерференции родного языка. Необходима аналитическая деятельность обучаемых, более точное осознание слуховых и речемоторных операций, их анализ с целью преодоления некорректного произношения. Нужны специальные корректировочные фонетические упражнения, которые минимизируют произносительные нарушения и обеспечат стабильное правильное русское произношение иностранных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению / Под ред. А.А. Леонтьева и Н.И. Самойловой. — М., 1975. — С. 5—61.
- [2] Воронин Л.Г., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А. Становление речевых навыков при обучении иностранному языку // Новые исследования в педагогических науках. — М.: Педагогика, 1966. — Вып. 6. — С. 132—138.
- [3] Крылова Н.Г. Методика управления процессом формирования иноязычных артикуляций: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1981.
- [4] Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия Акад. пед. наук РСФСР. — М., 1946. — Вып. 7. — С. 3—40.
- [5] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1940.
- [6] Тунгусова Г.И. Корректировочные стратегии в методической модели непрерывного совершенствования слухопроизносительных навыков. — Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1999.

LITERATURA

- [1] *Brenshstein S.I.* Voprosi obucheniia proiznosheniia (primenitelno k prepodavaniiu russkogo iiazika inostrancam) // Voprosi fonetiki i obuchenie proiznosheniia / Pod red. A.A. Leontieva i N.I. Samoilovoi. — M., 1975. — S. 5—61.
- [2] *Voronon L.G., Bogdanova I.I., Burlakov U.A.* Stanovlenie rechevikh navikov pri obuchenii inostrannomu iiaziku // Novie issledovaniia v pedagogicheskikh naukakh. — M.: Pedagogika, 1966. — Vip. 6. — S. 132—138.
- [3] *Krilova N.G.* Metodika upravleniia processom formirovaniia inoiazichnikh artikuliatsii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. — M., 1981.
- [4] *Leontiev A.N.* Psikhologicheskie voprosi soznanatelnosti ucheniia // Izvestia Akad. ped. nauk RSFSR. — M., 1946. — Vip. 7. — S. 3—40.
- [5] *Rubinshtein S.L.* Osnovi obshei psixologii. — M.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izd-vo, 1940.
- [6] *Tungusova G.I.* Korrektirovochnie strategii v metodicheskoi modeli neprerivnogo sovershenstvovaniia slukhoproiznositelnykh navikov. — Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo universiteta, 1999.

ANALYSIS-IMITATIVE APPROACH FOR STATEMENT AND CORRECTION OF RUSSIAN PRONUNCIATION AMONG THE FOREIGNERS

E.V. Sorokina

Department of Russian language № 1
Faculty of Russian language and general disciplines
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article describes the leading role of the conscious approach in the statement and correction of Russian pronunciation of foreigners. Also described the use of imitation techniques in process of pronunciation statement.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, acoustical and articulatory skills articulatory movements and their acoustical equivalents, conscious and unconscious imitation.

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ГЛАГОЛУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА (элементарный и базовый уровни владения языком)

И.И. Гадалина

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается необходимость создания и использования комплекса специализированных материалов по изучению русского глагола в период предвузовского обучения (подготовительный факультет): грамматикализованных текстов, справочников, словарей и таблиц, выполненных с помощью мнемотехнических средств.

Ключевые слова: деавтоматизация навыков оформления глагола, частотность глагольных ошибок, глагольная методическая подсистема, абстрактно-графическая наглядность как средство мнемотехники.

Учебно-методическая литература (программы, учебные планы, учебники, учебные пособия, контрольные материалы, тесты), созданная на подготовительном факультете РУДН за время его существования, обеспечивает и преподавателя, и студента необходимыми учебными материалами «на вход» и «на выход» в процессе обучения РКИ.

Однако реальность такова, что «любой учебно-методический продукт» имеет склонность «морально устаревать», что, по сути, является положительным фактором, так как ведет к необходимости его обновления. В связи с этим должны создаваться новые по форме и содержанию учебные пособия, ибо качество, надежность, достаточность и эффективность учебных материалов — величины не постоянные, а требующие изменения и пополнения. В этом и заключается диалектика создания любых обучающих материалов.

Данная статья посвящена рассмотрению созданного автором комплекса специализированных материалов по изучению русского глагола в период предвузовского обучения. Существует несколько причин, требующих обязательного включения «глагольных пособий» в учебный процесс. Рассмотрим их.

Лингвистические причины. Глагол представляет собой наиболее сложную часть речи, так как обладает наибольшим количеством категорий (вид, время, род, число, залог, наклонение). Они имеют для своего выражения разветвленную систему грамматических форм с присущими им грамматическими показателями: окончания, формообразующие суффиксы и префиксы, ударение, чередования звуков, предлоги, вспомогательные слова. Именно это категориальное «богатство»

глагола является весьма существенной причиной того, что учащиеся в процессе формирования глагольных лексико-грамматических навыков до конца не осознают, не закрепляют это «богатство» и не доводят его до автоматизма, в результате чего допускают в письменной и устной речи большое количество глагольных ошибок.

Психолингвистические причины. Оформление предикативной части, в центре которой стоит глагол-сказуемое, являющееся «средоточием» формирующих предложение категорий и, что самое главное, смысловым стержнем высказывания, протекает нелегко и непросто из-за некоторых противоречий психолингвистического порядка.

Первое противоречие состоит в том, что программа речевого высказывания во внутренней речи носителя любого языка однотипна и имеет последовательность элементов: S—O—P. Согласно существующим экспериментальным исследованиям о последовательности элементов в схеме высказывания по степени вероятной взаимообусловленности, первыми компонентами будущего высказывания являются логический субъект и объект (если он есть в нем) и лишь затем предикат. Несмотря на то, что в данном случае речь идет о логических категориях, а не о грамматическом подлежащем и дополнении, характер которых определяется значительно позже (1), можно предположить, что это не способствует первостепенности оформления предиката-сказуемого. Как показывают опыт и практика, это ведет к тому, что очень часто при продуцировании предложения студент выделяет субъект и объект высказывания, а глагол в роли предиката или «теряется», или занимает место служебного слова, т.е. оформляется формой инфинитива: *Наши преподаватель наши работы долго проверять и ошибки исправлять, Мой друг подружку ждать и любить*. Надо заметить, что подобные речевые высказывания наблюдаются в речи маленьких детей, осваивающих русский язык: *Ксюша суп и кашу* (пропускаются глаголы «ест», «любит», «хочет»).

Второе противоречие заключается в том, что по месту нахождения в коре головного мозга глаголы «причисляются» к структурным словам в противоположность существительным, прилагательным, наречиям, в порождении которых ведущее участие принимает другой участок коры [3. С. 36—47]. Согласно корковой «топологии частей речи», глаголы, имеющие исключительную важность для структурного и грамматического оформления предложения, обычно несут незначительную коммуникативно-информационную нагрузку. Сказав, например, слово «вчера», учащиеся уже не ощущают коммуникативной надобности правильного выбора формы «пошел», «сказал», «показал» и т.д. — она для них избыточна: *Вчера преподаватель прийти в класс и сказать новость*. В данном случае доминирующим компонентом в высказывании является его субъект и объект. Конкретный выбор грамматических обязательств — личных, временных, залоговых и других форм глагола слабо мотивирован. Преподаватель должен учитывать эту данность и понимать, что должно быть целенаправленное, постоянное акцентирование на оформлении глагола-сказуемого в высказывании.

Качественная характеристика речи студентов-иностранцев. На основе лингводидактического анализа ошибок в русской речи, допускаемых студентами-

иностранцами в конце II семестра (I сертификационный уровень владения языком), выяснилось, что более всего подвержены деавтоматизации навыки оформления глаголов, а также навыки их употребления в речи.

Экспериментально доказано [1. С. 14—30], что по количеству допущенных студентами ошибок глагол занимает первое место, в то время как в речи (по данным словаря Э.А. Штейнфельд) он встречается в два раза реже имени существительного. Среди глагольных ошибок наиболее частотны ошибки в управлении и ошибки в употреблении видов.

Исходя из вышесказанного, следует, что такое глагольное несовершенство отчасти можно объяснить как лингвистическими, так и психолингвистическими причинами. Но только отчасти. Не желая разделять мнение, согласно которому феномен возникновения ошибок, в частности глагольных, лежит за пределами методики, мы провели анализ учебно-методической литературы с целью выстроить систему методических мер и средств по предотвращению глагольных ошибок.

В результате анализа пришли к выводу: в процессе формирования лексико-грамматических навыков по глаголу и становления речевых умений по его употреблению в различных ситуациях общения следует использовать не только поурочные материалы базового учебника, по которому идет обучение, но и другие узконаправленные «глагольные пособия». Необходимо использовать комплекс учебно-методических пособий и средств, который бы обеспечивал усвоение глагольной методической подсистемы (МП) (2).

В этот комплекс должны входить:

— таблицы и схемы, предъявляющие средствами абстрактно-графической наглядности правила образования глагольных категорий и форм; они должны выполнять роль опор и ориентиров на различных стадиях формирования морфолого-синтаксических навыков;

— глагольные словники с переводом на иностранные языки, содержащие четкую ориентировку на количественную индикацию, обязательную для каждого уровня владения в период предвузовского обучения;

— словники, содержащие глагольные минимумы, иллюстрирующие не только категориальные изменения, но и его употребление в грамматикализированном тексте (но не изолированном предложении!);

— сборники текстовых материалов, ситуативно-тематически организованных с набором глаголов, обеспечивающих их «выход» в речь, т.е. в тему и ситуацию.

С целью реализации комплексного подхода к обучению русскому глаголу (элементарный и базовый уровни) автором были созданы следующие специализированные пособия (3): «Глаголы в речевых ситуациях. Элементарный и базовый уровни» [4], «Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол» (Выпуск II) [5], «Учебные мнемотехнические таблицы по грамматике. Глагол (форма — значение — структура — наглядность — текст)» (Рукопись).

Кратко рассмотрим содержание и назначение данных пособий.

Учебное пособие «Глаголы в речевых ситуациях. Элементарный и базовый уровни» направлено на реализацию цели: дать в руки студента учебный материал по изучению русского глагола, который содержал бы четкую ориентировку (количественную индикацию) как для преподавателя, так и для студента в глагольном

массиве каждого конкретного этапа; способствовал бы быстрому и адекватному «узнаванию» глагола за счет перевода на три языка, запоминанию парадигмы глаголов в рамках глагольных категорий вида (НСВ-СВ), времени (настоящего, прошедшего, будущего простого и сложного), а также глагольных форм (инфинитива, императива), уяснению распространителей глаголов — падежного управления и примыкания за счет использования абстрактно-графических возможностей мини-таблицы; давал бы возможность понимания видового употребления НСВ-СВ глагольной единицы в речевой ситуации путем «погружения» в мини-текст.

