

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

## О ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются стратегические задачи современной системы высшего профессионального образования России, наиболее продуктивные и перспективные идеи и тенденции развития мировой образовательной системы. Детально проанализирована и охарактеризована образовательная политика современного российского университета.

**Ключевые слова:** стратегические образовательные задачи, тенденции развития мировой образовательной системы, образовательная политика современного российского вуза.

В настоящее время актуальным становится вопрос о продуманной, четко спланированной политике вуза в отношении языкового образования. Это объясняется рядом причин, фактов, задач. К их числу следует отнести, во-первых, *стратегические образовательные задачи*, суть которых вычленяется из следующей статистики. В настоящее время, когда усиливается конкурентная борьба за лидерство в мировой системе образования, когда образование признается одним из эффективных инструментов влияния, повышения экономического и политического потенциала страны, по числу иностранных студентов позиции лидера сохраняют за собой страны Евросоюза (свыше 40% иностранных обучающихся), испытывая жесткую конкуренцию со стороны США (28%), Австралии (7%) и Китая (7,5%). В совокупности в странах ЕС, в США и Австралии обучается 75% иностранных учащихся против 5% — в России. В структуре экспорта этих стран образовательные услуги, в том числе на русском языке, становятся высокодоходной статьёй; например, в США образование занимает по доходам 5 место, в Австралии — 7.

Во-вторых, образование, особенно высшее профессиональное, находится в эпицентре *процессов интернационализации и интеграции*. В их обосновании лежат:

- а) идеи об универсальном характере знания;
- б) попытки разработать с этой целью мировые образовательные стандарты, которые будут способствовать всемерному сближению национальных образовательных систем;

в) стремление обеспечить мобильность всех субъектов образовательного процесса — обучающихся и обучающихся.

Это подталкивает вузы к реализации образовательных программ на большем, нежели раньше, количестве языков (к примеру, в вузах Германии занятия ведутся не только на немецком, но и английском, а также других языках), к повышению требований в отношении качества обучения языку, на котором осуществляется подготовка будущего специалиста.

В-третьих, все большее количество вузов Европы и мира, ориентируясь в стратегических планах развития на транснациональное обучение, осуществляют подготовку специалистов, способных вести профессионально-предметную деятельность, межкультурную коммуникацию в условиях глобальной экономики. Очевидно, поэтому практически на любых занятиях, будь то профессиональный менеджмент, маркетинг и т.д., внимание как преподавателей, так и учащихся акцентируется на умениях осуществлять профессионально-деловое общение в условиях многоязычия. В европейской языковой и образовательной политике (например, *European Charta for Regional or Minority Languages*) сформулировано, что многоязычие и поликультурность должны стать реальностью в международном сообществе, что ***конкурентоспособность специалиста обеспечивается знанием родного и двух-трех языков***, особым вниманием к изучению языков и культур соседних по географическому расположению стран.

Независимо от направления подготовки и специальности от каждого выпускника современного университета требуются умения работать с разнообразной информацией на родном и иностранном языках, устанавливать профессиональные контакты с коллегами и партнерами, строить свою профессиональную карьеру на основе постоянного пополнения знаний из различных источников, в том числе зарубежных.

В американской литературе выработаны особые критерии измерения компетентности современного специалиста: установлено, что, если по мере появления новой информации профессионал не имеет к ней доступа по разным причинам, его компетентность снижается на 50%. Следствием этого может стать период, который характеризуется как период ***полураспада*** компетенции.

Эти и другие идеи и тенденции актуальны и плодотворны для российских университетов. Администрацией вузов, педагогами осознается, что одним из ключевых средств, помогающих обновлять и обогащать профессиональные знания, является языковая компетенция — важный и обязательный компонент профессионально-коммуникативной компетенции. Осознается, что языковая компетентность обучающихся и выпускников российского вуза реализуется в способности решать как ***общекультурные задачи***: общаться с представителями разных языков и культур, толерантно жить и работать в современном полиэтничном обществе и др., так и ***профессиональные задачи***: находить, переводить, адаптировать к условиям профессии, использовать для профессиональных нужд специальную информацию, участвовать в международных профессиональных проектах, вести деловую документацию, диалог, полилог со специалистами и др.

Все сказанное выше, а также образовательные проблемы и перспективы, которые будут анализироваться ниже, ставят на повестку дня вопрос о разработке

языковой образовательной политики университета как целенаправленном, системном и поэтапном процессе принятия и реализации решений по обеспечению качества, инновационности университетского языкового образования. Безусловно, эта идея не нова. Более того, определенное количество вузов России имеют в данном отношении опыт, исчисляемый не одним десятилетием. Речь вместе с тем идет о *системе*, в которой взаимоувязаны, согласованы, находятся в состоянии взаимодействия многие компоненты, что в совокупности позволяет эффективно *обучать* специалистов *на неродном* для учащихся языке в неродной социокультурной среде.

Как в реальности обстоят дела в вузах? Преподаватели языковых кафедр предпринимают серьезные шаги в плане интенсификации обучения русскому языку как языку, на котором иностранцы получают высшее профессиональное образование и демонстрируют тем самым состоятельность российской системы высшего образования. Однако их усилия порой связаны лишь с методическими средствами обеспечения качества языкового образования.

Профессорско-преподавательский состав неязыковых кафедр, безусловно понимая, что компетентное владение русским языком — фактор успешной будущей карьеры обучающегося, возлагает эту задачу на специальные, языковые кафедры.

Администрация вузов, соглашаясь в целом с необходимостью объединения усилий в данном направлении всех заинтересованных сторон, не имеет для этого адекватных управленческих и дидактических механизмов.

Между тем речь идет не столько об обучении иностранцев русскому языку, сколько об обучении иностранцев на неродном для них (русском) языке. А в этом процессе участвуют как русисты, так и преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин (предметники), кураторы, организаторы внеаудиторных мероприятий, работники различных университетских служб, чья деятельность вносит определенную лепту в формирование средствами русского языка, в системе российского образования будущего специалиста — выпускника российского вуза.

Остановимся на ряде вопросов, которые помогут, на наш взгляд, осветить некоторые «препятствия» на пути достижения эффективности обучения на неродном языке.

Как известно, любая педагогическая система должна обладать целостностью, что обеспечивается реализацией в ней и взаимосвязанностью определенных принципов. В нашем случае одними из наиболее важных являются *принцип социокультурной и академической адаптации иностранных учащихся, принцип профессиональной направленности обучения*. Если соотнести последний из принципов с мнением Ю.К. Бабанского по поводу отбора содержания обучения, то к нему выдвигаются следующие требования. Оно (содержание обучения) обязано иметь высокую *научную и практическую значимость, соответствовать учебным возможностям учащихся, соответствовать отведенному на изучение учебного материала времени, методической и материальной базе учебного заведения*.

Иными словами, обучение иностранцев на неродном языке в российском вузе должно опираться на имеющиеся у них «отечественные» знания, которые гипоте-

тически призваны соответствовать содержанию полного среднего образования в России, чтобы в перспективе на эти знания адекватно «наложилось» содержание высшего профессионального образования.

Однако осуществить это достаточно затруднительно, так как детальная информация о содержании образования в школах тех стран, откуда приезжают студенты для получения российского образования, отсутствует либо далека от обнадеживающей. Поэтому буквально с первых шагов обучения возникают проблемы не только бытовой, физиологической, языковой адаптации, но и адаптации академической.

Сгладить это противоречие, особенно в первые два года обучения, может позволить *минимизация и достаточность* содержания обучения, а также его *фундаментальность*. По отношению к русскому языку это означает опору на ключевые (дидактически целесообразные) понятия, аспекты, разделы дисциплины «Русский язык», позволяющие таким путем достичь требуемого уровня владения языком обучения и уровня знаний по общеобразовательным предметам, который сделает процесс обучения в смешанных группах (российские и иностранные студенты) не регрессивным для иностранцев, а поступательно компетентностным.

То есть языковые и коммуникативно-речевые средства должны быть отобраны и оптимизированы с учетом их достаточности и адекватности профессионально-образовательным задачам конкретного этапа обучения (нельзя учить всему великому и могучему русскому языку и тем более про запас). Поэтому нужно тщательно и методически взвешенно отбирать коммуникативный материал не только для общения во внешней языковой (социокультурной) среде (которая при правильном ее использовании всем коллективом вуза сама по себе создает обучающий эффект), но, прежде всего, для коммуникации в учебно-профессиональной сфере.

Пропорции объема содержания обучения и часов, отводимых на усвоение (а) общелитературного языка и (б) языка специальности, должны изменяться, как диктуют обстоятельства и конкуренция в профессиональной подготовке специалистов, от уровня к уровню следующим образом: от 3 (а) к 0 (б) — на базовом уровне, от 2/3 (а) к 1/3 (б) — на I сертификационном уровне, от 1/3 (а) к 2/3 (б) — на первых курсах основного этапа.

Необходимо, на наш взгляд, *отойти от целей-идеалов* и ставить *достижимые* образовательные и языковые цели, о которых должны знать и которые должны поддерживать не только преподаватели-русисты, но и предметники. Что имеется в виду? Например, согласно стандартам на I курсе иностранные учащиеся обязаны быть подготовлены к слушанию и конспектированию лекций. Однако не принимается во внимание то, что это сложнейший психологический процесс даже для носителей языка.

Педагогическое исследование в форме анкетирования российских студентов свидетельствует, что 43% из них отмечают неумение конспектировать лекционный материал, 54% — неумение работать с учебной литературой. И.А. Зимняя, описывая процесс конспектирования, обращает внимание на быструю смену при его осуществлении разных видов речевой деятельности: *слушания — думания — письма* с неизбежным их наложением во времени.

В свою очередь, необходимость концентрировать и переключать при этом внимание приводит к быстрому утомлению и автоматической, без глубокого осмысления фиксации текста: «Усвоение учебного материала не обеспечивается часто в силу того, что психологические условия работы студентов на лекции не только не способствуют осмыслению материала и не стимулируют познавательной активности студентов, но и препятствуют запоминанию материала лекции [3. С. 176].

Трудности, имеющие место у носителей языка, многократно возрастают у студентов, обучающихся на неродном языке. Вычленение из содержания — часто непрозрачного — языковых форм, их структурирование делает конспектирование лекций непреодолимым препятствием, резко снижает мотивацию, веру в собственные языковые возможности. Если добавить к этому внешние факторы: частое отсутствие четкой, методически целесообразной структурированности лекций, преобладание лекций-монологов над лекциями, коммуникативно обращенными к аудитории, отсутствие предварительной установки-цели, плана, понятийно-терминологических пояснений, то очевидны результаты и вопросы: *Кто виноват?* (студент? русист? предметник?), но главное — *Что делать?*

Полагаем, что любой преподаватель высшей школы, получивший вместе с вузовским образованием обязательную психолого-дидактическую подготовку, не должен пренебрегать, к примеру, знаниями о том, что скорость переработки информации иностранцем-первокурсником составляет от 20 до 40 слов/мин. при слушании, 60 — при чтении [4. С. 70]. За лекцию учащийся-«хорошист» осмысливает информацию примерно в 3,5 тыс. слов. Работая с учебной литературой (а учебники по предметным областям имеют примерно по 11—16 п.л.), иностранец в каждом случае должен переработать до 85 тыс. слов. Эта несложная статистика свидетельствует о неизбежности учебных перегрузок учащихся, что, в свою очередь, снижает их общую успеваемость. Однако эти очевидные проблемы и их причины администрацией связываются, как правило, лишь с деятельностью русистов и с ухудшением преподавания русского языка (!).

Между тем в классическом понимании как лекционные материалы, так и современный учебник должны ясно, логично излагать информацию, иметь необходимую лингвометодическую (организационную) форму текстов, посильный объем, четкий язык и понятийный аппарат, продуманную систему заданий (с ключами), вопросы по темам и разделам, словари. Скорее всего, этим очевидным критериям будет соответствовать малое количество пособий, имеющихся в арсенале современного студента, хотя, как известно, профессиональная компетенция формируется, прежде всего, адекватной дидактикой передачи знаний. И эта функция возложена на преподавателей общих и специальных дисциплин.

Преподаватели русского языка, в свою очередь, обязаны не слепо следовать инструкциям, содержащимся в стандартах, а — не снижая темпов обучения русскому языку иностранцев, — научно и опытно обосновывать рациональные и приемлемые задачи, корректировать их с учетом учебных условий. Это касается и обучения конспектированию на неродном языке.

Избежать очевидных трудностей можно, на наш взгляд, построив этот процесс иначе: сначала интенсивно обучать осмысленному слушанию лекций в ре-

жиме комфортного, затем реального времени (с обязательным контролем и самоконтролем этой деятельности), обучать работе над учебными, затем оригинальными текстами по специальности (конспектами лекций как методическими пособиями) по определенному алгоритму (это сформирует умения конспектировать печатный и, при необходимости, рукописный текст, умение работать с «чужими» конспектами), затем обучать аудированию и конспектированию учебно-профессиональной информации.

Качество профессионального обучения на неродном языке, безусловно, выиграет, если не только русисты, но и предметники, а также сотрудники, деятельность которых связана с иностранными учащимися, будут знать и учитывать национально-культурные особенности обучающихся в российском вузе.

Для всего сказанного выше необходима система договоренностей, согласованных действий всех сторон, заинтересованных в подготовке конкурентоспособных выпускников-специалистов, и регулярное обучение сотрудников и учащихся толерантной коммуникации в полиэтнической вузовской среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М.: Педагогика, 1977.
- [2] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. — М.: РУДН, 2010.
- [3] *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. — М.: Русский язык, 1989.
- [4] *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб.: Златоуст, 2001.

## ON LANGUAGE EDUCATIONAL POLICY OF A MODERN RUSSIAN UNIVERSITY

**T.M. Balykhina**

Refreshment School for Teachers of Russian  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

In the article strategic tasks of modern higher professional education in Russia are revealed, main productive ideas and tendencies of world higher educational system are discussed. It also contains the analysis and characteristic of educational policy of modern Russian university.

**Key words:** strategic educational objectives, tendencies of world higher educational system, educational policy of modern Russian university.

---

## МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

З.И. Есина

Кафедра русского языка № 1  
Факультет РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматриваются проблемы оптимизации процесса обучения иностранных студентов, вопросы преподавания языка специальности. Подчеркивается важность совместной работы преподавателей русского языка и преподавателей специальных дисциплин.

**Ключевые слова:** межпредметная координация, оптимизации процесса обучения, РКИ, язык специальности.

Обеспечение высокого качества подготовки национальных кадров для зарубежных стран определяет миссию Российского университета дружбы народов, где одной из важных экспортноориентированных программ является русский язык как иностранный (РКИ). Известно, что русский язык для зарубежных студентов — это не только язык общения, но и язык, необходимый для получения будущей профессии.

Перед студентами стоит задача практического овладения русским языком как средством получения специальности. В связи с этим решаются вопросы оптимизации учебного процесса, прежде всего соблюдение «единого языкового режима» или **межпредметной координации** при обучении русскому языку как иностранному и общеобразовательным предметам на РКИ. Очевидно, что должна быть **выработана единая система требований к деятельности всех преподавателей: и русистов, и предметников — с учетом уровня владения студентами русским языком.**

Работа в этом направлении обусловила выделение особой области методики в русистике — преподавание языка специальности или научного стиля речи (НСР) как отдельного аспекта уже на этапе довузовского обучения. Язык специальности дает возможность обеспечить реальные коммуникативные потребности студентов, которые будут использованы в учебно-профессиональной сфере общения при чтении учебной литературы, на практических занятиях, при слушании и записи лекций, а также при участии в научных студенческих конференциях. Язык специальности в то же время является функциональным стилем русского языка со своими особенностями. При отборе материала в целях преподавания необходимо учитывать актуальность, типичность, коммуникативную значимость, доступность и достаточность для овладения языком специальности.