Согласно требованиям Программы и Стандарта по РКИ, а также целевым установкам, разработанным автором, данное учебное пособие представляет 283 русских глагола, каждый из которых употребляется в отдельном микротексте.

Пособие состоит из двух разделов. Каждый раздел содержит краткий список глаголов и глагольные информационные блоки. В первом разделе представлено 100 глаголов элементарного уровня, во втором разделе — 183 глагола базового уровня.

Краткие списки глаголов в первом и втором разделах соответственно имеют указанное количество глаголов в форме инфинитива (НСВ и СВ) с переводом на английский, французский и испанский языки.

В информационных блоках представлена сокращенная презентация видовой пары глаголов в виде глагольных форм инфинитива с цифровым указанием спряжения, изъявительного наклонения в настоящем, прошедшем и будущем сложном и простом времени. Будущее простое глаголов СВ стоит в графической оппозиции к настоящему времени глаголов НСВ, что дает возможность показать и сравнить принадлежность глаголов к разным моделям. Вторым компонентом информационных блоков являются иллюстративные микротексты, выполняющие роль презентанта употребления глаголов НСВ и СВ. Они позволяют увидеть глагол во всем многообразии форм и значений в различных речевых ситуациях. Предпринята попытка сделать содержание текстов реальными и нереальными, смешными или спорными за счет использования эмоциональных компонентов: юмора, шутки, интриги. Методическая значимость микротекстов состоит в том, что по аналогии с ними студент может «повернуть» речевую ситуацию «на себя», используя различные глагольные формы.

Требование погружения глаголов НСВ и СВ в микротексты особенно принципиально, так как демонстрация употребления глаголов того или иного вида в отдельном предложении не всегда надежна, что в дальнейшем ведет к большому количеству видовременных ошибок. Для предотвращения такого рода ошибок необходимо учитывать, что кроме «малого синтаксиса», анализирующего строение и содержательное наполнение отдельного предложения в учебном грамматическом материале, важное место принадлежит «большому синтаксису», отображающему структурно-смысловые параметры связного текста. Последний в своем грамматикализованном виде дает возможность преподавателю представить в оппозиции, но в смысловом единстве глаголов НСВ и СВ.

Приведем пример глагольной статьи в данном пособии.

НСВ	СВ	ВОПРОСЫ и распространители
<u>СПРАШИВАТЬ-I</u> Я СПРАШИВАЮ ТЫ СПРАШИВАЕШЬ ОНИ СПРАШИВАЮТ СПРАШИВА-Л, -ЛА, -ЛИ СПРАШИВАЙ-ТЕ!	<u>СПРОСИТЬ-II (С/Ш)</u> Я СПРОШУ ТЫ СПРОСИШЬ ОНИ СПРОСЯТ СПРОСИ-Л, -ЛА, -ЛИ СПРОСИ-ТЕ!	КОГО? ДРУГА, УЧИТЕЛЯ О КОМ? О БРАТЕ, О СЕСТРЕ О ЧЕМ? О ПОГОДЕ, О ДЕЛАХ

Примеры грамматикализованных текстов пособия

1. Обычно на уроке мой друг часто *спрашивает* преподавателя. Он любит *спрашивать* не только его, но и меня, и свою подругу тоже.

Он спрашивает о погоде, о делах, работе, о жизни. Вчера, например, он *спросил*, какая погода будет через 3 дня. Конечно, я не смог ответить на его вопрос. Тогда он *попросил* меня *спросить* преподавателя о погоде. А я знаю, что преподаватель устал от его вопросов (= отвечать на его вопросы), поэтому *не стал спрашивать* преподавателя.

2. Мой друг очень любит *задавать* вопросы. На занятиях он больше всех и чаще *задаёт* вопросы по теме. Вчера, когда преподаватель объяснял нам новый материал, он тоже *задавал* много вопросов и поэтому мешал нам. Он *задал* 10 вопросов. Тогда преподаватель дал ему письменное задание. Он начал писать, поэтому замолчал.

Обычно студенты *задают* вопросы преподавателю после лекции. Во время лекции внимательно слушают и пишут конспект лекции.

3. Мой старший брат женился и теперь *должен зарабатывать* деньги не только для себя, но и для всей семьи. Он много работает и хорошо *зарабатывает*.

Младший брат тоже *решил заработать* деньги сам на покупку компьютера, поэтому каждый вечер ходит в клуб и играет там на гитаре. Платят ему неплохо. Думаю, он обязательно *заработает* на компьютер.

Летом я не отдыхал, потому что решил сам *заработать* деньги. Я *заработал* на стройке большую сумму денег. Работал, правда, с утра до вечера.

Приложения пособия содержат два полных списка глаголов элементарного и базового уровней. В отличие от кратких списков глаголы в них представлены с управлением: вопросами и распространителями. Методическая функция «полных списков» глаголов — быть материалом для контроля со стороны преподавателя и опорой для самоконтроля.

Методическое назначение пособия императивно выглядит так:

- Учи формы глаголов по блокам НСВ и СВ!
- Запоминай и употребляй глаголы, опираясь на микротексты!
- Занимайся самоконтролем и контролем по кратким и полным спискам!

Учебное пособие «Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол» содержит набор таблиц-схем, выполненных с помощью мнемотехнических средств: абстрактно-графической наглядности, цвета, структурных компонентов, способствующих быстрому пониманию глагольных закономерностей, а также их произвольному и непроизвольному запоминанию.

В набор входят следующие по содержанию таблицы:

Инфинитив. Спряжение. Функции

Функции и формы глагола

Модели образования глаголов

Значение и временные формы глаголов НСВ

Значение и временные формы глаголов СВ

Инфинитивные конструкции глаголов НСВ

Инфинитивные конструкции глаголов СВ

Бесприставочные глаголы движения

Конструкции с глаголами движения и глаголом «быть»

Образование приставочных глаголов движения

Глаголы движения с переносным значением

Методическое назначение таблиц — быть материализованной опорой в процессе получения знаний о глагольных категориях и формах и ориентиром при формировании морфолого-синтаксических навыков с использованием глагольных единиц.

В качестве примера выборочно предъявляем следующие настенные таблицы.

Инфинитив Спряжение

I спряжение	II спряжение
чит-ть пис-ть дава-ть гуля-ть рисов-ть отвеча-ть спрашива-ть работа-ть бы-ть мо-чь ид-ти звоня-ть-ся	говори-ть дела-ть помни-ть учи-ть реша-ть строи-ть купи-ть спроси-ть слыша-ть смотри-ть хот-ть учи-ть-ся

Функции

Инфинитив в структуре предиката — компонент № 2

S — P	№2 ...ть(ся)	S — P	№2 ...ть(ся)
он рад она рада они рады	видеть вас	я люблю ты любишь он любит она любит	читать рисовать работать
он готов она готова они готовы	работать писать читать	мы любим вы любите они любят	
он должен она должна они должны	учиться говорить	я хочу ты хочешь он хочет она хочет мы хотим вы хотите они хотят	

Образование приставочных глаголов движения

Однонаправленные

Разнонаправленные

**идти
ехать
нести**
НСВ

**ходить
ездить
носить**
НСВ

ПРИСТАВКИ
по- под(о)- при- из(о)-
за- вы- пере- про- до-
у- с(о)- в(о)- об(о)- от(о)-

НСВ	СВ
приходить входить выходить	пойти войти выйти
приезжать подъезжать отъезжать доезжать	приехать подъехать отъехать доехать
приносить относить переносить	принести отнести перенести

НСВ	ВИД, ВРЕМЯ И ЗНАЧЕНИЕ	СВ
Она приходила к тебе вчера? (факт в прошлом)		Антон пришёл ко мне вечером. (результат в прошлом)
Она приходит ко мне каждый день. (регулярность в настоящем)		—
Она будет приходить ко мне всегда. (регулярность в будущем)		Можно придти к тебе завтра? (результат в будущем)

Образование приставочных глаголов движения

по-		пойти Он пошёл ...	куда? (в ..., на ...) к кому? (к ...)
при-		прийти Он пришёл ...	куда? (в ..., на ...) к кому? (к ...) от кого? (от ...) откуда? (из ..., с ...)
у-		уйти Он ушёл ...	откуда? (из ..., с ...) от кого? (от ...)
в(о)-		войти Он вошёл ...	куда? (в ..., на ...) к кому? (к ...)
вы-		выйти Он вышел ...	откуда? (из ...) от кого? (от ...)
за-		зайти Он зашёл ...	куда? (в ..., на ...) за чем? (за ...) к кому? (к ...)
под(о)-		подойти Он подошёл ...	к чему? (к ...) к кому? (к ...)
от(о)-		отойти Он отошёл ...	от чего? (от ...) от кого? (от ...)
пере-		перейти Он перешёл ...	что? через что? (через ...) откуда? (из ..., с ...) куда? (в ..., на ...)
про-		пройти Он прошёл ...	что? мимо чего? (мимо ...) через что? (через ...) сколько?
об(о)-		обойти Он обошёл ...	что?
с(о)-		сойти Он сошёл ...	откуда? (с ...)

Функции и формы глагола

Глагол — предикат предложения

Вчера	Марк читал	журнал «Спорт». (The Past)
Сейчас	Марк читает	журнал «Фото». (The Present)
Завтра	он будет читать	журнал «Старт». (The Future)

Формы времени

Прошедшее время The Past	Настоящее время The Present	Будущее время The Future
-----------------------------	--------------------------------	-----------------------------

I спряжение

читать-ть (-2)	читать-ть (-2)	+ читать	
3sg он читал	я читаю	я буду	ч и т а й т ь
3sg она читала	ты читаешь	ты будешь	
	он читает	он будет	
	она читает	она будет	
	мы читаем	мы будем	
	вы читаете	вы будете	
3pl они читают	они читают	они будут	
читай! — читайте!			

II спряжение

говорить-ть (-2)	говорить-ть (-3)	+ говорить	
3sg он говорил	я говорю	я буду	г о в о р и т ь
3sg она говорила	ты говоришь	ты будешь	
	он говорит	он будет	
	она говорит	она будет	
	мы говорим	мы будем	
	вы говорите	вы будете	
3pl они говорят	они говорят	они будут	
говори! — говорите!			