Своеобразие научного стиля речи проявляется как на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, так и в отборе содержательного материала.

Представление лексико-грамматических тем в целях обучения определяется отвлеченно-обобщенной формой, строгой логичностью изложения, точностью и однозначностью выражения, сжатостью изложения мысли. Например, к числу изучаемых тем относятся неопределенно-личная, обобщенно-личная и безличная форма структуры предложения, пассивные конструкции, типичные словообразовательные модели имени существительного с суффиксами *-ение*, *-ость*, *-тель*, обозначающих процессы, свойства или деятеля; конструкции — определение понятий, обстоятельственные словосочетания существительных с предлогами, вводные слова и словосочетания для различных способов научного изложения.

Отбор учебного материала определяется и своеобразием НСР на уровне текста. Логико-смысловая специфика текстов по специальности позволяет:

— отобрать среди них целые классы текстов с однородным содержанием, общностью структуры и общностью связей внутри текста;

— представить на материале этих текстов лексико-грамматические явления, раскрывающие специфику НСР;

— выделить основные типы текстов по содержанию: описание, повествование, рассуждение, доказательство (учитывать, что в одном тексте могут встретиться разные способы изложения содержания).

В связи со сказанным выше представляется очень важной совместная работа преподавателей-русистов и предметников в рамках повышения квалификации преподавателей общеобразовательных дисциплин, где рассматриваются и обсуждаются следующие темы.

1. Вводно-пропедевтический курс: содержание и методика.
2. Обучение видам речевой деятельности (РД): чтению, письму, аудированию, говорению.
3. Принципы отбора материала по спецпредметам в соответствии с уровнем знаний студентов по РКИ.
4. Принципы отбора материала в соответствии со смежными общеобразовательными дисциплинами (математика — физика — химия).
5. Принципы создания учебников по русскому языку (НСР) и по общеобразовательным предметам.
6. Принципы создания учебных терминологических словарей систематического типа по общеобразовательным дисциплинам.
7. Психологическое обоснование обучения иностранных учащихся русскому языку и спецпредметам.
8. Современные технологии в учебном процессе.
9. Принципы осуществления контроля на занятиях по общеобразовательным предметам.

Каждый из названных пунктов программы ориентирован на единство методических принципов и приемов обучения. В результате данной работы создаются совместные учебники по математике, физике, химии, биологии. В поколении учебников, разработанных для этапа довузовской подготовки, в полной мере учитываются единые методические основы преподавания РКИ и предметов на РКИ.

В одну из последних программ семинара для преподавателей общеобразовательных дисциплин ФПКП РУДН были включены следующие вопросы:

1. Учет в обучении этнопсихологических, этнокультурных особенностей учащихся конкретных регионов мира (Европа, арабские страны, страны Тихоокеанского региона и др.).
2. Методика интенсификации резервных возможностей учащихся.
3. Проблема языкового режима в полиэтнической образовательной среде.
4. Коммуникативно-поведенческий портрет преподавателя российского вуза.
5. Межкультурная коммуникация, русский язык, язык науки в образовательном диалоге.
6. Педагогические измерения в российском высшем образовании.
7. Компьютерные учебные комплексы и комплекты: принципы разработки, функционально-содержательные основы.

Поскольку обучение языку специальности идет параллельно с обучением специальным предметам на РКИ на факультете РЯ и ОД, а затем на 1 курсе основных факультетов, возникает необходимость:

— учитывать на занятиях по спецпредметам уровень знаний студентов по РКИ;

— использовать те формы организации занятий, приемы введения, закрепления и контроля учебного материала, которые соответствуют уровню сформированности навыков и умений у студентов в определенном виде речевой деятельности;

— соблюдать поэтапное дозирование объема предъявляемой информации текстового материала (включая домашнее задание);

— соблюдать допустимый темп предъявляемой информации;

— выбирать на занятиях обоснованную соотнесенность видов РД.

Общей задачей и преподавателей РКИ, и преподавателей общеобразовательных дисциплин на этапе довузовского обучения является подготовка студентов к занятиям на основных факультетах. При обучении научному стилю речи, а также специальным предметам необходимо уделять большее внимание чтению и аудированию, конспектированию с листа и записи лекций. В процессе формирования и развития коммуникативных умений и навыков у студентов-иностранцев большое значение имеет именно обучение аудированию и записи речи на слух. Известно, что запись лекции представляет собой сложный процесс речевой деятельности, который состоит из трех компонентов: аудирования, мыслительной и речевой переработки принимаемой информации в целях подготовки ее к записи и письменной фиксации данного материала. Каждый из этих компонентов имеет свои психологические особенности, которые вызывают немалые трудности у студентов-иностранцев при обучении слушанию и записи лекций.

При достижении I сертификационного уровня или по окончании подготовительного факультета студент должен понимать содержание учебной лекции, состоящей из 1000—1500 слов, записать ее в течение 45 минут при темпе речи преподавателя 180—250 слогов в минуту (для точной фиксации информации — 120 слогов в минуту), записать основные фрагменты прослушанного текста при едином предъявлении (за исключением повтора наиболее информативных частей текста),

восстановить сделанные со слуха записи с использованием принятых сокращений и символики в соответствии с нормами русского языка [1. С. 80—81].

Нужно сказать, что у преподавателя-русиста и преподавателя-предметника конечные требования к языковым знаниям и речевым умениям у студентов должны совпадать. Студент должен владеть русским языком как средством получения информации в учебно-профессиональной сфере, а также владеть системой знаний по общеобразовательным дисциплинам на РКИ.

Однако практика показывает, что иностранные студенты испытывают значительные трудности, особенно на 1 курсе основных факультетов, в большей мере при слушании лекций в естественных условиях, когда аудитория состоит в основном из российских студентов. Если преподаватели русского языка и общеобразовательных дисциплин подготовительного факультета работают в тесном сотрудничестве, то преподаватели-предметники основных курсов, в силу различных причин, только начали знакомиться с методикой преподавания предмета на РКИ. В 2004—2005 учебном году были изданы новые лекции по предметам для иностранных учащихся первых курсов.

Анализ конспектов данных лекций показал, что преподаватели специальных предметов недостаточно знакомы с «портретом языковой личности» студента-иностранца, который завершил довузовский этап обучения. Рассмотрим один из довольно многочисленных примеров несоответствия материала лекции уровню владения русским языком иностранного учащегося. Например, в лекции говорится:

«Благодаря случайному повышению энергии теплового движения отдельных молекул за счет передачи им этой энергии другими молекулами...» (фраза продолжается).

После отглагольного существительного *повышение* употребляется **три** родительных падежа (*энергии... движения... молекул*), а после отглагольного существительного *передача* употреблен дательный падеж *им*, родительный падеж *этой энергии*, творительный падеж *другими молекулами*. Понять, **что (не кто), кому, что** передал, довольно трудно. Как видим, здесь субъект передачи на самом деле **что? молекулы** (пример взят из материалов Комиссии по русскому языку РУДН, авторы: Т.И. Василишина, И.А. Пугачёв, Э.Н. Леонова).

В настоящее время преподавателями-русистами подготовлена так называемая «Памятка» — методические рекомендации по соблюдению единого языкового режима преподавателями-предметниками, которые будут вновь переиздавать свои лекции с учетом уровня владения русским языком, в частности, языком специальности студентами-иностранцами.

Предлагается единая структура конспектов лекций: **перед лекцией (даются) новые слова, которые рекомендуется перевести дома, (представлен) план лекции, затем (следует) собственно конспект лекции, проблемные вопросы, графическое представление лекции, литература (обязательная и дополнительная), словарь в конце пособия с новой лексикой, глоссарий с новыми понятиями, словарь имен известных ученых, интернет-ресурсы.**

Обращение к новым информационным технологиям вызывает необходимость создания современных учебных комплексов по РКИ для разных уровней и этапов обучения, их электронных версий, специализированных мультимедийных курсов, аудиовизуальных изданий, пособий для самостоятельной работы. На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН создан новый учебно-методический комплекс для студентов естественно-технического профиля «Русский язык — будущему специалисту».

Основные задачи вводного лингво-предметного курса:

— заложить основы языка специальности с использованием минимальных умений и навыков в области РКИ, так как математика вводится на 5-й неделе обучения, физика — на 7-й неделе и химия — на 9-й или 10-й неделе обучения на этапе довузовской подготовки иностранных студентов;

— создать на занятиях оптимальные условия для формирования у студентов коммуникативной компетенции в изучении указанных предметов на начальном этапе (этапе пропедевтики);

— разработать виды заданий с выходом в речь, используя все виды речевой деятельности: продуктивные — говорение и письмо, рецептивные — чтение и аудирование;

— обеспечить необходимую преемственность между пропедевтикой и вводно-предметным курсом по специальности на РКИ;

— научить студентов понимать и адекватно идентифицировать речевые образцы в учебно-профессиональной сфере, понимать основное содержание прочитанного (микро)текста;

— подготовить студентов к пониманию на слух информации, записи содержания прослушанного текста с последующим восстановлением в соответствии с правилами русского языка;

— научить строить монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного текста, принимать участие в беседе на языке специальности;

— дать первичные навыки по информационному поиску, извлечению и переработке необходимого материала для формирования навыков последующей самостоятельной работы.

Для внедрения в учебный процесс инновационных основ обучения необходимо создать условия для системного обеспечения и активного использования информационных и коммуникационных технологий. Создание таких условий определяется набором средств обучения, необходимых для организации и проведения учебного процесса, с помощью которых будут достигнуты результаты в подготовке студентов к участию в профессиональной сфере общения.

**Совместная работа преподавателей русского языка и общеобразовательных дисциплин со студентом, который из объекта становится субъектом обучения, дает новый импульс для активного развития интеграции в преподавании общеобразовательных дисциплин и русского языка как иностранного в целях подготовки высококвалифицированных специалистов для зарубежных стран.**

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Есина З.И., Соболева Н.И., Нахабина М.М., В.В. Стародуб и др.* Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. — М., 2001.
- [2] *Сурыгин А.И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся. — СПб.: Нестор, 2000.
- [3] *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб.: Златоуст, 2006.
- [4] *Кутузова Г.И.* Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. — СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2008.

## INTERSUBJECT COORDINATION AS A BASIS FOR DESIGNING OF THE PROCESS OF FOREIGN STUDENTS' PROFESSIONAL EDUCATION

**Z.I. Essina**

Russian Language Department № 1  
Faculty of Russian Language and Basic Sciences  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with the problems of of foreign students, teaching Russian as a Language for Special (Professional) Purposes. The importance of cooperation of teachers of Russian as a Foreign Language and professors teaching special disciplines is underlined.

**Key words:** inter-subject coordination, optimization of learning, teaching Russian as a Language for Professional Purposes.

---

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

А.С. Иванова, Н.И. Соболева

Кафедра русского языка № 4, кафедра русского языка № 1  
Факультет РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности учебника как жанра методической литературы, описываются особенности структуры и презентации материала в учебнике для элементарного и базового уровней довузовского этапа обучения.

**Ключевые слова:** учебник, обучение, русский язык как иностранный, уровень владения, речевая деятельность, упражнения, текст.

Основным направлением в деятельности научно-педагогических школ подготовительного факультета РУДН всегда являлся поиск оптимальных средств обучения иностранных студентов, разработка концепций учебников по русскому языку как иностранному и практическая реализация этих концепций в учебниках, учебных пособиях и методических комплексах для студентов-иностранцев.

Эта традиция сохраняется и в настоящее время. На факультете создаются новые поколения учебников и учебных пособий, отвечающих современным требованиям и условиям обучения. Задачей преподавателей русского языка как иностранного является формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в необходимом объеме, развитие общих компетенций, повышения уровня образования и развитие личности. В соответствии с этой задачей осуществляется отбор содержания, методов, средств обучения.

На современном этапе развития лингводидактики созданы и активно используются описания содержания обучения, соответствующие определенным уровням владения языком. Это «Образовательная программа по русскому языку как иностранному» [1], «Требования по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень, общее владение)» [2].

Описание каждого уровня владения РКИ отражает степень сформированности коммуникативной компетенции, достижение которой позволяет обучаемому решать прагматические задачи в ограниченном (неограниченном) круге ситуаций и тем общения с помощью лимитированного (нелимитированного) набора языковых средств. Основные параметры перечисленных документов нашли отражение в учебниках нового поколения, созданных на подготовительном факультете.

Коммуникативно-ориентированное обучение базируется на гипотетической модели речевого поведения иностранца в заданных ситуациях, адекватное представление которой дается в лингводидактических описаниях. В различных ситуациях общения и учебных ситуациях люди решают разнообразные жизненные задачи, которые могут иметь как языковой, так и неязыковой характер. Решение дан-

ных задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует от человека сформированности определенной коммуникативной компетенции.

Основная цель учебника по РКИ для I сертификационного уровня — это формирование умений в основных видах речевой деятельности на базе отобранных и методически организованных материалов, при усвоении которых у иностранных учащихся формируется определенный уровень владения русским языком, позволяющий им удовлетворять коммуникативные потребности при общении с носителями языка в определенных сферах общения.

Любой учебник (учебный комплекс) для лиц, изучающих русский язык как иностранный, принадлежит к разряду сверхсложных, системно-целостных, научно обоснованных и иногда даже художественных произведений. Авторам приходится учитывать множество политических, социальных, экономических, культурологических, лингводидактических, методических факторов.

Учебник должен быть востребован системой образования страны, он должен вооружать пользователя знаниями и формировать умения, необходимые для общения, знакомить их с жизнью, историей России, ее культурой, достижениями в области науки и техники.

Учебник должен облегчать для каждого обучаемого сам процесс овладения русским языком, быть интересным по содержанию, доступным по форме представления, удобным и простым для занятий по нему в аудитории и дома.

Создавая учебные комплексы и учебники, мы должны учитывать интересы трех групп пользователей: обучающихся, обучаемых и обучающих, т.е. тех, кто самостоятельно выполняет учебные действия, поэтому, представляя материалы в комплексе, нужно принять во внимание и сам характер процесса обучения. В нем отражаются и закономерности реального педагогического процесса, и уровень профессиональной подготовки преподавателей, и специфика этапа обучения, его организационные формы, и разный уровень обученности учащихся.

Учебный комплекс должен учить не только знаниям, но и многосложной, многокомпонентной речевой деятельности, а также «эмпирическим средствам (лексическим, фонетическим, грамматическим)» для осуществления этой деятельности. Внутренняя структура учебника направлена на поэтапное формирование умений, навыков и развитие видов речевой деятельности. Для этого используются различные виды упражнений (тренировочные и коммуникативные). Информационное содержание текстового наполнения отражает описанные в программе и требованиях темы и ситуации общения.

Эти принципы были учтены при создании учебника «Прогресс» [3; 4], который состоит из двух частей, каждая из которых соответствует элементарному и базовому этапам довузовского обучения. При создании данного учебного комплекса авторы учитывали интересы пользователя, т.е. иностранных учащихся, которые живут и учатся в условиях языковой среды и изучают язык с целью получения образования. Это требует от студентов умения вступать в коммуникацию с носителями языка, знакомиться с жизнью страны, ее культурой и еще, что тоже очень важно, активно осваивать язык избранной специальности, чтобы достигнуть уров-

ня профессиональной компетенции. Предлагая учащимся материалы учебника, преподавателям необходимо добиваться, чтобы учебный комплекс:

- приобщал студентов к «добыванию» знаний из материалов уроков,
- побуждал к активному использованию его в разных видах речевой деятельности,
- управлял формированием речевой деятельности,
- обеспечивал опоры для выполнения упражнений различной сложности,
- создавал возможности для развития навыков самоконтроля и самокоррекции.

Каждая часть комплекса «Прогресс» включает в себя темы и ситуации общения элементарного и базового уровня (с соответствующим расширением и наполнением) в сфере повседневного общения и социокультурной сфере. Лексический, текстовый материал, введение которого подкрепляется системой упражнений, позволяет иностранному учащемуся войти в новую языковую среду и решать ограниченный (в соответствии с уровнем) круг задач в процессе речевой деятельности.

Как показывает практика работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в процессе обучения эффективно использовать естественную модель «от простого к сложному», от имитативных (тренировочных) упражнений к коммуникативным, творческим заданиям. Учитывая принцип стадийности формирования грамматических навыков, авторы использовали следующую схему работы над грамматическим материалом:

- презентация речевой модели на уровне осознания;
- материализация модели с помощью таблицы;
- упражнения на воспроизведение модели, отработка модели или грамматического явления с помощью различных заданий, упражнения на закрепление и автоматизацию навыков;
- обобщение введенного материала (рубрика «Это вы знаете»).

Таким образом, презентация грамматического материала в учебнике представляет собой предметную и последовательную многокомпонентную схему формирования языковой компетенции пользователя.

В первой части учебника ставится задача формирования грамматической компетенции, т.е. научить пониманию особенностей грамматики русского языка. Обучаемый должен понять, что изменение значения — это изменение формы. Во второй части учебника задача презентации грамматики изменяется, т.к. теперь важно научить осуществлять перенос уже изученных форм на новые ситуации общения.

Для формирования языковой компетенции в «Прогрессе» используются различные виды упражнений: имитативные, тренировочные, подстановочные, трансформационные, комбинационные и др.

Кроме этого, в структуру всех уроков (кроме повторительных) введена рубрика «Обобщаем и повторяем», которая позволяет также учитывать интересы учащихся, реализовать гибкий подход в обучении с учетом личностных особенностей студентов, менять стратегию и тактику преподавателя. Содержание раздела акцентирует основные грамматические трудности пройденного материала, поэтому может быть использовано как во время работы в классе, так и для самостоятельной индивидуальной работы студентов. Введение этого раздела позволяет реа-

лизовать гибкую модель обучения с учетом личных особенностей каждого обучаемого.

В каждом уроке есть также раздел «Это вы знаете», который обобщает грамматику и речевые модели урока. Такое повторение материала и, следовательно, осознание учащимися своей деятельности и своего продвижения вперед по уровню владения языком позволяет формировать навыки самоконтроля.

Текстотека учебника также учитывает уровень владения русским языком иностранными учащимися, отражает интересы их возрастной группы, а также культурные, исторические реалии страны изучаемого языка. Естественно, что степень адаптации текстов соотносится с уровнем владения языком. Тексты учебника элементарного уровня содержат грамматику, соответствующую пройденному в уроке материалу, а количество новых слов не превышает 7 — 9 новых единиц на страницу учебника. Значение новых слов можно понять по ситуации либо посмотреть в словаре.

На текстах первой части «Прогресса» идет формирование навыков в изучающем чтении.

Текстотека второй части учебника рассчитана на развитие навыков и умений в формировании чтения с общим охватом содержания, а также на обучение смены стратегий чтения в зависимости от установки преподавателя. Текстовый материал второй части содержит большое количество незнакомых слов, т.к. в задачу обучения на базовом уровне входит умение понять общее содержание прочитанного, не теряясь при встрече с незнакомыми словами. Содержание текстов учебника базового уровня поддерживает развитие темы, которая заявлена в каждом уроке. Жанры текстов достаточно разнообразны: информативные тексты, статьи из СМИ, рассказы российских писателей.

Иностранные студенты, впервые приехавшие в Россию для обучения на подготовительных отделениях вузов РФ, не могут быстро преодолеть языковой барьер, поэтому для них первым источником информации о стране изучаемого языка становится учебник, в тексты которого включено большое количество культурологических коннотатов.

Культурологически маркированные элементы используются в различных учебниках в двух реализациях: или как составная часть информативных, повествовательных текстов, или как своеобразный «наполнитель» грамматических упражнений. Например: «Я всегда смотрю новые спектакли в театре „Современник“».

Лингвокультурологические коннотаты, функционирующие в текстах учебного комплекса «Прогресс», можно сгруппировать по следующим параметрам:

- географические названия (Москва, Санкт-Петербург и Россия в целом);
- события в истории страны;
- роль личности в истории страны;
- название средств массовой информации;
- коннотаты, связанные с искусством (театр, кино, фестивали, праздники);
- коннотаты, связанные с литературой (названия журналов, книг, сказок, песен);
- бытовые коннотаты (названия денежных единиц, автомашин, самолетов, космических кораблей, спортивных команд).

Они встречаются как в общих массивах текстов, так и в качестве языкового наполнения упражнений. Акцентируя внимание на коннотатах «вне» грамматики, мы формируем определенный языковой фон, который помогает студенту-иностранцу преодолеть языковой барьер, входить в ситуации общения и решать различные коммуникативные задачи.

Практика использования учебного комплекса «Прогресс» в образовательном процессе показала, что он помогает решать задачи не только формирования речевой, лингвистической, прагматической и других видов компетенций, но и образовательные задачи, т.е. развитие личности человека через погружение его в другую культуру. Через учебник иностранцы знакомятся с русской культурой, учатся понимать страну, постигают национально-культурные, ментальные и речевые стереотипы. Благодаря этим знаниям они смогут правильно ориентироваться в ситуациях общения, реализуя коммуникативные намерения в соответствии с социальным статусом участников коммуникации, поскольку полная коммуникация возможна лишь тогда, когда учащийся овладевает не только языковыми средствами выражения информации, но и системой представлений о культуре, традициях, реалиях страны изучаемого языка в целом, которая позволит ему представить национальную «картину мира».

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. — М.: РУДН, 2000.
- [2] Требования по владению РКИ. Первый сертификационный уровень. Общее владение. — СПб.: Златоуст, 2006.
- [3] *Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А.* Прогресс. Элементарный уровень. — М.: РУДН, 2003.
- [4] *Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С.* Прогресс. Базовый уровень. — М.: РУДН, 2004.
- [5] *Арутюнов А.Р.* Конструирование и экспертиза учебника. — М., 1987.

## REALISATION OF COMMUNICATIVE PRAGMATIC MODEL OF TEACHING IN THE TEXT-BOOK FOR FOREIGN STUDENTS

**A.S. Ivanova, N.I. Soboleva**

Russian Language Department № 4, Russian Language Department № 1  
Faculty of Russian Language and Basic Sciences  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to the analysis of text books peculiarities as a type of special literature for teaching. The authors analyze some methods of presenting of grammar, text material in the text-book for Russian as a foreign language for elementary and basic levels.

**Key words:** text book, Russian as a foreign language, level of language mastering, speaking skills, exercises, text.

---

## ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

М.Г. Балыхин

Институт мировой экономики и бизнеса  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются основные черты и тенденции развития современного высшего профессионального образования, характеризуются инновационные практики высшей школы.

**Ключевые слова:** современное высшее профессиональное образование, инновационные практики в образовании, креативная компетентность.

В последние годы образование все чаще рассматривается как условие и ресурс развития современной экономики. Эта отрасль становится одной из быстроразвивающихся: идет интенсивное формирование мирового образовательного рынка.

Развитые страны фактически перешли к всеобщему высшему образованию, что серьезнейшим образом влияет на экономику данной системы. Европейская интеграция задает новые высокие стандарты международного сотрудничества в области образования. Кроме того, становление философии непрерывного образования — обучения в течение всей жизни человека — доминирующая парадигма цивилизованных сообществ.

Однако в посткризисную эпоху возникает немало вопросов. В их ряду: как оказались возможными столь мощные кризисы, если мировая экономика базируется на знании и предвидении кризисов, или их причины выходят за пределы знаний о мире и обществе?

Ответ, очевидно, не может быть дан здесь и сейчас. Вместе с тем это не означает, что нельзя думать о будущем цивилизации, надеясь лишь на модернизацию, инновационное развитие образования. Надо надеяться и представлять пути, средства, качественные изменения в системе мирового и российского образования, анализ которых является темой данной статьи.

К современным тенденциям в мировом и российском образовании относятся тенденции-вызовы; одной из них стал увеличивающийся *разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям профессионала*. Экономике постиндустриального типа требуются люди, которые могут работать с современными технологиями в изменяющихся внешних условиях, могут самостоятельно оценивать ситуацию, принимать оптимальные решения. Глобальный кризис в сфере образования в том и состоит, что оно продолжает готовить людей к нуждам уходящей экономики.

Вторая тенденция — *коммерциализация образования*. К концу XX в. сформировалась целая отрасль мирового хозяйства — *международный рынок образовательных услуг* с ежегодным объемом продаж в несколько десятков миллиардов долларов и объемом потребителей в несколько миллионов обучающихся. По-

явилась новая статья экспорта — получение высшего образования иностранными студентами.

По оценкам Всемирной торговой организации, емкость мирового рынка образования составляет 50—60 млрд долл. Устойчивый лидер в этой области — США, контролирующие почти четверть мирового финансового образовательного оборота. На втором месте по объемам образовательных продаж — Великобритания (15%). Следом идут Германия и Франция: первая держит чуть больше 10% мирового рынка, вторая — чуть меньше. Завершают лидерский список Австралия, Канада и Испания, освоившие по 7—8% рынка. Скромное место российского высшего образования в этом ряду (десятые доли процента мирового рынка) — одно из свидетельств неконкурентоспособности нашей высшей школы.

Глобализация образования идет через стандарты и дипломы. Все больше образовательных программ следуют международным, а отнюдь не национальным стандартам качества. Те системы образования, которые не участвуют в международной конкуренции за иностранных студентов и, как следствие, в конкуренции стандартов качества образования, в конечном счете, делают *неконкурентоспособными свои страны не только в сфере образования, но и в сфере экономики*.

Третья тенденция, оказывающая мощное влияние на сферу высшего образования во всем мире, — *информационная трансформация*. Взрывное развитие цифровых технологий и средств Интернета привело к тому, что содержание образования вообще и содержание предметного знания в частности уже не являются уникальной собственностью конкретного профессора, а в последнее время — и конкретного вуза. Это заставляет нас, как минимум, пересмотреть формы доставки и оценки знаний в учебном процессе.

Ситуация в России, кроме описанных выше проблем, характеризуется особыми тенденциями. Демографические процессы оказывают серьезное влияние на положение в российском образовании на всех уровнях. *Демографический спад* в наибольшей степени затронул общеобразовательную школу: число учеников уменьшилось за 10 лет с 22 до 14 млн. В ближайшие годы сокращение общей численности учащихся начнется на всех уровнях профессионального образования: количество абитуриентов в 2010 г. по сравнению с 2006 г. сократится вдвое.

Характерным для российского высшего образования является значительный возраст профессорско-преподавательского состава и менеджеров вузов: 36,6% работающих старше 65 лет. За последние годы оживился приток молодежи в вузы, но темпы естественного старения пока выше динамики обновления профессорско-преподавательских кадров, и фактически мы имеем *поколенческий разрыв*. При этом, как ни парадоксально, рост бюджетной обеспеченности не способствует обновлению кадров в образовании: чем лучше в системе складывается финансовая ситуация, тем меньше находится желающих освободить места, предоставляя возможность карьерного роста молодым.

Сегодня высшее образование не социальная лестница или лифт, а своеобразный социальный институт *консервации*, не приспособленный к конкуренции во внешней среде.

Список негативных тенденций можно продолжить их кратким перечислением, так как они заботят каждого патриота-россиянина: **внешние тенденции** — снижение конкурентоспособности на глобальном рынке, высшая школа не формирует инноваторов и дает небольшое количество инновационных идей, продолжается снижение качества образования и др.; **внутренние тенденции** — в вузы поступает 60% юношей и девушек, но профильных специалистов в России не более 30%; ослабла подготовка квалифицированных **исполнителей**, российские ПТУ и техникумы **не дают современных квалификаций**; школа, перегружая детей знаниями, пока еще не в силах обеспечить **обучение полезным умениям**; много помех, разрушающих формирование у молодежи ценностей, социальной компетенции и толерантности.

На что можно надеяться? Как известно, Россия нередко возрождается «через вызовы», однако чрезвычайно сложно выстроить ее развитие и развитие нужного, конкурентоспособного, качественно-инновационного образования с помощью не-системных мер, при отсутствии комплексности и перспективности, предвидения и долгосрочного анализа.

**Целевые ориентиры** на семь-десять последующих лет таковы. Доля российских вузов на мировом рынке образования должна вырасти до 10%. В денежном выражении это означает, что годовой доход от обучения иностранных студентов в российских вузах должен составить не менее 5 млрд долл. США и стать сравнимым с бюджетным финансированием этой сферы (сегодня в России численность иностранцев от общего числа студентов менее 1%, что обеспечивает годовой доход порядка 100 млн долл.).

Еще более важно то, что экспорт образования обеспечивает для страны не только прямую экономическую выгоду, но и экспансию своих социальных, экономических и технологических стандартов.

**Годовой доход профессуры** в ведущих университетах России может стать отчасти сравнимым с доходом коллег в высокоразвитых государствах (средний доход профессора в Европе — 60—80 тыс. долл. в год, в США 80—120 тыс.). Однако нельзя сделать образование перспективной отраслью для карьеры и самореализации молодых исследователей и преподавателей, если сохранятся неконкурентные социальные условия.

Не менее 25% объема финансирования сферы образования должно осуществляться **со стороны сектора экономики** (сейчас эта доля менее 5%). Речь идет о целевой подготовке специалистов, финансировании конкретных программ профессионального образования, фондах целевого капитала и других способах проявления инвестиционной заинтересованности бизнеса в деятельности образовательных учреждений.

Доля НИР и НИОКР в структуре доходов ведущих университетов должна составить не менее 25%. Только в единстве с реальными научными исследованиями и разработками может осуществляться подготовка высококлассных специалистов, адекватных современной жизни. Не могут считаться полноценными профессорами и преподавателями те, кто не ведет собственную исследовательскую работу и/или не вовлечен в реализацию социально-экономических проектов.

Для всего этого необходимы новые решения, стратегии и тактики. Такие попытки обнаружить и оценить их применительно к российскому образованию делаются. Исследуется образовательный опыт стран, активно строящих инновационные экономики. Но прямое заимствование может обернуться для России консервированием отставания, поскольку есть опасность опереться не на новейшие, а ставшие массовыми практики. Кроме того, некоторые «чужие» решения могут быть плохо применимы в условиях российского общества и экономики. Например, в Мексике и других странах Латинской Америки возникли огромные университеты, которые активно используют унифицированные дистанционные методы обучения. Но очевидно, что это не подходит в качестве магистрального пути развития высшей школы России, где культурно-образовательный уровень населения выше и есть широкая традиция семинаров и научных школ в университетах.