В пособии «Учебные мнемотехнические таблицы по грамматике. Глагол (форма — значение — структура — наглядность — текст)» представлено большое количество глагольных минисистем. Методическое назначение данных таблиц по сравнению с настенными — быть раздаточным материалом как в руках преподавателя так и в руках студента. Это так называемые методические средства «близкого ориентирования» в отличие от настенных таблиц «отдаленного ориентирования» построены таким образом, что в руках студентов и преподавателей они могут трансформироваться: в результате этого новая глагольная тема может предстать как в обобщенном, целостном виде, так и фрагментарно. Период обучения определяет объем изучаемого материала [6]. При объяснении преподаватель, опираясь на готовую таблицу или ее часть, фрагмент, экономит время; студент, ориентируясь не только на комментирование преподавателя, но и на таблицу, легче устанавливает и быстрее запоминает грамматические закономерности глагольных категорий и их формальные показатели. В период тренировки мнемотехнические таблицы играют роль опор для продуцирования правильных высказываний.

В качестве примера дана обобщенная таблица «Видо-временная система русского глагола», в которой легко вычленяются 4 вида раздаточного материала.

НСВ	< решать >	Вид < решить >	СВ
1.  Ф	(был факт или нет)	1.  Р	(результат)
• Вчера Али <u>решил</u> задачи по математике.		• Али правильно <u>решил</u> задачу N 5.	
2.  ...	(процесс)	2.  К Н ...	(конец - начало)
• Он <u>решил</u> задачи 45 минут.		• Он <u>решил</u> задачу N5 и <u>начал решать</u> задачу N6.	
3. 	(регулярность)	3.  К 	(конец - динамика)
• Каждый день он <u>решает</u> новые трудные задачи.		• Он <u>решил</u> задачи и <u>пошел</u> в библиотеку.	
4. 	(параллельность)	4. 	(последовательность)
• Али <u>решил</u> задачи, а Ахмед <u>писал</u> упражнения.		• Вчера он <u>решил</u> задачи, <u>прочитал</u> новый материал и <u>выучил</u> все теоремы.	

Заключение. На начальном этапе закладываются основы понимания и владения русским глаголом, его закономерностями образования и употребления. И от того, насколько прочно сформированы грамматические навыки по образованию и употреблению глаголов в речи зависят результаты их правильного использования на последующих этапах. Надежные учебные пособия по глаголу должны дополнять, разнообразить, делать интереснее занятия по русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (2) Для подфака актуальны три основных класса МП, каждый из которых описывает свой центральный объект и правила их функционирования:

II класс МП — глагол (глагольные категории, формы, причастие, деепричастие, актив-пассив);

Методическую подсистему можно определить как группу системно связанных, взаимообусловленных лингвистических и экстралингвистических элементов. МП как методическое образование характеризуется своими информативными (содержательными) и пре-

зентативными (формальными) признаками, последние из которых обусловлены первыми и в свою очередь способствуют их пониманию и запоминанию.

По содержанию методическая подсистема в сравнении с лингвистической характеризуется сокращенным объемом, меньшим количеством элементов, практической их доступностью, терминологической доступностью, наличием противопоставлений (бинарных субкатегорий), а также оппозиций грамматических форм.

- (3) Они являются продолжением комплекса пособий, написанных автором ранее: «Обучение глаголам движения с использованием графической наглядности» (1983); «Изучение возвратных глаголов на начальном и среднем этапах обучения» (1986); «Обучение видам глагола. Начальный и средний этапы обучения» (1987); «Вид и время русского глагола. Методическое руководство и комплект учебных наглядных материалов (таблиц)» (1988); «Глаголы движения в русском языке. Методическое руководство и комплект учебных таблиц» (1989).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гадалина И.И. К вопросу об изучении ошибок в речи студентов-иностранцев // Экспериментальные исследования в методике преподавания русского как иностранного: Сб. науч. ст. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — С. 14—30.
- [2] Леонтьев А.А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. — М.: Русский язык, 1976. — С. 23—31.
- [3] Рогова Г.В., Гурвич П.Б. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 5. — С. 36—47.
- [4] Гадалина И.И. Глаголы в речевых ситуациях. Элементарный и базовый уровни. — М.: Изд. РУДН, 2008.
- [5] Гадалина И.И. Настенные таблицы по грамматике русского языка. Глагол (Выпуск II). — М.: Русский язык. Курсы, 2009.
- [6] Гадалина И.И. Реализация принципа систематизации грамматического материала при формировании языковой компетенции иностранных учащихся в период довузовского обучения русскому как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 143—150.

LITERATURA

- [1] Gadalina I.I. K voprosu ob izuchenii oshibok v rechi studentov-inostrancev // Jeksperimental'nye issledovanija v metodike prepodavanija russkogo kak inostrannogo: Sbornik nauchnyh statej. — M.: Izd-vo MGU, 1979. — S. 14—30.
- [2] Leont'ev A.A. Nekotorye psiholingvisticheskie aspekty nachal'nogo jetapa processa ovladenija jazykom // Voprosy obuchenija russkomu jazyku inostrancev na nachal'nom jetape. — M.: Russkij jazyk, 1976. — S. 23—31.
- [3] Rogova G.V., Gurvich P.B. Nekotorye voprosy obuchenija inojazychnomu slovoupotrebleniju v svete psihofiziologii rechi // Inostrannye jazyki v shkole. — 1969. — № 5. — S. 36—47.
- [4] Gadalina I.I. Glagoly v rechevyh situacijah. Jelementarnyj i bazovyj urovni. — M.: Izd. RUDN, 2008.
- [5] Gadalina I.I. Nastennye tablicy po grammatike russkogo jazyka. Glagol (Vypusk II). — M.: Russkij jazyk. Kursy, 2009.

**ISSUE REVISITED
OF PREPARING DESIGNATED TEXTBOOKS ON RUSSIAN VERBS
FOR FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTY
(elementary and basic level)**

I.I. Gadalina

The Russian language Department № 1
The faculty of Russian language and General educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article focuses on the necessity of developing specific tutorials to study Russian verb by means of mnemonics within the pre-university period.

Key words: de-automation of verb forming skills, verb error rate, verb methodology subsystem, abstract and graphic visibility as mnemonics means.

ШКОЛА МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

К ВОПРОСУ О ВИДЕОМАТЕРИАЛАХ НА УРОКЕ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

А.К. Новикова

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье описаны особенности китайской аудитории, осложняющие использование видеоматериалов на уроке РКИ. Данные исследования способствуют организации такого учебного процесса, который обеспечит достижение высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции китайских учащихся.

Ключевые слова: видеоматериалы, китайская аудитория, лексика, образовательные традиции, коммуникативный принцип обучения, языковая среда.

Международное сотрудничество в сфере образования в последние годы приобрело устойчивый характер. Это имеет большое значение для развития национальных образовательных систем, педагогической науки, взаимного общения и творческого роста работников образования. Активное расширение сферы образовательных услуг, которые предоставляются в Российской Федерации иностранным гражданам, в том числе китайцам, является одним из результатов изменений, происходящих в современном мире. Кроме того, что русский язык по-прежнему остается необходимым для получения образования в России и приобретения специальности, он содействует контактам Китая с нашей страной в сфере науки, культуры, финансов, бизнеса, медицины, туризма и т.д.

В последнее время в российских вузах наблюдается ежегодное увеличение числа китайских студентов, желающих получить специальности разных профилей. В связи с этой устойчивой тенденцией от организаций, предоставляющих иностранцам образовательные услуги, требуется пересмотр существующих условий, средств, методов обучения и обращение к тем из них, которые должны оказаться наиболее действенными в данных условиях. В связи с этим представляется целесообразным в настоящей статье рассмотреть лингвистические, методические, психологические особенности, которые следует учитывать при использовании видеоматериалов в аудитории китайских учащихся, и доказать важность их учета в преподавании русского языка как иностранного.

Как известно, графические системы русского и китайского языков очень отличаются друг от друга. В китайском языке используется иероглифическое письмо, а элементы буквенного письма встречаются крайне редко. Китайские студенты испытывают серьезные затруднения при письменном воспроизведении услышанного отрезка речи, если в нем встречаются лексические единицы, написание которых не известно студенту. Более того, практика показывает, что при попытке вспомнить и устно воспроизвести знакомое русское слово китайцы «рисуют» его в воздухе или на любой поверхности. Из этих наблюдений можно сделать вывод, что китайским учащимся необходимо постоянно подкреплять звуко-слуховую память зрительной и моторной. Преподавателям, работающим с китайцами, необходимо учитывать эту лингвометодическую особенность. Для успешного обучения данного контингента требуется не только письменное, но и зрительное воспроизведение каждой вновь усваиваемой единицы [2]. Однако современная коммуникативно-направленная методика обучения русскому языку китайских учащихся использует аудиовизуальный метод недостаточно, этим обусловлена необходимость создания национально-ориентированных учебных и учебно-методических материалов для китайских учащихся, содержащих видео. Их использование дает возможность наиболее полно и последовательно реализовать один из важнейших принципов дидактики — наглядность, облегчающую понимание и усвоение китайцами русской лексики, максимально использовать аналитические способности обучаемых, мобилизовать их внутренние резервы, повысить интерес к занятиям. Ориентация китайских учащихся на зрительное восприятие диктует необходимость использования визуальных опор, а ситуативно-контекстуальная зависимость обосновывает введение языковых фактов на основе контекста и ситуаций (и не только при обучении лексике, но и грамматике). Представление лексико-грамматического материала в различных речевых ситуациях с использованием видеоматериалов помогает постепенно отказаться от посредников в общении «преподаватель—студент», ограничивает место двуязычного словаря на уроке.

Однако стоит заметить, что использование в обучении родному языку древнекитайских текстов диктует учащимся необходимость обязательного перевода их на современный китайский язык и потребность в толковании трудных мест. Это оправдывает использование таких приемов в практике преподавания русского как иностранного на начальном этапе. Поэтому не стоит отказываться от привычной предварительной подготовки китайских студентов к предстоящему уроку с использованием видеоматериалов, например от домашнего перевода незнакомой лексики текста видеофрагмента. Китайскому студенту необходимо удостовериться с помощью словаря, правильно ли он понял значение слова, как бы понятно и доступно ни объяснил преподаватель его значение, в каких бы ситуациях ни представил его употребление. Домашний перевод поможет избежать нерациональных временных затрат на уроке.

Изучение новой лексики, особенно этнокультурно-маркированной — фразеологизмов и устойчивых словосочетаний, в китайской аудитории рекомендуется вести с использованием наглядности. Видеоматериалы, представляющие собой

сюжетные картины, наиболее полно отражают жизненные ситуации. Они воздействуют не только на разум, память, но и на чувства учащихся. Ситуативный контекст раскрывает мотивацию и цель высказывания, тем самым способствует языковой догадке, быстрому и точному переводу лексической единицы на родной язык учащихся. Видеоматериалы, направленные на выявление национально-культурной семантики лексики, фразеологии и афористики, призваны стать основными источниками сведений о прошлом и настоящем русского народа, об экономике, о науке, культуре России. Образ и лексема представляют собой неразрывное целое. Изображение придает подлинный смысл лексике, создает ту реальность обстановки, которую учащийся не должен терять из виду, говоря на русском языке. Видеоматериал может с успехом служить способом презентации, активизации и закрепления национально-культурной семантики языковых единиц. Динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения китайским студентом данного содержания в будущем.