С другой стороны, в России — как внутри сложившейся системы образования, так и вне ее — уже появляются практики, отвечающие новым требованиям. Истоки этих практик лежат в инновационном буме начала 1990-х гг. В последние годы значительную позитивную роль в этом процессе сыграл Национальный приоритетный проект «Образование», поддержавший инновационные практики в школах и вузах.

**Одни инновационные практики** появляются как реакция прогрессивных элементов образовательной системы на изменения в российской экономике и обществе. Это авторские школы, встраивание учебных центров корпораций в университеты, факультеты довузовской подготовки, университетские округа и интернет-школы, заполняющие методические и содержательные разрывы между школами и вузами. **Другие практики** — результат попыток клиентов образовательной системы собственными усилиями заполнить «провалы образования». Так, в последние годы внутри корпораций сформировался значительный сектор учебных центров, которые постепенно стали работать не только на внутренние потребности, но и на внешний рынок. В Интернете имеется большой массив справочных и образовательных ресурсов, дополняющих официальный набор учебных материалов.

Одним из препятствий в качественном и поступательном развитии системы образования является формирование корпуса менеджеров системы, готовых к последовательной и кропотливой работе, результаты которой будут заметны через 5—10 лет.

Один из актуальных вопросов повестки дня — смена содержания, метода, педагогических технологий в современном образовании, технологическая платформа которого (лекционно-семинарская модель) не менялась уже более 250 лет со времен появления гумбольдтовской модели университета.

Эта модель была успешно реализована в лучших советских научных и инженерных вузах, однако в условиях массового высшего образования идеология передачи «готовых заданий» должна постепенно сменяться идеологией формирования компетенций, а на смену *парадигме передачи знаний* должна приходиться *парадигма деятельности*. На первый план выходят задачи выявления и передачи современных способов организации и управления мыслительной (учебной, научной) работой человека. Должны изменяться и методы: проективный подход, case-study, к примеру, в управленческом образовании убедительно демонстрируют эф-

фективность активных методов в сравнении с пассивностью лекционно-семинарской модели.

Фокус и ориентация на образование в течение жизни должны стать не дополнительным обучением, а дать возможность индивидуализировать образовательные траектории, обеспечивая тем самым толерантность системы образования.

С этим связан целый ряд фундаментальных последствий:

— резкое увеличение выбора, формирование открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта;

— прозрачная и понятная для всех система признания результатов образования в каждом модуле;

— новое регулирование образовательного рынка: государство уже не может контролировать качество образовательных программ;

— перемещение фокуса регулирования в сторону обеспечения полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка;

— размывание при этом организационных границ системы образования, поскольку обновление компетентностей и получение академических кредитов может проходить и в реальном производстве товаров, знаний, технологий.

Это можно будет реализовать только в том случае, если содержание образования будет ориентировано не только на усвоение готовых специализированных знаний, но и на формирование креативных и социальных компетентностей, а также на формирование готовности к переобучению.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования. — М.: Экономика, 2003.
- [2] *Балыхин М.Г.* Тенденции развития международного рынка образовательных услуг на примере стран Европейского Союза и Российской Федерации. — М., 2009.
- [3] *Волков А.Е., Кузьминов Я.И. и др.* Российское образование—2020: Модель образования для инновационной экономики. — М.: Изд-во «Дело», 2009. — С. 19—47.
- [4] *Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? // Доклад Общественной палаты РФ.* — М., 2007.

## HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIAN: TRADITIONS AND PERSPECTIVES

**M.G. Balykhin**

Institute of World Economy and Business  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article focuses on the main characteristic features of the modern higher education. Innovative university practices are analyzed and characterized.

**Key words:** modern higher professional education, an innovative practice in education, creative competence.

# ОБУЧЕНИЕ РКИ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ТРАДИЦИИ РУДН

## МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ВОПРОСОВ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ ИНОСТРАННОГО УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Т.В. Шустикова**

Кафедра русского языка № 2  
Факультет РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо Макля, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматриваются вопросы становления методики обучения иностранцев русскому произношению, анализируются типы методических пособий для предвузовского этапа. Данные вопросы рассматриваются с позиций комплексности и аспектности обучения в русле компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранцев русскому произношению, методические пособия, компетентностный подход.

Лингвистическая компетенция, формируемая у обучаемых на каждом из этапов обучения РКИ, на основе которой развивается коммуникативная (коммуникативно-речевая, коммуникативно-прагматическая) компетенция, включает в себя комплексное владение фонетической, лексической и грамматической системами русского языка.

Рассмотрим этапы развития методики постановки русского произношения как одного из аспектов лингвистической компетенции и, соответственно, одного из аспектов коммуникативно-прагматической компетенции иностранца.

Во второй половине XX века проводились многочисленные и разнообразные исследования: по проблемам обучения русскому произношению в целом и отдельным аспектам — звукам, ударению и ритмике, интонации; по вопросам отбора материала для вводно-фонетического курса; по изучению особенностей акцента в русской речи представителей разных национальностей и возможностей его преодоления, по вопросам фонетизации учебного процесса как на подготовительном, так и основных факультетах.

Назовем ряд исследователей: Е.А. Брызгунова, С.А. Барановская, И.В. Богатырева, П.С. Вовк, М.М. Галеева, Л.Г. Зубкова, З.И. Есина, И.М. Логинова,

Н.А. Любимова, Л.З. Мазина, Л.С. Раскина, Н.И. Самуйлова, Г.В. Совсун, Е.В. Со-рокина, И.М. Сурканова, Г.И. Тунгусова, В.Я. Труфанова, Л.И. Чаузова, Т.В. Шустикова, В.Д. Яковлев и мн. др. Но в настоящее время представляется целесообразным изменить ракурс исследования — рассмотреть вопросы *взаимосвязанного* обучения фонетике и грамматике, русскому произношению и грамматически правильному оформлению речи, выделить фонетический аспект в процессе формирования лингвистической и коммуникативно-речевой *компетенции* иностранных учащихся при обучении *речевой деятельности* в области общего владения языком и научного стиля речи.

Хотелось бы подчеркнуть, что рассмотрение указанных вопросов с позиции взаимосвязанного обучения иностранца фонетически и грамматически правильной и коммуникативно-целесообразной речи на русском языке — личностно-ориентированной деятельности — является *актуальным*, отличается *теоретической новизной и практической значимостью*.

На рубеже веков в обучении иностранным языкам, и в том числе РКИ, начинаются принципиальные изменения, которые отражают изменения в области образования в целом.

В первой половине XX века основополагающими в развитии методики постановки произношения при обучении РКИ являлись работы лингвистов Л.В. Щербы, Е.Д. Поливанова, С.И. Бернштейна, А.А. Реформатского, в которых рассматривается ряд принципиальных вопросов методики обучения иностранным языкам взрослых людей. В данных исследованиях научно обосновываются цели и содержание обучения, вопросы учета родного языка в процессе преподавания иностранных языков, и в частности при обучении произношению, основная задача которого заключается в том, чтобы добиться правильного звучания речи как одного из компонентов адекватного и комфортного общения на иностранном (русском) языке.

Классическим методическим трудом стала опубликованная в 1937 году книга С.И. Бернштейна «Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка как иностранного)» [2], которая поставила методику обучения произношению на научную основу.

Чрезвычайно плодотворными оказались идеи о системности обучения иноязычному произношению с опорой на фонологическую систему языка, его артикуляционную и перцептивную базу, содержащиеся в работах Л.В. Щербы, Е.Д. Поливанова, С.И. Бернштейна, А.А. Реформатского, Л.Р. Зиндера, В.А. Виноградова.

Академик Л.В. Щерба разработывал методику преподавания живых иностранных языков «фонетическим методом» в противовес «книжному» обучению древним языкам в классической гимназии.

Организация вводного фонетического курса, сопоставительное изучение звукового строя русского и иностранных языков, фонетизация преподавания иностранных языков на семантической основе — все это было направлено на достижение коммуникативных целей обучения [17 и др.].

В конце 50-х годов выходят лингвоориентированные (термин, выдвинутый позднее В.Н. Вагнер) учебные пособия по обучению русскому произношению, адресованные учащимся определенных национальностей. В них на основе сопоставительного изучения фонетических систем языков предлагались постановочные

и тренировочные упражнения, включающие трудные для определенного контингента учащихся звуки, слова, предложения и тексты со словами, в которых содержались эти звуки. В те годы еще не ставился вопрос о коммуникативной значимости фонетических упражнений. Во всех этих пособиях нашел отражение бесценный опыт преподавателей, которые первыми начали анализировать и обобщать произносительные ошибки учащихся и на основе этого предлагали возможные способы коррекции и автоматизации навыков правильного произношения.

Назовем авторов некоторых из рассматриваемых работ, чаще всего носивших название «Фонетические упражнения для работы...», где далее указывался контингент учащихся: П.С. Карабчинская — для поляков (1957), Т.С. Мищенко — для китайцев (1957), Г.И. Рожкова — для немцев (1959), М. Масловская — для чехов (1960), М.В. Всеволодова — для поляков (1960), Э. Шмидт — для албанцев (1960), Н.А. Теплякова — для китайцев (1960). Представленная в этих пособиях лексика не соотносилась с этапом обучения, с его лексико-грамматическим содержанием, но и в наши дни преподаватель находит в них необходимый практический материал.

Серьезным вкладом в практику преподавания фонетики РКИ явилась работа Е.А. Брызгуновой «Практическая фонетика и интонация русского языка», обобщившая ошибки в русском произношении иностранцев, владеющих более чем 30 языками. По ее мнению, знание основ общей фонетики и наиболее типичных отклонений в произношении иностранцев позволяет преподавателю свободно ориентироваться в работе с любой аудиторией [3. С. 4—5].

Е.А. Брызгуновой дается четко систематизированный, огромный, практически значимый материал для коррекции и автоматизации навыков русского произношения. В ее работе «Звуки и интонация русской речи» [4], неоднократно переиздававшейся, представлено описание интонационной системы русского языка, которое с тех пор широко используется в практике преподавания РКИ и является базой для создания многих, в том числе и современных пособий.

В Университете дружбы народов (УДН, а ныне РУДН) проводились широкие исследования звукового строя тех языков, носители которых там обучались. По мнению Л.Г. Зубковой, И.М. Логиновой, Т.В. Шустиковой, «список языков, изучавшихся в сопоставлении с русским языком, говорит сам за себя» [10. С. 8—9]. Это не только языки-посредники, но и родные языки учащихся: английский и хинди, арабский и индонезийский, бенгальский и иббо, суахили и испанский и т.д.

Проведенные в УДН исследования и в наши дни облегчают прогнозирование и системное обоснование явлений фонетической интерференции в русской речи нерусских. Тем самым закладывается фундамент рациональной методики обучения русскому произношению.

Начиная с 60-х годов в обучении РКИ существовала традиция проведения обязательного специального вводного фонетического курса (ВФК), ставящего задачи сформировать начальные навыки русского произношения. Возникло *два типа* таких курсов:

— ориентированных только на особенности фонетической системы русского языка,

— учитывающих интерферирующее влияние родного языка или языка-посредника.

Особое ускорение процесс создания вводных курсов с языковой и/или региональной ориентацией получил с 1960 года, когда был открыт Университет дружбы народов, в котором фонетика была выделена в самостоятельный аспект обучения в рамках основного предмета «русский язык». Нельзя не отметить ту огромную роль, которую играла в организации такой системы обучения иностранцев заведующая кафедрой русского языка Екатерина Ивановна Мотина. Именно благодаря ей, ее неусыпному вниманию, энергии и требовательности складывалась и развивалась фонетическая школа Университета дружбы народов. Приведем фрагмент из несостоявшегося выступления Е.И. Мотиной в 1994 году «Фонетика — аспект преподавания русского языка как иностранного». По словам Е.И. Мотиной, выделение этого аспекта, будучи психологически вполне оправданным, имеет целый ряд организационных преимуществ и предопределяет более целенаправленный отбор языкового материала, разработку специфических приемов, форм, методов работы, создание оригинальных учебных пособий (программ по фонетике, различных вводно-фонетических курсов, практических фонетик русского языка, пособий, готовящих к слушанию и записи лекций и т.п.).

В рамках подготовительного факультета фонетический аспект включает в себя:

— вводно-фонетический курс, задачей которого является овладение артикуляционной базой и слуховыми образцами звуков русского языка, ритмикой русского слова и основными типами русской интонации;

— основной (или сопроводительный) курс, ведущее место в рамках которого занимает работа над техникой чтения и аудирования в тесной связи с развитием произносительных навыков. Работа по фонетике ведется на лексико-грамматическом материале общеобразовательных предметов, вводимых в это время на подготовительном факультете;

— корректировочный курс, который связан с работой во II семестре подготовительного факультета и на I курсе основных факультетов. Его задачей является фонетизация всего процесса обучения русскому языку. Отсюда — необходимость разработки системы корректировочных упражнений по фонетике на лексико-грамматическом материале, проходимом во II семестре подготовительного факультета и на I курсе основных факультетов [10].

Итак, в 60—70-х годах прошлого столетия обучение РКИ начиналось с постановки произношения *во вводно-фонетическом курсе (ВФК)*, продолжавшемся 10—12 дней в течение 60 часов. Затем слухо-произносительные навыки автоматизировались на занятиях практической фонетикой на общелитературной лексике, а далее на лексике, ориентированной на профильные общеобразовательные предметы (например, для будущих инженеров использовалась лексика из учебных пособий по математике, физике, для медиков — в дополнение к указанной — из пособий по химии и биологии и т.д. Такая система работы по обучению произношению, разработанная фонетистами Университета дружбы народов С.А. Ба-

рановской, И.В. Богатыревой, М.М. Галеевой, Л.В. Гириной, Л.Г. Зубковой, З.И. Есиной, В.С., Калининой, Е.Р. Максимовой, Г.В. Совсун, З.Ф. Соколовой, И.В. Соколовой, Н.И. Соседовой, Е.В. Сорокиной, В.П. Стрелковской, И.М. Суркановой, М.С. Скороходовым, И.О. Прохоровой, Е.С. Фетисовой, Л.И. Чаузовой, Т.В. Шустиковой, В.Д. Яковлевым, была представлена не только в научных и научно-методических публикациях (диссертациях и статьях) по данной проблематике, но и в ежегодных лекциях на факультете повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, начавшего свою работу в 1968 году и продолжающего ее по сей день.

Задача ВФК заключалась в знакомстве с русской фонетической системой, в формировании основ артикуляционной и перцептивной базы, в развитии слухо-произносительных навыков на элементарном и крайне ограниченном лексико-грамматическом материале. Это была первоначальная стадия формирования слухо-произносительных навыков как необходимой базы развития речи — в терминологии того времени. Данные вводно-фонетические курсы *принципиально* не ставили своей задачей знакомить студентов с грамматической системой русского языка, так как этими вопросами преподаватели занимались после ВФК на уроках грамматики и развития речи.

После ВФК продолжались занятия *практической фонетикой*, которые имели своей целью коррекцию и автоматизацию слухо-произносительных навыков на усложняющемся и расширяющемся лексико-грамматическом материале. Автоматизировались навыки акцентно-ритмического оформления речи. Осваивались интонационные средства русского языка — тип интонационной конструкции (ИК — по системе Е.А. Брызгуновой); центр ИК и его роль в выражении смысла высказывания; синтагматическое членение и типы синтагм, их различное морфолого-синтаксическое строение. С 60-х годов распространяется такой новый тип учебного пособия, как *практическая фонетика*. Принципиально значимым с позиции взаимосвязанного обучения произношению и грамматике является вопрос об отборе материала и его организации в учебных пособиях по практической фонетике. Учебные пособия жанра «практическая фонетика» *в разной мере* были ориентированы на связь изучаемого фонетического материала с грамматическими темами. Так, сборник текстов и упражнений по русской фонетике для латиноамериканцев (В.А. Алексеев и др., 1962) давал упражнения только на слова, словосочетания и тексты с изучаемым звуком, не организуя материал по грамматическим темам, где данные звуковые явления наиболее ярко проявлялись. В то же время пособия «Практическая фонетика русского языка» для арабов [9] и африканцев [15; 16] включали учебный материал, сгруппированный, в том числе и по морфологическим принципам.

Такой подход к созданию учебных пособий, в основе которого была *опора на родной язык* или *язык-посредник* учащихся, развивался и в последующие годы. В качестве примера можно привести работы более позднего времени: вводно-фонетический курс для испаноговорящих — Л.С. Раскиной (1983); для вьетнамских учащихся — Е.В. Сорокиной и Т.В. Шустиковой (1983); для англоговорящих —

И.В. Одинцовой (1995); для финнов — Н.А. Любимовой (1993), для монголов — Г.И. Тунгусовой.

За прошедший период к настоящему времени сформировался и другой подход к созданию учебных пособий по фонетике, предназначенных для работы после вводного фонетического курса. В учебных пособиях жанра «практическая фонетика», адресованных учащимся любой национальности и с любым языком-посредником, даются упражнения на тренировку тех языковых явлений, которые считаются типично русскими и представляют трудность для обучаемых — носителей разных языков. В качестве примеров приведем некоторые из этих пособий, авторами которых являются Е.А. Брызгунова (1963, 1969 и более поздние работы); М.М. Галеева, И.В. Соколова, В.П. Стрелковская (1968); О.А. Артемова, Э. Озе, В.А. Мерзлякова (1971); И.М. Логинова (1981); Ю.Г. Лебедева (1975, 1981); Д.Н. Антонова, М.И. Щетинина (1977); Н.А. Любимова, А.Г. Братыгина, Т.А. Вострова (1981); П.С. Вовк (1982), И.В. Одинцова (2001), М.И. Дремова (2004) и др.

Как видим, собран, методически обработан и организован огромный материал по развитию слухо-произносительных навыков, предназначенный для работы на разных этапах обучения.

Сближаются с учебными пособиями типа «практическая фонетика» коррекционные курсы, созданные Г.И. Тунгусовой, Р.И. Соболевой, И.М. Стамбулян, И.М. Логиновой и др., которые нередко предназначены для работы с учащимися в самом начале первого курса, чем объясняется отбор лексики, связанной с изучаемой специальностью.

Приведенные факты свидетельствуют о том, как широко велась работа в разных вузах страны, какой богатый учебно-методический педагогический потенциал имеется к настоящему времени.

В начале 70-х годов намечается интерес к комплексной работе над русским языком в самом начале обучения: наряду с развитием слухо-произносительных навыков обращается внимание на грамматические явления. С первых шагов в учебный процесс во время ВФК включаются базовые грамматические сведения на элементарном лексическом материале, являющемся основой для постановки звуков. Так строится обучение произношению по курсу Т.В. Шустиковой «Русский язык заочно. Le russe par correspondance», опубликованному в журнале «Русский язык за рубежом» (№ 1, 3. — 1973; № 1, 3. — 1974; № 3. — 1975).

В середине 70-х годов и позднее в учебниках русского языка, предназначенных для начального этапа обучения, что по современной классификации соответствует элементарному и базовому этапам, с разной степенью полноты бывает представлен фонетический раздел, рассчитанный на интернациональную аудиторию (Городилова и др., 1977; Костомаров (ред.), 1978).

**Принципиально новый подход** к обучению русскому языку был представлен в учебнике «Старт-1» [7]. Очень важно подчеркнуть, что привычный ВФК в учебнике отсутствовал. Но на начальном этапе при преимущественном внимании работе над грамматической системой языка фонетический и грамматический разделы в учебнике «Старт-1» были тесно связаны друг с другом и даже «терри-

ториально близки», что могло обеспечить рационально организованную работу по постановке произношения.

Для комплексной работы над грамматическим и фонетическим аспектами языка важное значение имеет использование такого типа учебных пособий, как **лингфонный курс**. Такой лингфонный курс в 80-е годы был создан к учебникам «Старт-1, 2» М.М. Галеевой, М.М. Нахабиной Г.В. Колосницыной и др. (1980, 1982, 1983). Традиция продолжена и в наши дни И.Ю. Варламовой и др. (2005).

В 80-е годы в целях придания фонетической работе еще большей значимости был разработан новый тип учебного пособия — отдельный **сопроводительный курс фонетики** к учебным комплексам «Старт-2» [6] и «Старт-3» [14]. В них были реализованы такие принципы, как системное представление фонетики русского языка, последовательная постановка русского произношения именно на материале «грамматиста»: полное соответствие уроков сопроводительного курса фонетики урокам основного учебника, использование **только коммуникативно значимого** для студента материала, формирование фонетических навыков как основы для развития навыков **во всех видах речевой деятельности**.

На рубеже 80—90 годов при всеобщем внимании к интенсивным методам обучения иностранным языкам, и РКИ в частности, был предложен учебник с английским и французским переводом теоретического грамматического и лексического материала «Вы говорите по-русски? Говорите по-русски! Вы говорите по-русски!» Т.В. Шустиковой и др. (1991—1993). В данном учебнике имелся **вводный фонетико-грамматический** раздел, рассчитанный на 35—40 часов, в котором при преимущественном внимании к развитию слухо-произносительных навыков параллельно закладывались самые элементарные языковые и речевые навыки на ограниченном, но **системно организованном** лексико-грамматическом материале. Коммуникативная направленность данного учебника ясно выражена в самом его названии, где представлены разные интенции: вопрос и запрос информации, совет и констатация факта с его оценкой.

В конце XX века в практическую работу включается такой определившийся тип учебного пособия, как **вводный фонетико-грамматический курс**, задачей которого является взаимосвязанное обучение фонетике и грамматике на стартовом уровне: начальная работа по обучению произношению в рамках классических традиционных вводно-фонетических курсов дополняется системной работой над лексико-грамматическим материалом. На базе лингвистической компетенции закладываются первичные речевые навыки коммуникативно-прагматической компетенции [16].

На рубеже веков появляется учебник РКИ, название которого говорит само за себя: «Русский язык по-новому» М.П. Аксеновой [1]. В учебнике новая фонетическая тема (введение нового звука, нового типа интонации) сопровождается грамматическим комментарием к изучаемому материалу. Введение новых звуков заканчивается в шестом уроке, но фонетический аспект присутствует в последующих уроках, обращается внимание на интонационное оформление фраз.

К указанным выше учебным пособиям типа «практическая фонетика», в которых отрабатываются все аспекты фонетической организации речи (звуки, ударе-

ние и ритмика, интонация), добавим *специальные пособия* по интонации русского языка Е.А. Брызгуновой (1969); Г.Н. Ивановой-Лукияновой (1980); И.М. Логиновой (1981) и ударению (Н.А. Федяниной (1976, 1983)).

В наше время новые технические средства и технологии обучения включаются в практику обучения русскому произношению: видеотехника, мультимедийные средства Интернет, микрокомпьютеры, электронные словари. Созданы *компьютерные программы* для обучения фонетике русского языка: например, раздел в учебнике «Русский с самого начала» [5], в котором знакомство с русской фонетикой происходит в поисковом режиме и дозировано таким образом, чтобы формирование слухо-произносительных навыков шло легко и доставляло удовольствие; вводно-фонетический курс под руководством О.И. Руденко-Моргун (2008). Созданы также *видеокурсы*, снабженные системой аудиоупражнений, например «В Москву? В Москву!» Н.М. Богословской, и др. (1998). С помощью новых технологий создается необходимая обучающая среда, для которой характерны интерактивность, полисенсорные вводы и восприятие учебной информации. У учащихся тренируется память, вырабатывается быстрая реакция при восприятии зрительно-слухового ряда. Особенностью такого учебного материала и его предъявления являются психоэмоциональная окрашенность. Принципиально важно, что с первых дней изучения нового языка учащийся, воспринимая тембровые особенности речи и ритмико-мелодические средства, погружается в русскую речевую и музыкальную ритмику, в звучащую русскую речь.

Хотелось бы подчеркнуть, что будущее в методике и практике обучения русскому произношению, как и в целом РКИ, — за гармоничным сочетанием всего накопленного опыта и использованием технических достижений, за интеграцией методов и технологий обучения неродным языкам в зависимости от целей и задач обучения, сроков обучения, индивидуальных особенностей обучаемых, социального заказа общества.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аксенова М.П.* Русский язык по-новому. — М., 1999.
- [2] *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам // Вопросы фонетики и обучение произношению. — М.: Изд-во Московского университета, 1975.
- [3] *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика русского языка. — М.: Изд-во Московского университета, 1963.
- [4] *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. — М., 1969.
- [5] *Владимирова Т.Е., Иванова В.Л., Нахабина М.М., Степаненко В.А.* Русский с самого начала. Компьютерный мультимедиакурс. — М., 1998.
- [6] *Вовк П.С., Калинина В.С., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В.* Сопроводительный курс фонетики. «Старт-2». — М., 1981.
- [7] *Галева М.М., Журавлева Л.С., Нахабина М.М., Протасова Т.Н., Шитица Л.В.* Старт-1: Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. — М., 1978.
- [8] *Галева М.М., Гречишкина А.И., Здобнова В.Е и др.* Лингафонные лабораторные работы по русскому языку. «Старт-1». — М., 1980.
- [9] *Джунковская Л.Н., Кодзасов С.В., Совсун Г.В., Соседова Н.И., Хавронина С.А.* Практическая фонетика русского языка для студентов-арабов, владеющих английским языком. — М., 1967.

- [10] *Зубкова Л.Г., Логинова И.М., Шустикова Т.В.* Теоретическая и практическая фонетика русского языка в Российском университете дружбы народов // *Фонетика в системе языка: Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ.* — М., 1996.
- [11] *Иванова-Лукьянова Г.Н.* Чтение вслух с опорой на пунктуацию. — М., 1980.
- [12] *Муханов И.Л.* Интонация в русской диалогической речи. — М., 1987, 2006.
- [13] *Реформатский А.А.* Фонология на службе обучения произношению неродного языка // *Из истории отечественной фонологии.* — М.: Наука, 1970.
- [14] *Сорокина Е.В., Шустикова Т.В.* Сопроводительный курс фонетики. «Старт-3». — М., 1983.
- [15] *Шустикова Т.В., Терехина В.Г., Стрелковская В.П., Полухина В.П., Розанова С.П., Сурканова И.М.* Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-английски. — М., 1970.
- [16] *Шустикова Т.В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. — М.: Совершенство, 1997.
- [17] *Щерба Л.В.* Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. Изд. 3, исп. и доп. — М., 1948.
- [18] *Юрков Е.Е., Московкин Л.В.* Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования // *Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык — речь — специальность: Материалы Междунар. научно-практ. конф. «Мотинские чтения».* — Часть 1. — М., Изд-во РУДН, 2005.

**METHODICAL ELABORATION  
OF THE PROBLEMS OF FORMATION  
OF RUSSIAN PRONUNCIATION AS A COMPONENT  
OF LINGUISTIC COMPETENCE DEVELOPMENT**

**T.V. Shoustikova**

Russian language Department № 2  
Faculty of Russian Language and Basic Sciences  
Russian Peoples' Friendship University  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with the problems of foundation and development of methods of teaching Russian pronunciation to foreigners. Types of manuals for pre-university education are under analyses. These problems are concerned from the point of view of competence-oriented approach.

**Key words:** methods of teaching Russian pronunciation to foreigners, manuals for pre-university education, competence-oriented approach.

---

## **РИТМИКА СЛОВА НА ЭТАПЕ ПОСТАНОВКИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ (довузовский период обучения иностранных учащихся гуманитарного профиля образования)**

**Л.В. Гиринская**

Кафедра русского языка № 3  
Факультет РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматривается и обосновывается возможность использования средств общенаучной доказательной базы в качестве методических приемов формирования навыков ритмики русского слова на этапе введения темы.

**Ключевые слова:** ритмика русского слова, вводный фонетический курс, инновационные методики.

Овладение языком как средством коммуникации в формах его проявления и на стадиях становления так или иначе связано со способностью человека к восприятию и воспроизведению речевого сигнала, развитие которой лежит в основе формирования слухо-произносительных навыков при изучении иностранного языка.

Любой процесс обучения, как правило, строится на реализации принципа последовательного представления программного материала путем периодизации его составляющих: целей, задач, содержания и времени исполнения. В методике и практике обучения РКИ названный принцип разрабатывается в рамках поэтапного подхода к изучению материала, согласно которому каждый из этапов, сохраняя автономность, остается частью целого на основе взаимосвязи и взаимообусловленности единиц языка и создающих их навыков.

Специфику начального периода обучения РКИ определяет многоплановый и разносторонний характер его содержания, на основании которого отводится максимальное по сравнению с последующими этапами количество учебного времени.

Структура учебного материала начального периода по существу включает в себя две подлежащие обязательному выполнению программы: собственно языковую и лингвистических терминов. Содержание предметной программы подчинено решению основной задачи начального периода по созданию языковой базы, необходимой для развития речевой деятельности учащихся. Освоение этой программы обеспечивается формированием языковой компетенции в фонетическом, грамматическом и лексическом аспектах, представляющих изучаемый язык как систему. Вводимый в ходе обучения лингвистический словарь последовательно и целенаправленно формирует дидактический аспект русского языка как инструмента преподавания и изучения. С позиции психологии обучения начальный период — это время адаптации к методике русской школы, во многом отличной от привычной национальной, это время осознания учащимися мотивации изучения данного языка, поиска и создания собственных путей оптимизации его усвоения [4. С. 31].

Сложность, создаваемая одновременным присутствием указанных моментов, разрешается дополнительным делением учебного процесса, одна из частей которого представлена этапом постановки навыков, традиционно осуществляемым на материале практической фонетики русского языка.

Постановка задачи вводного курса исходит из общепринятого научного понимания единства формы и содержания: звуковое оформление единицы языка — это план выражения ее смыслового содержания. В обобщенном виде задачу вводного курса фонетики можно представить как создание в кратчайшие сроки (2—3 недели начала учебного года в зависимости от специализации будущих студентов) устойчивых навыков, способных в роли своеобразных навигаторов обеспечить учащимся усвоение постоянно возрастающего массива лексико-грамматических единиц на уровне их приема и передачи в темпе и качестве, соответствующих требованиям программы и процесса обучения.

Решение поставленной задачи предполагает знание и осознанное применение учащимися на практике многих положений теории русской фонетики, лежащих в основе навыков.

Уникальность периода постановки слухо-произносительных навыков составляет целостное представление фонетической системы языка во всем многообразии ее понятий, категорий и законов, результаты постижения которых играют роль определяющего фактора, как в системе языкового образования самих учащихся, так и в стратегии и тактике обучения РКИ. Формируемое понимание сути фонетических явлений и грамотного отношения к создающим их навыкам являются для учащегося своего рода гарантиями становления качественного владения русским языком как средством учебно-профессиональной коммуникации, стимулирующим и развивающим культуру его использования.

Результаты обучения учащихся могут стать основанием для конкретизации содержания программ и сроков проведения идущих далее этапов коррекции и совершенствования фонетических навыков, создавая тем самым условия для реального управления учебным процессом в целях его индивидуализации и эффективности.