Китайская образовательная традиция часто контрастирует с основными принципами российской методики. В китайской педагогической системе студенту отводится роль объекта, обязанного пассивно усваивать услышанный на лекции или прочитанный в учебнике материал. Самостоятельный поиск студента и осмысление им информации не стимулируется преподавателем, поэтому задания такого рода, как «выразите свою точку зрения или отношение к проблеме», которые предлагаются обычно на занятиях в российском вузе, часто вызывают у студентов затруднение, так как навык такого рода не сформирован. Китайским студентам трудно привыкнуть к устным опросам и сдаче устных экзаменов в России, так как в Китае экзамены сдают письменно. Это обусловлено китайской традицией и большой наполняемостью языковых групп, что делает невозможной индивидуальную беседу с каждым во время экзамена. В России, наоборот, поощряется инициатива студента в учебном процессе, реализуется принцип сознательности в обучении. Процесс обучения строится на интересе студента и направлен на создание личностной мотивации каждого учащегося. Главным способом учения в Китае представляется заучивание отдельных лексических единиц и этикетных выражений, общение на русском языке происходит опосредованно, посредником является двуязычный словарь. Когда студент за каждым словом обращается к словарю, трудно говорить о межличностном общении «преподаватель — студент», о совместной деятельности обучающего и обучающегося. На уроке в Китае преподаватель активен, студент пассивен, так как основной упор делается на самостоятельную работу с использованием различных учебных материалов и ТСО, не предполагающую устное высказывание. Поэтому в китайской аудитории недостаточна подготовка студентов к восприятию прослушанного или просмотренного, что вызвано не только методическими недочетами, но и простым отсутствием новейших аудио- и видеоматериалов разных жанров, в которых отражается действительность современной России. В обучении аудированию в Китае на первом и втором курсах иногда до сих пор главным образом используются учебные материалы,

изданные в 1980-е гг., например, «Сорок уроков», «Давайте познакомимся», «Шурик, Вася и глагол» и др., которые совершенно не отвечают новым потребностям преподавания русского языка, тем более при обучении взрослых учащихся или профессиональных филологов [3].

Таким образом, на занятиях по практике языка в условиях китайского вуза видеоматериалам отводится вспомогательная роль, что объясняется двумя причинами: 1) использованием на уроке преимущественно сознательно-практического и даже переводно-грамматического методов; 2) недостаточным количеством аудиовизуальных пособий, имеющихся в обращении в Китае. На наш взгляд, роль средств наглядности в обучении китайцев русскому языку должна быть значительно выше. В частности, рекомендуется интенсивное применение видеоматериалов при работе над лексическим аспектом языка и в процессе развития речи, когда яркие зрительные образы являются эффективным источником для ознакомления китайских учащихся с реалиями российской жизни и для облегчения построения ими собственного высказывания с опорой на видео как источник восприятия.

Коммуникативный принцип обучения иностранным языкам широко распространяется с 1970-х гг., основной его целью стало формирование у учащегося коммуникативной компетенции, обеспечивающей общение на изучаемом языке. Но в Китае принцип коммуникативности в обучении соблюдается непоследовательно, в частности, наблюдается слабый учет коммуникативных потребностей. Китайские студенты с большими затруднениями выходят в коммуникацию без достаточного количества тренировочных языковых/речевых упражнений. Преподавателю РКИ необходимо приспособиться к особому режиму работы, к замедленному темпу усвоения учебного материала китайскими студентами, включать в структуру урока больше тренировочных упражнений для введения и закрепления лексико-грамматических форм. Урок РКИ не представляется возможным без соответствующей атмосферы, располагающей китайских учащихся к общению на изучаемом языке, мотивирующей участников диалога, создающей заинтересованность в коммуникации. Эффективными являются задания, предполагающие групповые приемы работы, например, совместное обсуждение просмотренного видеофрагмента или фильма, создание группового мультимедийного проекта и т.п. Преподаватель должен создать в китайской аудитории такие условия, чтобы каждый коммуникант чувствовал себя комфортно и был заинтересован в этой коммуникации. Задача преподавателя РКИ — максимально быстро снять культурный шок и академический стресс при изучении нового языка в новой академической обстановке. «В учебном процессе должен реализоваться принцип: „Я говорю, потому что мне интересно, потому что я хочу, чтобы мои собеседники знали, что я думаю. А мне интересно, что думают они“. Каждый урок, таким образом, должен стать реализацией индивидуальной цели каждого учащегося, позволяющей ему оценить свой прогресс» [2].

Можно предположить, что основные трудности овладения русским языком китайскими учащимися связаны с обучением вне языковой среды. Языковая сре-

да — совокупность всех источников информации на языке страны, в которой находится и (или) обучается данному языку иностранец. Информация на языке страны может быть устной и письменной: одни источники информации — это носители языка, люди, владеющие языком как родным и способные спонтанно реализовать свою языковую компетенцию в речи; другие представляют собой зафиксированные в устной или письменной форме тексты, песни, кинофильмы и т.п. Значимость видеоматериалов, созданных в соответствии с программой по РКИ или в качестве сопровождения к учебнику, особенно возрастает при изучении русского языка в других странах, в отсутствии русской речевой среды. Воссоздание реальной действительности страны изучаемого языка в этом случае является доминирующей методической задачей. Изучение русского языка китайскими учащимися в нашей стране, стране изучаемого языка, где само языковое окружение и действительность не нуждаются в экранном представлении, не снижает важности применения видеоматериалов в учебном процессе, но заставляет искать методическую целесообразность их использования в условиях реальной языковой действительности. Например, среди будущих китайских филологов-русистов недостаточна мотивация в изучении русского языка, что связано с неуверенностью многих студентов в возможности овладения русским языком в пределах программных требований. При обучении русскому языку с помощью видеоматериалов предполагается моделирование языковой среды, которую наблюдает китайский учащийся, познавая язык и культуру чужой страны. В этом хорошей поддержкой служат ресурсы видео, так как, во-первых, повышается интерес у студентов к изучению русского языка, во-вторых, повышается мотивация обучения в связи с постоянным общением с носителями языка.

Переориентацию китайских учащихся на новые учебные стратегии логично осуществлять путем введения новых приемов обучения с постепенным замещением старых. Важно увеличивать количество упражнений, ориентирующих на развитие языковой догадки и творческое речепроизводство, используя так называемый принцип последовательного замещения приемов. Нам думается, что возможным решением данной проблемы может стать использование видеоматериалов на русском языке, которые способны стимулировать речевое высказывание и выступать как смысловая опора для китайских учащихся, обеспечить коммуникацию между учащимися и преподавателем или пользователем и определенным банком видеоданных. Такое общение способствует вовлечению китайских учащихся в коммуникативную деятельность на иностранном языке, становится основой эффективного способа обучения русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Годенко А.Е., Еремина В.В., Филимонова Н.Ю., Чугунов А.А. Дистанционное обучение китайцев русскому языку: технологии и перспективы // IX международный конгресс МАПРЯЛ: Тезисы докладов и сообщений. — Братислава, 2009. — С. 115—120.
- [2] Еришова Л.В., Норейко Л.Н. Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере // IX международный конгресс МАПРЯЛ: Тезисы докладов и сообщений. — Братислава, 2009. — С. 198—204.

- [3] Чжан Цзыли. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении русскому языку как иностранному: в условиях китайского языкового вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2002.

LITERATURA

- [1] Godenko A.E., Eremina V.V., Filimonova N.Ju., Chugunov A.A. Distancionnoe obuchenie kitajcev russkomu jazyku: tehnologii i perspektivy // IX mezhdunarodnyj kongress MAPRJaL: Tezisy dokladov i soobshhenij. — Bratislava, 2009. — S. 115—120.
- [2] Ershova L.V., Norejko L.N. Specifika nacional'nyh mentalitetov i ih otrazhenie v akademicheskoy sfere // IX mezhdunarodnyj kongress MAPRJaL: Tezisy dokladov i soobshhenij. — Bratislava, 2009. — S. 198—204.
- [3] Chzhan Czyli. Metodicheskie osnovy ispol'zovanija resursov Interneta pri obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu: v uslovijah kitajskogo jazykovogo vuza: Diss. ... kand. ped. nauk. — M., 2002.

ON THE PROBLEM OF VIDEO AIDS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHINESE STUDENTS

A.K. Novikova

The Russian language Department № 3
The faculty of Russian language and General educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article describes the features of Chinese students that complicate the use of video aids at the lessons of Russian as a foreign language. The materials help to organize an educational process aiming at acquiring a high level of linguistic and communicative competence of Chinese students.

Key words: video aids, Chinese students, lexis, educational traditions, communicative educational principle, language environment.

ДЕБАТЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

А.А. Аббасова

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяют учащимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои знания.

Ключевые слова: дебаты, педагогическое средство, тактики и стратегии речевого порождения, социокультурные явления, технология развивающего обучения.

Дебаты — это технология (форма), предложенная известным американским социологом Карлом Поппером. Первоначально дебаты создавались как программа для учащихся, позволяющая обучить умению рассуждать, критически мыслить, продуктивно организовывать процесс дискуссии. Слово «дебаты» французского происхождения и означает «словесный поединок». Дебатирующий уже сформировал собственное мнение и стремится навязать его окружающим, убедить, переубедить их. Участнику дебатов нужно уметь влиять на собеседника, побудить его принять высказываемые утверждения, отказаться от каких-то собственных прежних представлений, совершить некие действия. Любые дебаты, сколь бы острыми они ни были, содержат существенные элементы дискуссии, если дело доходит до фактической аргументации. Не каждый одарен способностями произносить речи, да и не каждому предоставляется такая возможность. Но лишь немногим в течение жизни не приходилось дискутировать, дебатировать, вести переговоры, более или менее предметно, удачно и убедительно.

Для ведения дебатов необходимо формирование и дальнейшее развитие навыков, умений, необходимых для общения, стратегий и тактик речевого взаимодействия:

- анализировать и сопоставлять различные идеи и события;
- пользоваться различными способами интегрирования информации;
- задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу;
- аргументировать точку зрения и представлять ее;
- толерантно относиться к мнению партнеров по дебатам;
- делать обоснованные выводы;
- выстраивать цепочку доказательств;
- концентрироваться на сути проблемы;
- извлекать и обрабатывать информацию;
- овладеть навыками культурного ведения дискуссии: понимать доводы оппонентов, принимать различные точки зрения, отличные от собственных;
- корректно пользоваться языком невербального общения (мимика, жесты, интонация).