Масштабность стоящей задачи и обеспечивающего ее решение материала предъявляют особые требования к средству учебной коммуникации, в роли которого на этот момент выступает обычно один из европейских языков. Принимая во внимание объективные трудности, возникающие при использовании языка-посредника, нами в качестве альтернативы предлагается использование языка формализованной записи в функции средства постановки и объяснения изучаемого фонетического явления.

Основанием для его применения служит прикладной характер формализованной записи, позволяющий представить предметно-содержательную сторону любого явления в однозначном толковании причинно-следственных связей составляющих его элементов, исключая необходимость в дополнительных комментариях. Использование формализованной записи создает условия для естественного появления русского языка в качестве инструмента познания по мере накопления в арсенале учащегося необходимого для целей обучения фонетически освоенного лексико-грамматического материала.

Выбор предлагаемой темы продиктован особой значимостью акцентно-ритмических явлений в системе языка и в формировании нормативного произношения. Ритмика слова — это частный случай проявления ритмизации речевой единицы как одного из важнейших свойств фонетико-фонологической системы русского языка. Чтобы оценить значение навыков ритмики в овладении и владении русским языком, достаточно обратиться к пониманию ритма, механизма и области его действия, представленных современной лингвистикой.

Основное значение термина «ритм» достаточно конкретно: чередование каких-либо элементов, происходящее с определенной последовательностью. Ритм речи определяется как выразительное средство языка, основанное на равномерном чередовании соизмеримых единиц речи.

Выразительность как одна из сторон определения ритма лежит в основе его функционального назначения: сделать информацию ясной и понятной, облегчая ее звуковое восприятие. Экспериментально-фонетические исследования ритма в различных языках позволили намного глубже осознать функциональный аспект ритма. Так, установлено, что ритм служит для выражения смысловых отношений между ритмическими единицами фразы, участвует в дифференциации коммуникативных типов и видов высказывания, характеризует форму и стиль высказывания. В зависимости от коммуникативной направленности высказывания изменяется комплекс средств ритма [2. С. 24—25].

Основной единицей ритма признана ритмоструктура синтагмы, которая соотносится с физиологическим ритмом человека и со способностью к смысловому объединению слов в группы.

Основной единицей, осуществляющей функцию ритма в речевой структуре, является слог, воспринимаемый как ударный. В определении фактора, маркирующего и косвенно выделяющего элементарную ритмическую единицу, мнения исследователей совпадают: таким фактором является ударение, что естественно вытекает из природы ритмической организации речи и согласуется с данными физиологии речеобразования.

Само ударение определяется как некое относительное понятие, т.е. восприятие ударения предполагает не столько абсолютную, сколько относительную выделенность слога, которая в потоке речи оценивается на отрезке не меньшем, чем элементарная ритмическая структура.

Основным критерием выделения элементарной ритмической единицы является просодическая структура, выраженная сочетанием определенных акустических характеристик, которые, выступая в различных комбинациях между собой, образуют сигналы, на основании которых в восприятии осуществляется дискретизация. Под структурой ритма, соответственно, понимаются ритмические единицы с их внутренней организацией и отношения между ними, что и создает определенные закономерности воспринимаемой периодичности [1. С. 24].

Весьма существенным для характеристики ритма оказывается способ формирования ударений в речевой единице и способ примыкания безударных слогов к ударному [1—2; 3. С. 293—297; 4—5]. Ритмический строй речи определяется через взаимодействие взаимообусловленных единиц сегментного и суперсегментного уровней. В целом же, скорее всего, следует говорить о многоуровневой ор-

ганизации ритма, о своеобразной иерархии его составляющих, имея в виду формы структурных образований, в которых он проявляется.

Будучи центральной единицей языковой системы, слово является представителем одновременно двух подсистем: лексической, где оно выступает в качестве семантической единицы, и просодической — в качестве акцентно-ритмической структуры.

Как акцентно-ритмическая структура слово демонстрирует основные данные, на которых базируется и которыми оперирует система акцентного выделения русского языка: многосложность строения речевой единицы и разноместность ударения в ней. В зависимости от количества, типа и последовательности распределения ударений выделяются различные типы акцентных структур: с одним ударением, с двумя равносильными ударениями, с одним главным и одним второстепенным. Акцентные типы слов являются особыми структурными единицами фонетической системы языка, они столь же реальны, их перечень является столь же определенным, как и фонемный состав языка.

На этапе постановки и формирования фонетических навыков используется так называемые простые, т.е. нечленимые акцентные единицы, построенные по формуле акцентного типа с одним ударением, в котором заложено одно из основных свойств ритма — контрастность ударности/безударности. Ритмическая модель слова определяется моделью его акцентной структуры и тесно связанным с ней объемом слоговой структуры. Основу акцентно-ритмической модели слова, таким образом, составляет слоговая структура слова, определение которой и знаменует собой начало работы над постановкой навыка ритмики слова.

Понятие слоговой структуры слова складывается из умений выделять гласные в составе слова, определять слоговый состав и объем слова по количеству присутствующих в нем гласных, представлять слоговый состав слова в виде графической схемы.

Умение выделять гласные изначально формируется на односложных структурах простейших звуковых образований — СГ, ГС, СГС, которые входят в содержание первых уроков практической фонетики. Задание записывается на языке однозначно понимаемой символики, выполняется по типу моделирующей имитации и может иметь примерно следующий вид:

### Задание 1

- |  |
|--|
| <p>☰ а, о, у, ы, э, да, но, мы, эн, тут:<br/>— та, бы, вы, ну, со, по<br/>— от, ум, ах, он, ус, эл, эр<br/>— бал, вам, как, нам, так, мак<br/>— вот, дом, сок, мог<br/>— бук, лук, душ, зуб<br/>— мэр, сэр</p> |
|--|

☰ — (здесь и далее) команда производить предлагаемые действия в письменном виде;  
а, о, у... — (здесь и далее) указание на то, что гласные при выполнении задания необходимо подчеркнуть.

По мере продвижения в изучении фонетической тематики обновляется материал заданий, оставляя неизменной схему его представления и целевую уста-

новку. Завершающим этапом формирования данного навыка можно считать использование в качестве материала обучения многосложных структур, в роли которых выступают единицы активной лексики:

### Задание 2

- ☞ а, е, ё, и, о, у, ы, э, ю, я — газета:  
 — дома, мама, папа, туда, роман  
 — дорога, работа, учеба, автобус, машина  
 — литература  
 — аудитория, лаборатория

Выполнение таких заданий способствует развитию визуальной памяти учащихся, необходимой не только для навыков ритмики, но и ориентации в знаковом пространстве, представленном в печатной и письменной формах в языке.

Значительную поддержку в освоении системы гласных оказывает регулярное проведение фонетических диктантов, цель которых состоит в создании принципиально важного для постановки ритмических навыков слухового образа этих звуков. Материал для диктантов ограничивается односложными структурами с минимальным консонантным составом, создающим максимально комфортные условия для восприятия гласной, по качеству звучания приближающимся к ее положению в ударной позиции. Систему заданий, используемых комплексно или выборочно, представляет следующий фрагмент:

### Задание 3

- ☞, ☞:
- |    |  |                                 |
|----|--|---------------------------------|
| 1. | б..., в..., д..., л..., м..., н...,<br>б..., в..., д..., л..., м..., н...,<br>б..., в..., д..., л..., м..., н...,<br>б..., в..., д..., л..., м..., н...                | (а)<br>(о)<br>(у)<br>(ы)        |
| 2. | ...л, ...м, ...н,<br>...л, ...м, ...н<br>...л, ...м, ...н,<br>...л, ...м, ...н   | (а)<br>(о)<br>(у)<br>(ы)        |
| 3. | п..., ф..., т...<br>п..., ф..., т...<br>п..., ф..., т...<br>п..., ф..., т...<br>п..., т...   | (а)<br>(о)<br>(у)<br>(ы)<br>(э) |
| 4. | ...п, ...ф, ...т<br>...п, ...ф, ...т<br>...п, ...ф, ...т<br>...п, ...ф, ...т<br>...ф   | (а)<br>(о)<br>(у)<br>(ы)<br>(э) |
| 5. | б...л, в...л, д...т, н...м, в...с, г...з<br>в...л, г...л, д...м, к...т, т...м, р...т<br>д...м, д...т, б...с, ф...т, т...ф, п...ть<br>д...м, т...л, н...л, м...л, б...л | (а)<br>(о)<br>(у)<br>(ы)        |

☞ — (здесь и далее) команда слушать.

Материал предоставляется учащимся в готовом виде, задача учащегося, прослушав композицию в двукратном исполнении в естественном темпе речи, заполнить пропуски гласными, правильный вариант которых дан в скобках. Допустимые импровизации материала по степени его усложнения — в формах его представления: в варианте смешанного представления гласных в линейной цепочке при разделении позиций по признакам твердости и мягкости, звонкости и глухости согласных:

#### Задание 4



— бар, быт, вам, вот, гул, дул, дым, зол, эр  
— тон, сок, путь, пыл, сыр  
— Рим, лес, нет, мир, мят, вел, люк  
— пик, пес, тюк, тюль, хит, щель и т.п.

Либо в сочетании всех указанных позиций:

#### Задание 5



— мел, нам, быть, хор, шар, чек и т.п.

Представленные виды заданий выполняются на различном сегментно-слоговом материале, наполнение которого регулируется программой изучения фонетических тем в объеме, необходимом и достаточном для формирования умений и навыков.

Отработанный таким образом материал становится основой для введения понятий слогового состава и объема слова, графического представления слоговой структуры слова. Иными словами, знакомый учащимся материал используется вторично, максимально облегчая переход к новой ступени познания изучаемого явления, суть которого выражена следующей формой задания:

#### Задание 6



лак = лак = -- = 1

да =            эл =            вам =            быть =

бы =            эм =            дом =            соль =

мы =            он =            так =

но =            ум =            тут =

«→» — обозначение слога/односложного слова.

1 — слоговой объем, т.е. количество слогов в слове

Многосложные структуры в качестве материала для обучения в аналогичных целях использования могут быть представлены в двух вариантах: один из них ограничивается списком слов, сгруппированных по признаку слогового объема без указаний на способ действия, другой, при идентичности материала, повторяет полностью форму представленного выше задания 6. Учащиеся выполняют данное задание по одному из указанных вариантов на знакомом им материале.

### Задание 7

	дома =	дорога =	литература =	аудитория =
	мама =	работа =		
	папа =	учеба =		

Закрепление формирования навыка предлагается провести на незнакомом материале, состоящем из двух-трехсложных слов, акцентные модели которых составят материал объяснения ритмики слова по известной учащимся методике, что позволит объективно подойти к оценке приобретенного навыка:

### Задание 8

			
давать		давали	
писать		читала	
читать		уроки	
слушать		читают	
урок		писала	и т.п.

Представленный способ введения понятия слоговой структуры методически оправдан стремлением привлечь внимание учащихся к особой роли гласных в организации речевой структуры, в данном случае на примере слова.

Акцентирование внимания на гласных опирается на понимание роли этого элемента в речи человека, присущее каждому носителю языка.

На уровне визуального восприятия «особая» роль гласных предстает перед учащимися в виде двух не слишком понятных характеристик: количественном показателе и схеме, источником появления которых очевидным образом выступают гласные слова.

Исходя из несовпадения показателей звукового состава и гласных в слове, логический анализ может привести к выводу о том, что гласные, скорее всего, символизируют некую подструктуру, большую, чем звук, в которой гласные играют организующую роль, что обосновывает их выбор в качестве основания для указанных характеристик. Возникшие в результате логического анализа предположения стимулируют естественный интерес к их подтверждению или отрицанию и вкупе с практическими навыками создают почву для понимания слога как структурного элемента речевой единицы и роли гласной в функции его образующей.

Умение выделять слоговую структуру слова служит основанием для перехода к постановке навыков ритмики слова.

При обучении ритмике слова методика целиком полагается на возможности природного дара человека — слуха, который входит в состав механизмов речи в виде системного образования, отвечающего за создание и развитие слухо-произносительных навыков. Методическую задачу этого периода составляет содержание материала обучения и форм его презентации, призванные направить усилия слуховой системы учащихся в нужное для формирования навыков русло.

Предъявляемые учащимся демонстрационные образцы в своем звуковом оформлении должны по возможности однозначно представить фонетическое содержание создаваемого навыка. Этому способствует несложная структурно-сегментная организация слов, допускающая не более 2 элементов в различии консонантного состава и наличие одинаковых гласных (*банан, баран, варан, таран...; иди, сиди...; лучу, учу...; барабан, караван...* и т.п.) Метод слухового наблюдения настраивает учащихся на установление идентичности/неидентичности звучания одинаковых элементов, регистрацию наблюдаемых изменений в гласных, вызванных действиями известных видов редукации, на формирование на базе собственных выводов необходимых понятий.

Понятию ритма в фонетической системе русского языка в наибольшей степени соответствует понятие количественной редукации. И хотя, согласно данным экспериментально-фонетических исследований, правильнее было бы говорить о количественно-качественной редукации русских гласных, учитывая характер, объем и различные величины показателей этих изменений, существует возможность использовать в качестве материала обучения гласные, минимально подверженные изменениям — «у» и «ы». Такое задание может иметь следующий вид.

### Задание 9

$\text{У } \bar{y}_1 \bar{y}_2 \quad \text{■ } \bar{y}_1 = \bar{y}_2; \bar{y}_1 \neq \bar{y}_2; \bar{y}_1 > \bar{y}_2; \bar{y}_2 > \bar{y}_1$			
$\bar{r} \bar{u} \bar{d} \bar{u}$ руду $\bar{s} \bar{u} \bar{d} \bar{u}$ суду	$\bar{b} \bar{u} \bar{z} \bar{u}$ бужу $\bar{s} \bar{u} \bar{z} \bar{u}$ сужу $\bar{t} \bar{u} \bar{z} \bar{u}$ тужу	$\bar{s} \bar{u} \bar{z} \bar{u}$ сужу $\bar{t} \bar{u} \bar{z} \bar{u}$ тужу $\bar{u} \bar{z} \bar{u}$ ужу	$\bar{u} \bar{c} \bar{u}$ учу и т.п.

«—» — двусложное слово.

$y_1$  — гласная «у» в первом слоге.

$y_2$  — гласная «у» во втором слоге.

Основанием для записи задания учащимся в представленном виде является выделенность ударного гласного неосознаваемыми, но воспринимаемыми на слух средствами, превышающими аналогичные по природе в безударном. Материал для прослушивания предъявляется в двукратном исполнении в естественном темпе речи. Задача преподавателя состоит в обобщении полученных от учащихся данных, введении обозначения ударения на письме и в слоговой схеме, что превращает ее в ритмическую модель слова:

$$y_1 \text{ч} y_2 = \underline{y} \text{ч} \underline{y} = \text{---} = \mathbf{2}: y_1 \neq y_2; y_2 > y_1, \text{учу} = y \text{ч} \acute{y} = \text{---} \acute{\text{---}}$$

где «—  $\acute{\text{---}}$ » — ритмическая модель слова.

Важную роль в постановке навыков ритмики слова играет регулярное проведение фонетических диктантов с целью обозначения ударения в представленных учащимся в готовом виде словах, записью только ударных гласных в предъявляемых на слух образцах, выполнении письменных заданий, связанных с определением безударных гласных в словах с проставленным ударением в качестве некоего



Выбор формы презентации материала определяет и форму его обобщения, обязательным элементом которой является введение понятия транскрипции.

Постановка навыков ритмики в трехсложных словах с конечным ударным, в двух-трехсложных с начальным ударным и в словах с ударным в центре осуществляется на использовании понятия ударения. Основное внимание уделяется степеням редукции гласных в безударной позиции.

Постановка и формирование навыков ритмики при изучении количественно-качественной редукции пред-за-ударных опирается в формах предъявления на известную формулу А.А. Потемни, устанавливающую пропорциональную зависимость изменений безударных гласных от локализации и через величину ударного гласного. Закрепление слухо-произносительных навыков повторяет знакомую учащимся последовательность проведения операций в соответствии с указывавшимися ранее нормами организации учебного материала.

Предлагаемый в данной работе подход базируется на основных положениях теории формирования умственных действий [5. С. 167—168].

Положения теории позволяют представить процесс постановки ритмики слова как систему определенных действий, в структуру которой входят: цель, мотив, объект, образец, по которому выполняется действие, и последовательность операций исполнения действия.

В содержание обучения в этом контексте включается определенная система умственных действий (мышление, память, внимание), которые выступают как предмет специального усвоения. Подобное понимание предлагаемого подхода позволяет овладеть необходимыми слухопроизносительными навыками в начальный период изучения языка, давая учащимся ощущение самостоятельного формирования необходимых понятий и способствуя тем самым развитию их творческих способностей, формирование которых является главной целью современного образования в инновационном варианте его понимания.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Барышникова К.К.* Ритм — ударение — интонация // Вопросы фонологии и фонетики. Тезисы докладов на VII международном конгрессе фонетических наук. — Ч. 1. — Монреаль, 1971.
- [2] *Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В., Зиндер Л.Р., Касевич В.Б.* Стили произношения и типы произношения // Вопросы языкознания. — 1974. — № 2.
- [3] *Гиринская Л.В.* Фразовая просодия в аспекте структурной организации речевого сегмента (на примере экспериментально фонетического исследования русских вопросительных местоимений) // *Studia Slavica II Slavica Tergestina* 9 Firenze 2001.
- [4] *Хавронина С.А.* Начальный этап: Задачи и содержание обучения. Формирование языковой компетенции // *Русский язык за рубежом*. — 2005. — 1(21). — С. 30—33.
- [5] *Шутова М.* Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий — основа методики обучения русскому произношению иностранных студентов. Методика преподавания РКИ. — 2003. — С. 167—168.

**WORD RHYTHMIC ON THE STAGE  
OF AUDIAL AND PRONUNCIATION SKILLS FORMATION  
(pre-university period of students  
of humanitarian speciality education)**

**L.V. Guirinskaya**

Russian Language Department № 3  
Faculty of Russian Language and Basic Sciences  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

There is considering in this article the possibility of demonstrative base facilities by way of methodical instruments, creating Russian word rhythmic skills in the period of topic introduction.

**Key words:** Russian word rhythmic skills, introductory phonetic course, innovative method.

---

## «ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЛОКАДА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ

С.П. Розанова

Кафедра русского языка № 2  
Факультет РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются трудности при изучении русского языка иностранцами, анализируются причины их появления, даются рекомендации по устранению этих трудностей.

**Ключевые слова:** трудности изучения РКИ, психологические закономерности обучения, «психолингвистическая блокада».

В настоящее время активно развиваются экономические, культурные, политические отношения между странами, растет интерес к России, к русской культуре, к русскому языку. Актуальным становится поиск эффективных методов обучения русскому языку, оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Решению этих задач, безусловно, помогают смежные с методикой обучения русскому языку как иностранному науки: лингвистика, психолингвистика, и, конечно, психология.

Знание психологических факторов, психологических закономерностей и учет их при обучении иностранцев русскому языку помогает построить учебный процесс таким образом, чтобы вовремя снимать трудности, возникающие при освоении иностранцами нового языка.

Обучающий должен знать, какие неожиданности подстерегают его на протяжении всего периода научения иностранцев русскому языку. Именно психолингвистика, психология и физиология речи объясняют многие «непонятные» явления, дают ответы на нерешенные вопросы методики обучения русскому языку иностранцев.

Древняя латинская пословица говорит: «omne initium difficile est» — «всякое начало трудно». Человек, приехавший в чужую страну получать образование, приступающий к изучению нового языка, безусловно, испытывает тревогу, находится в состоянии ожидания предстоящей встречи с неизвестным.

На начальном этапе изучения русского языка во взрослой аудитории имеет место так называемый «языковой барьер». Известный лингвист и психолог Ш. Бутон, на наш взгляд, дает более точное название состояния языкового сознания обучаемого при контактировании с новым изучаемым языком [2. С. 86]. «Психолингвистическая блокада» возникает в результате блокирования формируемых ассоциативных связей, динамических стереотипов в изучаемом новом иностранном языке. Автоматизированные навыки родного или первого иностранного языка вступают в конфликтные отношения с формируемыми навыками в изучаемом русском языке.

В отличие от детей, которые быстро входят в новый язык, легко усваивая речевые клише, взрослый человек, изучая русский язык, постоянно сравнивает, сопоставляет, анализирует свою речь, ему нужны опорные точки, ориентиры при построении собственного высказывания. Изучение русского языка идет «с оглядкой» на родной или первый иностранный язык.

Это закономерное явление. Многолетняя практика преподавания русского языка обучаемым разных возрастных категорий в РУДН и в ЦПК имени Ю.А. Гагарина (при подготовке иностранных космонавтов и космических туристов) показывает, что снятию «психолингвистической блокады» способствует не только фактор времени, но прежде всего индивидуальный подход, хорошо организованная система занятий и методические приемы, в основе которых лежит учет психологических закономерностей и факторов.

В психологической адаптации при изучении русского языка большую роль играет использование переноса. В основе усвоения иностранного языка лежит ряд психолингвистических факторов, обуславливающих характер переноса. Перенос может быть отрицательным (неосозанным, стихийным), результатом которого является ошибочное речевое действие, и положительным (осозанным, целенаправленным), если он лежит в основе методических приемов обучения иностранному языку. Под положительным переносом мы понимаем психический процесс, в основе которого лежит целенаправленное осознанное действие, дающее возможность использовать приобретенные ранее навыки в новых условиях.

Сопоставительный анализ позволяет установить общие и специфические черты, сходства и различия в контактирующих языках на всех языковых ярусах. Это дает возможность построить обучение на основе дидактического принципа «от известного к неизвестному». Опираясь при изучении русского языка на сходные явления в контактирующих языковых системах, можно сформировать навыки и умения на базе родного или первого иностранного языка.

Становление навыка овладения русскими конструкциями идет быстрее, если оформление навыка проходит в ситуациях, аналогичных тем, с которыми обучаемые часто встречались, производя речевое действие на родном или первом иностранном языке. Поэтому при изучении русского языка целесообразно начинать с этих моделей: осуществляется их перенос в русский язык, и на основе употребления, аналогичного родному или первому иностранному языку, формируются навыки их оформления и использования в изучаемом языке.

В практике обучения русскому языку иностранцев рано вводятся модели, которые на уровне синтаксиса легко переносятся с родного или первого иностранного языка: *Я знаю, что... Я знаю, как... Я знаю, куда... Я знаю, почему... Я знаю, сколько...* и т.д. Введение этих моделей не представляет трудностей для обучаемых, и при отработке навыка оформления того или иного падежа создаются условия для более широкого употребления изучаемого языкового явления и формирования навыка. Методические приемы, в основе которых лежат механизмы положительного переноса, помогают снимать «психолингвистическую блокаду», обучаемый быстрее осваивается в русском языке, чувствует себя увереннее.

С этой же целью уже в первые дни изучения русского языка во время вводного фонетико-грамматического курса (10—12 дней) каждый день даются речевые клише, которые помогают обучаемому с наименьшими психическими затратами выходить из тормозного состояния. Психологи отмечают, что выходу из «блокады» во многом способствуют формирование экспрессивных навыков. Обучаемые с большим интересом осваивают формулы обращения, приветствия, просьбы и т.д. (**Здравствуйте! До свидания! Спасибо! Пожалуйста! Понятно. Непонятно. Извините! Как дела? Хорошо** и т.д.). Осознание того, что они могут что-то сказать, спросить по-русски, поднимает настроение обучаемых, повышает мотивацию, вызывает интерес к русскому языку.

Положительный перенос может быть как межъязыковым, так и внутриязыковым. Внутриязыковой перенос играет большую роль в снятии «психолингвистической блокады», особенно в первые дни и месяцы изучения русского языка. Так, уже во время вводного фонетико-грамматического курса формируется установка на перенос при овладении навыками оформления спряжения русских глаголов (**читать, говорить, писать, идти** и т.д.)

Многие явления, специфичные для русского языка, не имеют аналогов в английском, французском, испанском и других языках, и навык по их использованию формируется заново. К специфическим чертам русского языка относится, прежде всего, флективный характер его морфологической системы. При формировании навыков заново можно использовать внутриязыковой положительный перенос. В данном случае внутриязыковой перенос применяется и как эффективный методический прием, и как профилактическая мера по снятию психологических трудностей при овладении флективной системой русского языка.

Так, изучив парадигму склонения личных местоимений, можно осуществить перенос навыков оформления личных местоимений на оформление притяжательных местоимений, а потом перенести сформированный навык на прилагательные. Например:

Я позвонил другу. Я позвонил ЕМУ.

Я позвонил мо-ЕМУ другу..

Я позвонил мо-ЕМУ хорош-ЕМУ другу.

Как показывает многолетняя практика, положительный внутриязыковой перенос облегчает становление навыков, которые необходимо сформировать заново, экономит время на объяснение, освобождая его для упражнений и формирования долговременных навыков.

Преподаватель, обучающий иностранцев русскому языку, должен владеть механизмами положительного межъязыкового и внутриязыкового переноса, стимулировать положительный перенос и предупреждать и нейтрализовывать interfering влияния языков, изученных ранее.

Сопоставление дифференциальных признаков контактирующих языковых систем дает возможность определить отрицательные параметры переноса, найти источник ошибок, идущих от родного или первого иностранного языка. Это дает

возможность ограничить явление интерференции, используя родной или первый иностранный язык «в роли помощника, а не интерферирующего врага» [1. С. 253]. Сформированная в языковом сознании обучаемого установка на положительный перенос помогает ему чувствовать себя уверенно в процессе овладения русским языком.

К сожалению, «психолингвистическая блокада» имеет место не только на элементарном и базовом уровне обучения русскому языку иностранцев.

Как говорят психологи, этап обучения является важной переменной величиной переноса, в зависимости от которой результат переноса попеременно может быть то положительным, то отрицательным [6. С. 194, 196]. Следует отметить, что при объяснении и первичном закреплении (стадия проактивного переноса) фактор сходства приводит, как правило, к положительному переносу. Этот же фактор на стадии ретроактивного переноса, т.е. при воспроизведении или функционировании, чаще дает отрицательный результат [6. С. 194]. Психологическое различие в результате переноса на разных этапах обучения объясняется тем, что в момент воспроизведения по памяти действуют две равнозначные тенденции: соревнование ответов и забывание или разучивание, поэтому отрицательный эффект в ретроактивном переносе сильнее, чем в проактивном [3. С. 60].

В практике обучения русскому языку необходимо учитывать, что межъязыковой перенос возможен с самого начала изучения языка. А перенос внутри изучаемого русского языка возможен по мере овладения им. Так, во время вводного фонетико-грамматического курса обучаемые приобретают навык оформления спряжения глагола *читать*, который затем легко переносится на другие глаголы этой модели (*отвечать, изучать, отдыхать* и т.д.) При этом необходимо иметь в виду, что доминантный навык, на основе которого осуществляется перенос, должен быть автоматизирован. Эффективность переноса зависит от уровня сформированности доминантного навыка.

Говоря о «психолингвистической блокаде», о блокировке формируемых ассоциативных связей, навыков при изучении русского языка иностранцами, необходимо отметить одно «непонятное» явление. На начальном этапе обучения при формировании грамматических навыков оформления и использования падежей имеет место интересная закономерность. Например, после того как сформирован навык оформления и использования предложного падежа (при выражении локальных отношений), вводится винительный падеж места и формируется навык оформления винительного падежа при выражении локальных отношений. Новый формируемый навык оформления и использования винительного падежа полностью вытесняет из языкового сознания обучаемого сформированный навык оформления предложного падежа. Объяснение этому явлению мы нашли у психологов.

В психологии есть закон индукции нервных процессов, который заключается в том, что процессы возбуждения, возникающие в одной области коры головного мозга, вызывают торможение в соседних областях. Эта закономерность прослеживается на всем пути овладения русским языком. Как показывают наблюдения, торможение, возникшее в динамических стереотипах уже сформированных навы-

ков оформления и использования предложного падежа, проходит через 2—3 дня, и навыки предложного и винительного падежа при выражении локальных отношений развиваются дальше, не вступая в конфликтные отношения друг с другом.

Появление периодов блокировки, тормозного состояния обучаемого зависит от многих психологических факторов (объективных и субъективных), знание которых помогает предупредить или ослабить спад при формировании навыков. Одним из важнейших психологических факторов является интерес обучаемых к русскому языку. Это касается не только начального этапа обучения, но и последующих этапов, особенно продвинутого этапа (второй и следующие сертификационные уровни) при формировании навыков реферирования, переводческих навыков, при организации учебного материала и видов работ в группах аспирантов, при обучении космонавтов в ЦПК. На каждом занятии должен присутствовать, говоря языком психологов, «эффект новизны» [5. С. 503]. Из психологии известно, что отсутствие новизны вызывает потерю интереса. Задачей обучающего является не погасить этот интерес, а поддерживать его постоянно и развивать дальше.

Нередко блокировку формируемых ассоциативных связей, динамических стереотипов вызывает монотонность, «рутинность» проведения занятия. Еще в XIX веке великий русский педагог К.Д. Ушинский рекомендовал «паллиативные меры» по предупреждению сонливого состояния, монотонности, рассеянности и утомления, которые будят энергию» [4. С. 198].

При обучении русскому языку немаловажное значение имеет психологический фактор, связанный с нейрофизиологическими особенностями обучаемых. Процесс научения требует от обучаемых и от обучающего концентрации внимания, мобилизации сил, что может вызвать утомление и тормозное состояние. От динамичности нервной системы обучаемых зависит объем и эффективность формируемых навыков. В процессе обучения русскому языку иностранцев необходимо использовать средства наглядности, переключая нагрузку с левого полушария коры головного мозга на правое, современные технические средства, компьютерные материалы, музыкальные занятия и т.д., чтобы избежать перегрузок, предупредить тормозное состояние и утомление обучаемых.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Артемов В.А.* Обучение иностранным языкам. — М., 1969.
- [2] *Bouton Ch.* Le role psychologique et pedagogique de la motivation dans l'acquisition du français comme langue étrangère chez les sujets adultes. — Etudes de linguistique appliqué. — P., 1962.
- [3] *Debysser F.* Apprentissage du français langue étrangère // Le français dans le monde. — 1971. — № 80.
- [4] *Егоров С.Ф.* К.Д. Ушинский: наука и искусство воспитания. — М., 1994.
- [5] Психологическая энциклопедия. — М., 2006.
- [6] Экспериментальная психология / Под ред. С. Стивенса. — Т. 2. — М., 1963.

## **«PSYCHOLOGICAL BLOCKADE» OF FOREIGNERS WHEN STUDYING RUSSIAN**

**S.P. Rosanova**

Russian language Department № 2  
Faculty of Russian Language and Basic Sciences  
Russian Peoples' Friendship University  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

This paper is devoted to the difficulties of studying Russian by foreigners. The reasons of the difficulties are analyzed, and recommendations on neutralizing the difficulties are given.