Дебаты — это преимущественно устная интеракция. Она отличается от простого чередования слушания и говорения, поскольку процессы восприятия и порождения накладываются друг на друга: в то время как один из партнеров по дебатам еще не закончил высказывание, другой уже планирует ответ на основании предположений и интерпретации мнения собеседника. Было установлено, что дискурс в устной интеракции носит «накопительный характер», т.е. участники общения «сближаются» в выяснении ситуации, вырабатывают прогнозы, концентрируют свое внимание на существенных моментах, используют ряд особых стратегий коммуникативного взаимодействия. Рассмотрим эти стратегии.

К примеру, стратегии порождения высказываний подразумевают мобилизацию ресурсов, «балансирование» между различными компетенциями. Если не хватает ресурсов, собеседник говорит так, как позволяют имеющиеся у него языковые, речевые средства, предметные, экзистенциальные знания.

Нередкими в ходе учебной апробации дебатов оказались способы «понижения планки», установления их соответствия средствам, имеющимся в активе, чтобы успешно выполнить коммуникативную задачу. Эти коммуникативные действия были нами отнесены к стратегиям уклонения. В свою очередь, применение способов «повышения планки», т.е. выполнения более сложных коммуникативных задач, чем предполагало задание, оценивались как стратегии достижения.

Интересные результаты дала работа над формированием у студентов стратегий восприятия. Она включала идентификацию контекста: когда учащимся — участником дебатов составляется представление о смысле текста, выдвигается гипотеза относительно стоящего за ним коммуникативного намерения. Вместе с тем выяснилось, что стратегия порождения включает в себя планирование (сознательная подготовка высказывания, обращение к справочным ресурсам, корректировка высказывания по содержанию на основе имеющихся в резерве языковых и речевых средств); выполнение задачи (построение высказывания, использование в качестве компенсации перефразирования); оценку (контроль успешности решения коммуникативной задачи, исправление ошибок).

Стратегия восприятия — при тех же составляющих — имеет специфику: в ней планирование связано с общим прогнозированием, формированием ожиданий; исполнение соотносится с выявлением ключевых опор и смыслов; оценка — с проверкой истинности гипотезы; этап исправления — с пересмотром гипотезы по поводу воспринятого сообщения.

Подготовка к дебатам предполагает на основе различных по тематике и коммуникативным задачам формирование либо развитие у учащихся стратегий взаимодействия (интеракции). Сложность формирования данной стратегии заключалась в том, что она включают в себя стратегии восприятия и порождения, а также стратегии, относящиеся непосредственно к интеракции, к управлению данным процессом, а именно:

- этап планирования, который связан с прогнозированием, т.е. выбором «праксеограммы», сценария обмена репликами, определением информационных расхождений с собеседником и выявлением предсказуемых смыслов интеракции;

- этап исполнения, который связан с выбором своей роли в общении, например инициативной, с умением отреагировать на неожиданное, при необходимости обратиться за помощью в истолковании того или иного смысла;

— этап оценивания, который включает контроль за эффективностью выбранного способа обмена репликами, достижения цели;

— этап исправления, который объединил обращение за разъяснением и предоставление разъяснения для возобновления полноценной коммуникации.

Существуют различные тактики ведения дебатов. Назовем некоторые из них:

— *приведение примера* — тактика, показывающая, что высказываемое мнение основано на конкретных фактах (типовые выражения: «Вот к примеру», «Например» и др.);

— *усиление* направлено на лучший и более эффективный контроль за вниманием слушающего, на подчеркивание субъективной информации (типовые выражения: «Хотелось бы выразить собственную точку зрения», «Прошу внимания» и др.);

— *уступка* дает возможность продемонстрировать терпимость к иной точке зрения, согласие («Не могу не поддержать Вас», «То, что Вы говорите, интересно» и др.);

— *контраст* — ход, привлекающий внимание противоположностью мнения, высказываемого на основе фактов текста («Трудно согласиться с мнением автора статьи», «По-моему, эти факты следует интерпретировать иначе» и др.);

— *неожиданность* — использование в речи неизвестной слушателям информации;

— *апелляция к авторитету* — для подтверждения правильности излагаемой информации дается ссылка на авторитетное мнение;

— *прогнозирование* — прогнозы развития ожидаемых событий для того, чтобы подчеркнуть необходимые ценностные ориентации, интересы, пожелания; и др.

Подготовка к дебатам предусматривает также усвоение социокультурных явлений русской речи, которые варьируются в зависимости от статуса и взаимоотношений общающихся, от регистра общения и выражаются в использовании приемлемых форм обращения:

— правила вежливости в их национальной специфике (существует так называемая позитивная вежливость — это проявление интереса к собеседнику, выражение благодарности, обмен мнениями, впечатлениями и негативная, сдержанная вежливость в случае отказа, несогласия, запрета и др., а также намеренное отклонение от норм вежливости при выражении непонимания, неразделенности, несогласия, упрёка и пр.);

— народная мудрость: выражения, обобщающие многовековой опыт народа (пословицы, поговорки, крылатые выражения, приметы и поверья);

— регистры общения, выделяемые в соответствии со сферой, ситуацией общения и с учетом ролей участников дебатокommunikации (официальный, нейтральный, неформальный).

Одной из актуальных проблем общества в настоящее время является проблема эмоционального общения людей. Человек может сотрудничать с другими людьми, достичь жизненного успеха, быть счастливым только тогда, когда он обладает развитой коммуникативной культурой или системой знаний, норм и образцов поведения, принятых в обществе, в котором живет и реализует их в деловом обще-

нии. Еще в школе подготовка обучающихся к сдаче ЕГЭ ограничивает время, отводимое на устные ответы, учащиеся теряют навыки аргументированных устных ответов, не могут реализовать свои знания в деловом и эмоциональном общении. Развитие коммуникативной культуры личности в детстве, отрочестве и юности предполагает разработку системы средств, направленных на развитие мышления, речи, социальных установок и коммуникативных умений. Активное использование техник и методик проведения дебатов в обучении способствует решению обозначенной задачи. В этом смысле дебаты представляют собой прения, формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). В 1999 г. группой специалистов Министерства образования РФ была проведена экспертная оценка программы «Дебаты», по результатам которой был составлен научный отчет. Программа «Дебаты» в условиях России является проектом, цель которого — внедрение новой педагогической технологии развивающего обучения. «Дебаты» представляют собой не просто увлекательную игру, но и эффективное средство развития учащихся, формирование у них качеств, способствующих эффективной деятельности в условиях современного общества; способствуют развитию критического мышления, навыков системного анализа, формулирования собственной позиции, искусства аргументации — тех качеств, которые необходимы каждому человеку в условиях становления рыночной экономики.

Студенты развивают свои исследовательские навыки через чтение, обмен читательским опытом, отстаивание собственного мнения на основе полученных знаний. Учащиеся сталкиваются с необходимостью практического решения проблем, выдвижения и проверки гипотез, сбора данных, приведения аргументации, принятия решений. Итак, дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяют учащимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои знания. Воспитывающее значение дебатов проявляется в том, что они позволяют участникам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Участники дебатов, как показывают опросы и наблюдения, обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, способностью найти компромисс. Развивающее значение выражается в том, что дебаты позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать и анализировать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам. Дидактическое значение выражается в том, что дебаты являются основой для формирования у учащихся общеучебных умений и практических навыков, а также важнейших качеств, необходимых современному человеку. Использование этой технологии способствует личностному росту участников дебатов, стимулирует активную познавательную деятельность, значительно расширяет горизонты самопознания, развивает коммуникативные способности, прививает чувство ответственности, независимости личности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Польдяева О.В.* Возможности технологии «Дебаты» // Школьные технологии. — 2007. — № 1.
- [2] *Светенко Т.В.* Дебаты. Путеводитель по дебатам: Учеб. пособие: Факультативный курс. — М.: РОССПЕН, 2002.
- [3] Дебаты // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907.
- [4] Дебаты: Учебно-методический комитет. — М.: Бонфи, 2001.

LIRETATURA

- [1] *Poldyaeva O.V.* Vozmozhnosti texnologii «Debaty» // Shkolnye texnologii. — 2007. — № 1.
- [2] *Svetenko T.V.* Debaty. putevoditel po debatam: uchebnoe posobie: fakultativnyj kurs. — M.: Rosспен, 2002.
- [3] Debaty // Enciklopedicheskij slovar brokgauza i efrona: v 86 tomax (82 t. i 4 dop.). — SPb., 1890—1907.
- [4] Debaty: Uchebno-metodicheskij komitet. — M.: Bonfi, 2001.

DEBATE AS A TECHNOLOGY OF EVOLVES TRAINING

A.A. Abbasova

The Department of Russian Language and Methods of Teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Debates are a pedagogical instrument, mechanism of familiarizing the participants to the norms and values of civil society, allow students to adapt to the conditions of modern society requires the ability to compete, to debate, to defend their interests on the basis of knowledge of the legal framework and the ability to apply their knowledge.

Key words: debate, a pedagogical tool, tactics and strategy of the speech generation, socio-cultural phenomenon, the technology is developing training.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

К.Р. Цколия

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

Статья посвящена изучению образов животных в романе Фазиля Искандера «Сандро из Чегема». Окружающая человека действительность в произведении представлена в восприятии животных. Писатель наделяет животных человеческими качествами (сопереживание, сострадание), способностью рассуждать, мыслить, и помогать людям.

Ключевые слова: образы животных, анималистика, добро, зло, природа, свобода.

Фазиль Абдулович Искандер, как истинный сын своего народа, практически все свои произведения посвящает родному краю — Абхазии. Лейтмотивом его восприятия абхазского национального характера является своеобразный подход к изображению крестьянства и деревни, который проявляется в неоднозначности специфики национального характера, сочетающего в себе отрицательные проявления вкупе с чертами национального идеала. Изображение негативных сторон действительности объясняется принципиальной авторской установкой на объективность повествования.

Искандеровская художественная концепция национального идеала предполагает практически обязательное соотношение настоящего времени с прошлым. Преемственность поколений, уважение к старшим, соблюдение норм, обычаев, традиций, следование ценностям, заложенным в душу человека — все это идеалы писателя, которые, так или иначе, проявились в его творчестве.

Принципиальные особенности прозы Ф. Искандера (географическая локализация, переход героев из одного рассказа в другой, особая функция автора-повествователя) являются выражением свойственного писателю особого мироощущения, где главное — осознание мира. Возникает ощущение бесконечного потока бытия, жизни народа, складывающееся из малозначительных на первый взгляд событий жизни простых людей. В его прозе создается целостный художественный мир. Органическую целостность этого мира обеспечивает проявляющееся во всех произведениях писателя эпическое мышление.

Эпическое ощущение истории неразрывно связано с чувством патриотизма. Герои Ф. Искандера ощущают себя преемниками своих предков, их законными наследниками по крови и духу. И самое важное — это любовь к Родине, служение, поклонение ей.

К художественным особенностям прозы Ф. Искандера можно отнести оригинальные приемы комического изображения трагической ситуации. Например, в новелле «Рассказ мула старого Хабуга» многие трагические детали текста при-

обретают комический эффект, так как повествование ведется от имени мула. Часто Ф. Искандер сопрягает абсурдную ситуацию с разумностью животного, ребенка, простодушного человека или поверяет ее мудростью народного обычая. Большое место в своих произведениях писатель уделяет животным. Это и петух (рассказ «Петух»), и козлотур (который принес успех своему литературному создателю — повесть «Созвездие Козлотура»), кролики и удавы (философская сказка «Кролики и удавы»), любимая собака Чика Белка (цикл рассказов «Детство Чика»), это и все животные, появляющиеся в романе «Сандро из Чегема»: козочка (новелла «Харлампю и Деспина»), лошади (например, лошадь по кличке Кукла, новелла «Лошадь дяди Кязыма»), буйвол из новеллы «Широколобий». Животные либо постоянно сопровождают героев Ф. Искандера, либо сами являются главными персонажами, и вокруг них разворачиваются события. Они думают, веселятся, огорчаются, гnevаются, но при этом автор не уподобляет психику животного психологии человека, хоть они и наделены широчайшими душевными качествами.

Мир животных — благородный, утонченный, нравственный. Животные не опускаются до ничтожества, никогда не предают близкого существа.

Человек — сын матери-природы. Но если человек вредит природе, то она ему мстит. О единстве человека и зверя много говорится в абхазском фольклоре. Одним из интересных его проявлений воспользовался Ф. Искандер при создании своего «Джамхуха» («Джамхух — Сын Оленя, или Евангелие по-чегемски»).

Джамхух — сказочный благородный герой. Он — олицетворение самых лучших человеческих качеств. Выросший в лесу и вскормленный оленихой, он понимает язык животных, смел и вынослив, чист душою, мудр, добр. Ф. Искандер не рассказывает нам сказку о любви Джамхуха к прекрасной Гунде, которую охраняют братья; он повествует о том, как с помощью фольклорных помощников герой преодолевает все препятствия. Джамхух живет так, как ему подсказывает совесть. Он никому не вредит и творит только добро. Ф. Искандер показывает нам идеальный мир сказки. Но сказка переосмысливается в современном мире и сознании человека. «Страх и любовь к истине несовместимы, — сказал Джамхух... Ах, Джамхух — Сын Оленя! Конечно, страх и любовь к истине несовместимы. Но любовь к истине в этой жизни слишком часто бывает несовместимой с самой жизнью» [3. С. 1059].

И вот Джамхуха исподтишка убивают. Он, дитя природы, оказался слишком хорош и не был приспособлен ко всем коварствам реального мира. Сын Оленя не может справиться с реальностью не потому, что он слаб, а потому, что эта самая реальность чревата злом.

Еще один рассказ, раскрывающий неприглядную действительность реального мира, — «Широколобий». У Широколобого (буйвола) своя система ценностей, свой юмор, любовь, он уважает людей, но не всегда судьба сводит его с разумными из них. Как и большинство животных, несмотря на то, что он силен и красив, он обречен на уничтожение, ведь так может быть закрыт план мясопоставки на год. Но он не отдает свою жизнь без сопротивления. Отправленный на бойню, он бунтует и, проломив заграждение, уплывает в море.

«Свобода моря, — пишет Ф. Искандер, — была такой огромной, а люди, даже если они несут несвободу, были по сравнению с морем такими маленькими в своей маленькой лодке, что при таком смехотворном соотношении сил и беспокоиться было нечего» [3. С. 910].

«Мир природы — это мир свободы; мир людей — мир несвободы, наделенный опасной для всего живого силой уничтожения.

Душевное ничтожество людей не умаляет этой силы, а увеличивает ее» [1. С. 269].

Широколобый находит свою смерть в этом бескрайнем море. Не смог он справиться с ничтожеством несвободы.

Обращает на себя внимание и глава «Рассказ мула старого Хабуга», где повествование ведется от лица мула — Арапки. Здесь добро и зло дается глазами животного, много чего повидавшего на своем веку. Мул — это своего рода мерило всего происходящего вокруг. Ф. Искандер наделил животное всеми человеческими чувствами — это и любовь (будь то любовь к хозяину или любовь к жеребьям), юмор, самоирония, ум, наблюдательность, храбрость и т.д.: «Вообще, по моим долгим наблюдениям, ум среднего мула гораздо выше ума среднего человека. И это понятно — почему. Человек, как хищное животное, в основном из мяса делает свое мясо. А мул из травы делает мясо. Из мяса сделать мясо каждый дурак сможет. А вот ты попробуй из травы сделать мясо — это, братец, куда сложнее.

Вот как дело обстоит. Но надо быть до конца справедливым. И эта справедливость велит мне признаться в том, что, хотя ум среднего мула гораздо выше ума среднего человека, все-таки ум самых умных людей выше ума самых умных мулов» [3. С. 215].

От лица Арапки Ф. Искандер нам рассказывает и о репрессиях, и о несправедливостях, происходящих в мире, о горе, постигшем народ, и даже о колхозе, о том, стоит ли в него входить или нет.

Автор наделяет своих животных теми качествами, которые не помешали бы многим людям. Его герои-животные осознают, понимают намного больше, чем это дано человеку. Итак, мы видим, что с помощью приема отстранения, через образы животных, писатель рассказывает о насущных проблемах, затрагивает животрепещущие темы. Решение этих проблем остается за человеком, и все зависит только от него, от его выбора, от того, останется ли он Человеком с большой буквы — понимающим, сочувствующим, благородным, верным.

«Нет человечности без преодоления подлости и нет подлости без преодоления человечности. Каждый раз выбор за нами и ответственность за выбор тоже. И если мы говорим, что у нас нет выбора, то это значит, что выбор уже сделан. Да мы и говорим о том, что нет выбора, потому что почувствовали гнет вины за сделанный выбор. Если бы выбора и в самом деле не было, мы бы не чувствовали гнета вины...» [3. С. 197].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Иванова Н.Б.* Смех против страха, или Фазиль Искандер. — М.: Советский писатель, 1990.
- [2] *Искандер Ф.А.* Сандро из Чегема. — М.: ЭКСМО, 2010.
- [3] *Козель О.С.* Проза Ф. Искандера. Мировидение писателя. Поэтика. Дисс. ... докт. филол. наук. — М., 2006.

LITERATURA

- [1] *Ivanova N.B.* Smekh protiv strakha, ili Fazil Iskander. — M.: Sovetski pisatel, 1990.
- [2] *Iskander F.A.* Sandro iz Chegema. — M.: EKSMO, 2010.
- [3] *Kozel O.S.* Proza F. Iskandera. Mirovidenie pisatelja. Poetika. Diss. ... dokt. filol. nauk. — M., 2006.

REFLECTIONS ABOUT HUMANITY IN LITERATURE

K.R. Tskolia

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the study of the animals' world in the novel of Fazil Iskander "Sandro from Chegem". The reality in the work presented through the eyes of animals. The writer gives animals human qualities (empathy, compassion), the ability to reason, to think, and to help people.

Key words: the animal world, animalistic, good, evil, nature, freedom.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКА ПРЕССЫ 1920—1930 ГГ. XX В.

Г.Н. Фоменко, О.В. Мурашова

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена анализу лингвокультурных универсалий и доминант на примере языка официальных изданий 1920–1930-х гг., а также исследованию стилистических, семантических, синтаксических параметров языка прессы периода начала советской эпохи.

Ключевые слова: лингвокультурные универсалии, официальная пресса, исторически очерченная эпоха, языковая картина мира, лингвокультурная ситуация (ЛКС) советской эпохи, демократизация речи, языковая картина мира.

В основе выделения и определения исторически очерченной эпохи на материале национального языка соответствующего периода лежит утвердившееся в XX в. представление о социокультурной природе речевых феноменов.

Функционирование языка осуществляется в конкретно-историческом пространстве и несет те экстралингвистические импликации, которые присущи ему, со всей уникальностью и одновременно типичностью.

Для эпохи 1920—1930-х гг. была характерна смена целого ряда культурных реалий, перенастройка духовных и прагматических смыслов, фундаментальное социально-политическое переустройство жизни целого народа, что не могло не сказаться на речевой деятельности коллектива, носителя национального языка.

Одно из основных изменений в развитии национальной лингвокультуры, связанное с революционной и постреволюционной эпохой, — это радикальная демократизация языка и культуры, активная унификация лексикона нации, который до революции отличался довольно строгим сословным разграничением стилевых регистров и словарного состава.

Язык площадей, язык заводских рабочих и крестьян, язык мещанского сословия стал властно проникать в сферу русского литературного языка, и в первую очередь эту функцию демократизации национального языка взяла на себя официальная пресса.

Коренное изменение ЛКС выразилось в появлении целого ряда новых лингвокультурных универсалий, которые трансформировали прежнее значение, или актуализации ранее имплицитно присутствовавших в языке, но не задействованных в формировании ЛКС эпохи: *товарищ, пролетариат, капитал, контра, буржуй, белые, красные, коммунизм, стройка, пятилетка, коллективизация, индустриализации, попутчики, строй, чистка, кулак, раскулачивание*; целый ряд новых аббревиатур: ВКП (б), ВЛКСМ, РАПП, ГРЭСС, Литпросвет, Днепрогэсс, НЭП,

ликбез, парторг, партячейка, детсад, комсомол, оргвыводы, диамат, пролет-культ и пр.

Официальная пресса выполняла в годы, последовавшие сразу за революцией 1917 г., роль генератора новых лингвокультурных универсалий, причем эта генерация носила императивный, пропагандистский, директивный характер. Здесь можно сослаться на весьма точные наблюдения философа С. Франка. В преддверии революции С. Франк отмечал, что, когда народ переживает особые повороты в своей жизни, он, как никогда, «со страстной жадностью» ждет «авторитетных указаний и разъяснений», которые дали бы почву для «ориентировки и самонахождения» [3]. Такие ориентировки народ получал. Директивность языка и мышления присутствует в ЛКС как одна из новых, значимых ее черт. Это сказывается на преимущественном употреблении глаголов совершенного вида, глаголов с семантикой решительных, завершенных, агрессивных и обязательных действий. В советской журналистике эффективно использовались накопленные опытом классической культуры риторические приемы, формы смыслообразования и конструирования направленной, эффективной коммуникации.

В синтаксическом стиле официальной прессы наблюдается преобладание прямых форм риторического воздействия, открытой репрезентации положительных и отрицательных интенций адресанта речи, требовавших прямых пропагандистских форм воздействия на массового адресата.

Машина власти довольно быстро стала манипулировать массовыми надеждами на светлое будущее, для чего была разработана доктрина ускоренного «строительства» новой жизни, а для ее реализации — система соцсоревнования, с ее утопически-прогрессистской концепцией «пятилеток», которые следовало «выполнять» как можно быстрее.

Вообще идея ускоренного проживания времени, форсирования всех жизненных, общественных, экономических процессов стала ведущей официальной идеей в 1920—1930-е гг. Она активно внедрялась в массовое сознание советской прессой.

Для эффективного переустройства всей системы экономики и общественного строя идеологи сформировали образ «врага».

«Мифологизация общественной жизни осуществлялась по структурной модели «свои» / «чужие» [2].

«Враги» понимались как враги коммунизма и социализма, молодой Советской страны. И под категорию врагов стали подводить несколько категорий людей: участников белогвардейского движения, дворян и их потомков, любых несогласных с режимом или косвенно выразивших несогласие, непонимание директив.

Лингвокультурная универсалия войны и борьбы стала центральной в этом насильственном, сознательном противопоставлении традиционного русского уклада, русской истории, высокой дворянской культуры «новому быту» и «новому зданию» социализма.

Особенный интерес в отношении языка официальной прессы вызывает контекстуальное изменение семантики однокоренных слов «чистота» и «чистка». Если

в дореволюционном языковом сознании «чистка» ассоциировалась исключительно с неодушевленными предметами — чистка ковра, чистка ящика стола и пр., — то в постреволюционном лексиконе появляется новая сема, характеризующая отношения в коллективе, т.е. социальные, антропологические отношения.

Наиболее часто употребляемые сочетания, в которых встречается в прессе (газеты «Известия», «Правда», «Комсомольская правда», «Гудок» и др.) слово «чистка»: «чистка рядов», «партийная чистка», «провести чистку рядов». Под объектом чистки понимается профессиональный или партийный коллектив, а итогом этого идеологического воздействия считается «чистота рядов» — т.е. моральная, политическая «чистота».

Таким образом, семантика слова «чистка» подверглась двойному лингвокультурному изменению: вначале антропологизации, затем — некой милитаризации, поскольку коллектив мыслился исключительно в милитаристских, военных категориях как «строй», «ряды», т.е. по аналогии с казарменным коллективом.

Еще одна важная бинарная оппозиция — это «молодое» (новое) и «старое» (дореволюционное, старорежимное, отжившее).

Противостояние со старым укладом вылилось и в особый культ силы и молодости, в частности — культ детских и юношеских движений (пионерия, комсомол), а также в культ спорта как одного из мощнейших социальных инструментов сплочения нации.

На смену прежним императорским дворцам и дворянским усадьбам пришли «дворцы спорта», «дворцы пионеров», «дворцы культуры». Новая власть агрессивно вытесняла прежние лингвокультурные универсалии, подменяя их новыми или адаптируя к прежним новые значения и символы.

Описание исторически очерченной эпохи как лингвокультурного целого осуществляется с помощью выявления сквозных, доминирующих лингвокультурных универсалий, а также с помощью определения динамики развития смыслов этих универсалий внутри эпохи, прирастания новой семантики или трансформации исходной. Итогом такого описания должна стать языковая картина мира исторически очерченной эпохи, дифференцированная с точки зрения основных социальных групп — носителей национального языка.

В целом, можно констатировать, что демократизация русского языкового сознания стала главным итогом формирования ЛКС 1920—1930-х гг., при этом указанный процесс происходил как с помощью спланированной пропаганды (работа официальной прессы и административных директив), так и бессознательно, как некое «встречное движение» со стороны носителей языка, как потребность в переустройстве сословного порядка имперского строя дореволюционной России.

«Идея равенства в сочетании с безудержным, доведенным до абсурда космополитизмом, идея о том, что у пролетариата нет родины, о том, что кроме пролетарской культуры никакая другая культура не имеет права на существование, о том, что лучшими культурными символами являются молот, соха, серп и винтовка со штыком, вылились в идею “пролетарского строя”, к которому можно лишь

присоединиться, стать его частью, либо погибнуть под его натиском. Универсалии похожести, равенности в этом строю, движущемуся к коммунизму, запечатлялись в языке, плакатном искусстве, менталитете молодежи» [1. С. 153].

Как уже подчеркивалось выше, ключевой лингвокультурной универсалией исследуемой эпохи стала бинарная оппозиция «старое» / «новое». Противопоставление «старый — новый» обрело очень четкие коннотации: старое — это плохое, неприятное, темное, тогда как новое — это хорошее, светлое. В традиционном русском сознании подобные смыслы в значении слова «новый» отсутствовали.

Для советского человека характерно ожидание какого-то необыкновенного будущего. Его наличие или отсутствие является четким критерием для отнесения к своим или чужим. У своих всегда есть будущее, а чужие обречены жить воспоминаниями о прошлом. Прошлое не является значимым понятием в языковой картине мира советского человека.

При анализе текстов официальной прессы 1920—1930-х гг. становится очевидным, что «старому» в языковой картине мира советского человека уделяется очень мало внимания. «Новый мир» является антиподом не только «старого мира», но и современного. Все старое, чужое, прошлое должно быть разрушено, а новое, свое, будущее — построено. Высшей ценностью для советского человека является способность к непрерывному обновлению — в масштабах государства, коллектива, отдельной личности. Советское государство обязано развиваться, так как в этом залог самосовершенствования. Эти изменения пронизывают все слои общества, проявляются на всех уровнях — начиная от общественного и заканчивая личностным, приватным.

Таким образом, язык официальной прессы 1920—1930-х гг. отображает те процессы изменения в коллективном сознании нации, которые вызваны к жизни коренным переломом в культурном и социально-политическом устройстве общества.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Шаклеин М.В. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. — М.: Общество любителей российской словесности, 1997.
- [2] Кранышева Л.А. Лингвокультурная ситуация 1950-х годов (на материале рассказов советских русских писателей): Дисс. ... канд. филол. наук. — Елец, 2008.
- [3] Франк С. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию. — М., 1917.

LITERATURA

- [1] Shaklein M.V. Lingvokul'turnaja situacija i issledovanie teksta. — M.: Obshhestvo ljubitelej russijskoj slovesnosti, 1997.
- [2] Kranysheva L.A. Lingvokul'turnaja situacija 1950-h godov (na materiale rasskazov sovetskih russkih pisatelej): Diss. ... kand. filol. nauk. — Elec, 2008.
- [3] Frank S. Dusha cheloveka. Opyt vvedenija v filosofskuju psihologiju. — M., 1917.

THE LINGVOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF LANGUAGE OF THE PRESS OF 1920—1930 OF THE XX THE ELID

G.N. Fomenko, O.V. Murashova

The Russian language Department № 1
The faculty of Russian language and General educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the analysis of linguistic-cultural universality and dominants on the example of official publications 1920—1930th and also to research of stylistic, semantic, syntactic parameters of the press of the period of the beginning of the Soviet era.

Key words: linguistic-cultural universality, the official press, historically defined era, language picture of the world, linguistic-cultural situation of the Soviet era, the democratization of speech, lingual picture of the world.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ОРГАНИЗОВАННОСТИ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Б.И. Тальбиева

Кафедра социальной и дифференциальной психологии
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

В статье описываются половые различия организованности личности китайских и российских студентов. Дана сравнительная характеристика организованности юношей и девушек.

Ключевые слова: организованность личности, гендерные различия, половые различия, пол, психология пола, половая идентичность.

Проблема половых различий активно дискутируется и изучается в зарубежной психологии с 1957 г. В отечественной психологии исследования, посвященные половым различиям восходят к трудам Б.Г. Ананьева и его учеников. При этом лишь в последнее время исследования российских психологов в данной области активизировались.

В психологических исследованиях, как отмечает И.С. Клецина (1998), существует два противоположных подхода, обосновывающих дифференциацию полов: половой диморфизм и половой символизм.

Согласно теории полового диморфизма, половая дифференциация — универсальный биологический процесс, который культура только оформляет и осмысливает с теми или иными вариациями. Этот подход идет как бы снизу. «Его исходная точка — биологический половой диморфизм, который дополняется системой психических различий, проявляющихся в определенном наборе индивидуальных различий в психофизиологических реакциях, когнитивных процессах, мотивации, способностях и интересах мужчин и женщин» (И.С. Клецина). Так, В.А. Геодакян (1966) рассматривает дифференциацию полов как специализацию по двум главным аспектам эволюции: сохранения и изменения генетической информации, как выгодную для популяции форму контакта с окружающей средой. Психологические различия полов объясняются так: широкая норма реакции обеспечивает женский пол повышенной онтогенетической пластичностью (адаптивностью), отсюда восприимчивость к обучению и воспитанию, а меньшая пластичность мужского пола стимулирует мужчин к поиску новых путей, решений, поисковости поведения. Поэтому мужчины предпочитают и лучше решают новые задачи, которые можно сделать «в черне» (максимальные требования к новаторству и минимальные к совершенству решения), а женщины предпочитают и успешнее решают не новые задачи, но в совершенстве (минимальные требования к новаторству, максимальное к совершенству решения) (В.А. Геодакян, 1966).

С позиции второго подхода — полового символизма — гендерная дифференциация не тождественна половой дихотомии, связанной с половым диморфизмом, поскольку она связана с конструированием полов в течение жизни.

Сторонники этого подхода считают, что ориентация на половую роль мальчика или девочки не имеет врожденной основы. Д. Гири (1989) отмечает, что природа

и воспитание взаимодействуют в сложном процессе создания половых различий. Он пишет, что культура способна смягчать или усиливать ранние, биологически заложенные половые различия, а поскольку культура постоянно меняется, вполне логично ожидать, что и величина половых различий тоже будет меняться.

В онтогенезе биологические факторы половой дифференциации дополняются социальными. Паспортный пол новорожденного задает взрослым определенную программу его воспитания. Происходит обучение ребенка половой роли в соответствии с культурными традициями данного общества. Сюда входит система стереотипов маскулинности и фемининности, т.е. представления о том, какими являются или должны быть мужчины и женщины.

Процесс социализации и один из его результатов — половая идентичность — требуют от индивида усвоения и присвоения половых ролей и обучения половому поведению. Половая роль — это модель поведения, система предписаний, которым должен соответствовать субъект, чтобы его признали мужчиной или женщиной. А половая идентичность — это единство поведения и самосознания, с помощью которых индивид причисляет себя к определенному полу и ориентируется на требования соответствующей половой роли.

В психологии актуальные проблемы изучения половых различий имеют два аспекта. С одной стороны, описываются отличия между мужчинами и женщинами в различных видах деятельности и предметных областях, с другой — изучаются действенные психофизиологические и психологические различия между полами, что позволяет дать широкий спектр качественных особенностей личности, исходя из полоролевых характеристик.

В последние годы все больше исследований связано с выявлением половых различий в проявлениях свойств личности.

По данным В.М. Погорьши (1997), мужчины значимо отличаются от женщин авторитарностью, склонность к риску, догматизмом и автономностью; женщины же имеют более высокие показатели по импульсивности, отчужденности. И.М. Никольская (2001) отмечает, что недобросовестность и безответственность с точки зрения взрослых чаще отличают девочек от мальчиков. С.М. Петрова (1995) выявила, что у девушек показатель нравственной мотивации ниже, чем у юношей. Как показали К. Муздыбаев (1983), А.В. Визгина, С.Р. Пантилеев (2001), внутренний локус контроля (интернальность), т.е. осознание себя как субъекта, способного влиять на внешние события, имеет для мужчины большую значимость, чем для женщин, причем с возрастом у мальчиков возрастает интернальность, а у девочек — экстернальность (Н. Kulas, 1988). По данным А.В. Кудинова (1998), интерналы разного пола по-разному проявляют свою высокую информационную потребность. Женщинам нужна вся информация, и не важно, актуальна ли она для них именно сейчас; они собирают сведения о мире, чтобы стать более компетентными в общении. Конечной целью их обычно является признание их значимости в рамках референтной группы. Для мужчин важнее результат сам по себе — как веха их личных достижений, имеющих ценность вне зависимости от мнения окружающих. Женщины, стремящиеся к социальному успеху, высоко оценивают свои деловые качества: практичность, организованность, предприимчивость, пре-

дусмотрительность, а мужчины — качества, необходимые общественному деятелю: интеллект, умение ладить с людьми, личное влияние (М.Л. Кубышкина, 1997).

Данные о половых различиях в проявлении и строении организованности крайне ограничены. А.И. Высоцкий, анализируя особенности развития волевых свойств личности у младших школьников, пришел к выводу о том, что сдерживающие волевые качества (к которым автор относит и организованность) ярче проявляется у мальчиков, чем у девочек. При этом у слабоуспевающих мальчиков хуже проявляются такие качества, как дисциплинированность, организованность, настойчивость, выдержка, целеустремленность, у слабоуспевающих девочек — смелость, решительность, инициативность. В трудовой деятельности приоритет сдерживающих качеств (выдержка, организованность, дисциплинированность) над активирующими (решительность, смелость, инициативность) ярче проявляется у девочек. Они более дисциплинированы, организованы, сдержанны. Что касается игровой деятельности, то среди мальчиков в игровой деятельности больше коллективистов. При этом в процессе игры у мальчиков проявляются активирующие волевые качества, у девочек — сдерживающие. В целом же, по данным А.И. Высоцкого, сдерживающие волевые качества, в том числе организованность, в большей степени развиты у девочек, чем у мальчиков. Исследования особенностей организованности юношей и девушек, проведенное А.В. Кудиновым (2005), показало, что организованность девушек характеризуется доминированием показателей мотивационно-смысловой и эмоционально-регуляторной сфер, тогда как у юношей преобладают продуктивные характеристики, подкрепляющиеся эгоцентрической мотивацией.

В своем исследовании мы проанализировали данные по организованности китайских и российских студентов. Для диагностики организованности использовались разработанные А.И. Крупновым Тест суждений организованности (ТСО) и Бланковый тест организованности (БТО). Применялись методы статистической обработки данных (*t*-критерий Стьюдента, факторный анализ).

Таблица

**Статистическая достоверность различных средних значений
у юношей и девушек**

	Мужчины	Женщины	<i>t</i> -критерий
Общественные цели	32,48	32,23	0,17
Личные цели	34,09	35,49	-0,99
Социоцентричность	29,86	27,54	1,44
Эгоцентричность	32,19	33,56	-0,97
Осмысленность	32,23	34,08	-1,41
Осведомленность	24,11	17,86	3,4
Предметность	30,97	28,81	1,37
Субъектность	31,86	31,66	0,15
Энергичность	30,39	26,36	2,4
Аэнергичность	25,17	19,62	3,39
Стеничность	31,17	32,66	-1,11
Астеничность	26,19	26,21	-0,02
Интернальность	30,27	32,05	-1,36
Экстернальность	23,48	18,52	2,94
Операц. трудности	21,95	20,47	0,86
Личн. трудности	22,48	20,05	1,32

Как видно из таблицы, основные различия между юношами и девушками получены в трех компонентах: когнитивном, динамическом и регуляторном. Осведомленность, аэнергичность, и экстернальность у девушек значительно ниже, чем у юношей.

Девушки понимают организованность как врожденное качество, которое сложно развивать и усовершенствовать; организованность связана с типом темперамента и, конечно же, не поддается изменению. Юноши же, наоборот, понимают организованность как проявление пунктуальности и качество, обеспечивающее упорядоченность и планомерность в работе, способность рационально использовать время, умение планировать собственное время, соблюдать и поддерживать порядок во всем.

Девушки обычно постоянно испытывают недостаток времени для четкой организации дела, не видят смысла в предварительном продумывании и планировании дел. Девушки обычно задумывают много, а делают мало из-за ранее неучтенных мелочей могут сорвать запланированное мероприятие, постоянно испытывают «цейтнот» в жизни. Скорее всего, они предпочтут просто поучаствовать в каком-либо мероприятии, чем его организовать, и заранее никогда не планируют свое время, так как им всегда может подвернуться что-то более интересное. Юноши же заранее обдумывают и планируют свою деятельность, тщательно контролируют и проверяют себя в ходе работы, всегда предпочитают сохранять порядок на своем рабочем месте. Они четко выделяют среди накопившихся дел главное и второстепенное, привыкли определять заранее сроки выполнения задания, могут взять на себя подготовку и организацию новых дел.

Молодые люди обычно испытывают удовлетворение от четкой организованности их жизни, положительные эмоции, когда удастся интересно организовать какое-либо дело. Юноши получают прилив положительных эмоций при одобрении и поддержке организованного поведения, чувствуют удовлетворение, когда собственная организованность позволяет сделать дела в срок. Также они испытывают удовольствие от аккуратно и последовательно выполненных заданий, радостное возбуждение, когда предстоит самому организовать нечто неординарное. Они полны энтузиазма и радости, когда берутся за планирование и организацию совместной деятельности. Что касается девушек, то они зачастую переживают тревогу от собственной неорганизованности, испытывают разочарование, когда из-за собственной неорганизованности не удастся сделать намеченное. Чувство подавленности гнетет девушек, когда накапливаются бытовые проблемы, тревожатся при необходимости четко организовать какую-либо деятельность. Они испытывают неуверенность при необходимости самостоятельно организовать что-нибудь, испытывают чувство гнева при невозможности преодолеть собственную неорганизованность, испытывают тоску от неорганизованности жизни и быта.

GENDER DIFFERENCES ORGANIZATION OF CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS

B.I. Talbieva

The Chair of Social and Differential Psychology
People's' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article describes the organization of sex differences of personality of Chinese and Russian students. Comparative characteristics of organization of young men and women.

Key words: organization of personality, gender differences, sexual difference, gender, psychology of gender, gender identity.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасова Аида Акимовна — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Асанова Светлана Александровна — аспирант кафедры компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, академик МАНПО, заслуженный деятель науки РФ, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Богатырёва Изольда Васильевна — доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail dina.rubtsova@yandex.ru

Браун Н. Энтони — доцент кафедры немецкого и славянских языков университета Бригама Янга (США, Прово, штат Юта)
E-mail: tony_brown@byu.edu

Будильцева Марина Борисовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов
E-mail NatalyNov@yandex.ru

Булгарова Белла Ахмедовна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: Bulg_Bella@mail.ru

Бурина Елена Владимировна — старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов
E-mail: helenabourina@yandex.ru

Воропаева Юлия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка юридического факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Гадалина Инна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент русского языка, профессор кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: petrovanv71@rambler.ru

Гарцов Александр Дмитриевич — член корреспондент РАЕН, доктор филологических наук, профессор факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: gartsov@yandex.ru

Емельянова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент Казахско-Русского Международного университета, Республика Казахстан, г. Актобе
E-mail: jemeljanowa@mail.ru

Корчик Людмила Семеновна — доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Кочергина Ирина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: irinakochergina@mail.ru

Красных Виктория Владимировна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общей теории словесности филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова,
E-mail: victoryvk@gmail.com

Кручкович Софья Михайловна — старший преподаватель кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: Sofya006@rambler.ru

Млечко Татьяна Петровна — доктор педагогики, профессор, ректор Славянского университета в Республике Молдова

Невмержицкая Елена Викторовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры социологии, психологии и педагогики ФГБОУ ВПО МГТУ «Станкин»
E-mail: alenalena03@mail.ru

Нетёсина Марина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Московского государственного медико-стоматологического университета
E-mail: dekan-fpk@yandex.ru

Новикова Анна Константиновна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка №3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: novikovaak@mail.ru

Новикова Наталья Степановна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: NatalyNov@yandex.ru

Попович Ирина Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: vimpopovich@mail.ru

Пугачев Иван Алексеевич — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: pugachev-ivan@mail.ru

Рубцова Дина Николаевна — зам. декана факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: dina.rubtsova@yandex.ru

Румянцева Наталья Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: natrum1@yandex.ru

Сорокина Елена Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: kafedra_rudn@mail.ru

Старостин Алексей Николаевич — директор центра тестирования по русскому языку как иностранному граждан зарубежных стран Уральского государственного горного университета, г. Екатеринбург
E-mail: alisheria@mail.ru

Тальбиева Байрта Игоревна — аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов
E-mail: talbieva@mail.ru

Фоменко Галина Николаевна — ассистент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
E-mail: fomgalya@yandex.ru

Хамраева Елизавета Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора издательства «Дрофа»
E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

Цколия Кристина Рудиковна — старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов
E-mail: tskolia@mail.ru

Черкашина Татьяна Тихоновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Государственного университета управления
E-mail: ttch2004@yandex.ru

Яркина Людмила Павловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: pugachev-ivan@mail.ru