**Key words:** difficulties of learning Russian by foreigners, psychological regularities of learning, «psycholinguistic blockade».

---

## ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОД РУКОВОДСТВОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Н.М. Румянцева, Ю.В. Юрова

Кафедра русского языка № 3  
Факультет РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена проблеме организации системы самостоятельной работы учащихся под руководством преподавателя-русиста с использованием современных мультимедийных средств обучения на этапе довузовской подготовки в условиях Российского университета дружбы народов.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, довузовский этап обучения РКИ, мультимедийные средства обучения.

Ежегодно в российские вузы на обучение прибывает более 100 000 иностранных учащихся. На первом этапе студенты-иностранцы начинают обучение на специально организованных факультетах по программам довузовской подготовки. Спецификой указанного этапа является интенсивность процесса обучения русскому языку как иностранному, обусловленная необходимостью овладения языком в сжатые сроки в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять на нем учебную деятельность и достаточном для общения в учебно-профессиональной и социокультурной сферах.

Тот факт, что обучение русскому языку осуществляется не индивидуально, а в учебных группах, означает, что, во-первых, потребности каждого из членов группы могут быть удовлетворены лишь частично, в обобщенном виде. Следовательно, при организации учебного процесса и формулировании целей курса об учете индивидуальных потребностей учащихся можно говорить только с определенной степенью относительности. Во-вторых, на довузовском этапе обучения студенческие группы формируются, как правило, по интернациональному принципу. Данное обстоятельство, с одной стороны, является, несомненно, фактором, оптимизирующим процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ), однако если группа состоит из представителей разных культур, то диапазон индивидуальных ожиданий учащихся может оказаться еще более широким.

При изучении иностранного языка обучаемым приходится овладевать значительным объемом материала самостоятельно, в процессе выполнения домашних заданий. Однако реализация данного требования осложняется тем обстоятельством, что большинство иностранных студентов проживают в студенческом общежитии. К сожалению, в последние годы администрация вузов, идя навстречу многочисленным просьбам иностранцев, отказывается от принципа расселения по интернациональному признаку, что, на наш взгляд, осложняет организацию их самостоятельной учебной деятельности, лишает студентов мотивации осуществ-

лять коммуникацию на русском языке, в определенной степени препятствует адаптации к иноязычной среде.

Кроме того, «аудиторно-урочная» структура учебного процесса в результате неравномерного заезда учащихся нередко деформируется трудностями «культурного шока», с которыми сталкиваются иностранцы, и связанным с этим отставанием некоторой части студентов от общего темпа изучения и усвоения материала.

Вышеперечисленные факторы свидетельствуют о том, что усвоение учебной программы по русскому языку на довузовском этапе (в необходимом для дальнейшего обучения на основных факультетах объеме) требует дополнительных часов.

Решение данной проблемы мы видим в оптимальном использовании на подготовительных факультетах российских вузов резерва времени во второй половине дня (после аудиторных занятий) с целью формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся и их скорейшей социокультурной адаптации.

Как нам кажется, необходима организация наиболее рациональной и эффективной системы самостоятельной работы по русскому языку за рамками «сетки» учебных часов.

Наиболее целесообразным представляется отводить это время на дополнительные занятия со студентами для формирования их лингвокультурологической и социокультурной компетенций, составляющих содержание обучения. Как известно, аудиторных часов, предусмотренных учебными планами, оказывается недостаточно для того, чтобы студенты получили оптимальный объем лингвокультурологических знаний для их адекватной адаптации к новой социально-культурной среде, новому языку общения, системе образования, климатическим и бытовым условиям и т.д.

В условиях преподавания в рамках учебного плана в аудитории часто невозможно реализовать принципы индивидуализации и дифференциации обучения, в то время как самостоятельная работа обучаемых во второй половине дня позволяет, например, разграничить ее объем и характер (работы) для учащихся коммуникативного и некоммуникативного типов: «коммуникативникам» нужен дополнительный материал для чтения, а «некоммуникативникам» — для активной речевой практики.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что значительная часть иностранных учащихся, приезжающих на обучение в Россию, слабо подготовлена к самостоятельной учебной деятельности, особенно творческого характера, вследствие чего они не только нуждаются в планомерной и последовательной помощи со стороны преподавателя в организации, определении содержания и планировании данного вида занятий, но и в обучении приемам и навыкам самостоятельной работы по приобретению новых знаний. По этой причине организация занятий во второй половине дня на довузовском этапе возможна только под непосредственным руководством преподавателя.

В последние годы наблюдается резкое падение общеобразовательного уровня иностранных учащихся. Ученые связывают это со снижением вербализма в обучении в связи с устойчивой тенденцией к повышению познавательной активности

учащихся посредством компьютера, Интернета. Но необходимо признать тот факт, что современная молодежь — в основном «сетевое» поколение, для которого электронный способ получения информации (в том числе и учебной) является неотъемлемой составляющей жизни.

Процесс информатизации общества, то есть повсеместное внедрение информационных технологий, начавшийся в семидесятых годах прошлого столетия, приобрел в настоящее время поистине глобальный характер.

Одним из важнейших шагов к информатизации общества является информатизация образования, так как именно в этой сфере проходят подготовку и воспитываются те люди, которым предстоит жить и работать в новой среде. Тотальная информатизация общества и как следствие — системы образования неизбежно приводят к появлению новых форм организации учебного процесса. Но «полностью заменить преподавателя компьютер не сможет никогда, так как коммуникация является творческим процессом и особенности ее протекания учесть в компьютерной программе невозможно» [1. С. 222].

Широкое внедрение электронных средств обучения, с одной стороны, позволяет повысить качество образования за счет увеличения доли самостоятельного освоения материала, гарантирует мотивацию и вовлеченность учащихся в учебный процесс, с другой — требует наличия у обучаемых таких качеств, как самостоятельность, ответственность, организованность, умение реально оценивать свои силы.

Одной из задач преподавателя русского языка как иностранного является формирование у студентов готовности к овладению знаниями при помощи мультимедийных технологий в процессе самостоятельной работы. В настоящее время высокие технологии в образовании активно используются студентами. Знания, умения, навыки, приобретаемые ими в ходе обучения посредством мультимедийных технологий, понадобятся им в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Одной из форм проведения самостоятельной работы под руководством преподавателя на довузовском этапе обучения могут быть занятия в аудитории фонда «Русский мир», предоставленной факультету русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН в 2008 году. Помимо традиционных средств обучения (различных учебников, справочников, словарей, энциклопедий, альбомов по искусству и т.д.) класс оснащен современными мультимедийными средствами обучения, без которых трудно сегодня представить организацию самостоятельной работы учащихся. Это тем более актуально в связи с необходимостью «создания условий для повышения качества профессионального образования» и, в частности, «информатизации образования и оптимизации методов обучения», предусмотренных Болонской декларацией и одобренных в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (распоряжение Министерства образования Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р).

Электронные средства обучения, представленные в аудитории фонда «Русский мир», дают прекрасную возможность во второй половине дня компенсировать недостаток аудиторного времени для формирования лингвокультурологиче-

ской компетенции иностранных студентов, приобщая их к русским национально-культурным традициям, литературе, истории, культуре с целью их оптимальной адаптации к условиям жизни в России, обучения в российских вузах.

Так, нам представляется необходимым использование возможностей данной аудитории при подготовительной работе со студентами к обзорной автобусной экскурсии по Москве, которая, как правило, проводится в начале-середине первого семестра.

К сожалению, экскурсовод не всегда владеет навыками работы с иностранными студентами довузовского этапа обучения, что нередко сводит полезность данного внеучебного мероприятия практически к нулю и ставит преподавателя-русиста перед необходимостью проведения огромной подготовительной работы. Просмотр студентами видеозаписи экскурсии по Москве, организованный во второй половине дня после аудиторных занятий, поможет снять эти трудности.

Диск знакомит учащихся как с исторической частью Москвы (Кремль: Сенатская, Соборная площади, Успенский, Благовещенский соборы, Грановитая палата, Колокольня Ивана Великого, Царь-колокол, Царь-пушка; Красная площадь: Храм Василия Блаженного, Лобное место, Казанский Храм, Китай-город, Никольская улица, Ильинка, Гостиный двор; Старая Москва: Театральная площадь, Большой и Малый театры, Моховая улица, Дом Пашкова, Арбат, Тверская улица, Патриаршие пруды), так и с современной (скульптурные и фонтанные композиции, памятники и монументы, Воробьевы горы, МГУ, Библиотека им. Ленина, Поклонная гора, ночная столица).

В фильме использована уникальная фото- и кинохроника, он сопровождается также симфонической и русской народной музыкой.

Диск можно смотреть на английском, французском, испанском, итальянском, китайском, японском и немецком языках.

Аудитория фонда «Русский мир» предоставляет возможность просмотра видеоматериалов как в индивидуальном, так и в групповом режимах. Это снимает трудности дальнейшей подготовительной работы к экскурсии при семантизации необходимой лексики, обеспечивая реализацию одного из важнейших принципов методики — зрительной наглядности.

Ценность наглядного и аудиовизуального преподнесения материала, как известно, состоит в том, что мобилизует активность учащихся, вызывает интерес и мотивацию к изучению русского языка, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомляемость, мотивирует сравнение чужой и своей культуры.

В дополнение к просмотру видеозаписи рекомендуется использовать в процессе самостоятельной работы культурологические пособия, в частности «Знакомьтесь — Москва!» [3], которое предназначено для студентов-иностранцев довузовского этапа обучения и соответствует требованиям I сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным. Лексико-грамматической основой пособия является «Программа-справочник по русскому языку для иностранцев», что делает возможным параллельное его использование с основным учебником русского языка для довузовского этапа обучения.

Специфика учебных планов и программ по русскому языку на довузовском этапе обучения хотя и предусматривает знакомство иностранных учащихся с темой «Москва», однако не позволяет отводить достаточное количество учебных часов москвоведению в аудиторное время, что приводит к примитивному, порой неадекватному пониманию русской истории и культуры, значению и роли Москвы.

Предъявление материала в анализируемом пособии организовано таким образом, что делает возможным его использование не только в аудиторных условиях, но и в процессе самостоятельной работы.

На кафедре русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН подготовлена мультимедийная поддержка данного издания, что позволяет студентам в увлекательной форме самостоятельно работать во второй половине дня в компьютерном классе, повышает их мотивацию к изучению данной темы и русского языка в целом.

Тематический отбор материала основан на выборе наиболее важных фактов истории и культуры древней и современной Москвы, и, несомненно, обусловлен интересом учащихся к подобной информации. В пособии представлены следующие темы: возникновение и становление Москвы; Московский Кремль; исторический центр Москвы; культурные сокровища Москвы (музеи, театры, библиотеки и т.п.); портреты-биографии известных деятелей литературы и культуры, живших в Москве; транспорт Москвы; современная Москва — политический, промышленный, культурный центр Российской Федерации и др. Тематический принцип подачи материала дает возможность планомерного накопления лексики и активизации ее употребления. Лексика вводится тематическими блоками, предваряющими учебный текст. Осуществляя отбор культурологических сведений, авторы руководствовались критериями познавательной и воспитательной ценности материала, его практической ценностью для иностранных студентов на ранней стадии аккультурации.

Говоря о возможностях самостоятельной работы иностранных учащихся в аудитории фонда «Русский мир» во второй половине дня, особо хотелось бы отметить, что фильмотека содержит более двухсот фильмов, включая как классику советского кинематографа («Юность Петра», «Судьба человека», «Чайковский» и др.), так и современные фильмы («Сибирский цирюльник» и др.). Фильмы снабжены субтитрами на английском, французском и других языках, что делает возможным их просмотр даже на довузовском этапе подготовки с целью расширения общего кругозора и формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, способствуя, в свою очередь, процессу их адаптации к жизни в России.

Отметим также, что на кафедре русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН коллективом преподавателей готовится к изданию методическая разработка для работы с художественными фильмами, предназначенная для использования в учебном процессе (базовый и I сертификационные уровни владения русским языком как иностранным).

В соответствии с учебным планом для студентов-гуманитариев рекомендуется также использовать пособие по работе с газетой «Окно в мир» [2; 4], соз-

данное в рамках инновационной образовательной программы Российского университета дружбы народов. В книге предлагаются информационные материалы по следующим темам:

- 1) органы государственной власти РФ («кто есть кто»);
- 2) визиты, приемы, встречи, поездки;
- 3) переговоры, встречи, беседы;
- 4) дипломатические отношения;
- 5) международные отношения;
- 6) выборы;
- 7) формирование органов государственной власти;
- 8) терроризм;
- 9) чрезвычайные происшествия.

К пособию разработано компьютерное приложение, рекомендованное для самостоятельной работы в компьютерном классе с целью закрепления, активизации и контроля знаний, полученных на уроке.

В заключение добавим, работа с мультимедийными средствами обучения требует специальной подготовки преподавательского состава. К сожалению, нередко преподаватели старшего поколения с огромным опытом методической работы не могут применить свои знания в компьютерной аудитории, а также при создании электронных средств обучения. В этой связи необходима широкая организация курсов повышения квалификации преподавателей РКИ, их участие в различных обучающих семинарах по использованию новейших технологий в современных условиях обучения русскому языку как иностранному.

Организованная, тщательным образом спланированная система внеаудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя во второй половине дня, являясь одним из эффективнейших средств интенсификации учебного процесса и повышения качества образования по русскому языку, позволяет в значительной степени удовлетворить интересы и потребности учащихся, повышает их мотивацию к изучению русского языка и углубляет знания о совокупности традиций, норм, правил, ценностей, характерных для российской социальной общности, и способствует снятию трудностей адаптационного периода.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб.: Златоуст, 2006.
- [2] *Крылова Н.Ю.* Окно в мир: Учеб. пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы (базовый, первый уровни владения русским языком). — Ч. 1. — М.: РУДН, 2008.
- [3] *Оганезова А.Е., Румянцева Н.М.* Знакомьтесь — Москва!: Учеб. пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения. — М.: РУДН, 2008.
- [4] *Румянцева Н.М., Оганезова А.Е.* Окно в мир: Учеб. пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы (базовый, первый уровни владения русским языком). — Ч. 2. — М.: РУДН, 2008.

**TRADITIONS AND INNOVATIONS  
IN ORGANISATION OF FOREIGN STUDENTS'  
INDIVIDUAL ACTIVITY IN LEARNING RUSSIAN TAKEN  
UNDER TEACHER'S CONTROL**

**N.M. Rumyantseva, Y.V. Yurova**

Russian Language Department № 3  
Faculty of Russian Language and Basic Sciences  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to the organization of student' individual activity with the help of multimedia means of education at the beginner's stage.

**Key words:** student' individual activity, multimedia means of education, pre-university education.

# РУССКИЙ ЯЗЫК — ПУТЬ К ПРОФЕССИИ: ТРАДИЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РУДН

## ОБУЧЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА РУДН

**В.Б. Куриленко, Л.А. Титова**

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

В статье рассматриваются концепции ведущих ученых — основоположников методической школы обучения русскому языку в специальных (профессиональных) целях, во многом определившие направления развития российской методики обучения иностранных специалистов в целом, анализируются этапы становления и современное состояние профессионально-языкового образования иностранных студентов-нефилологов.

**Ключевые слова:** методическая школа РУДН, РКИ для нефилологов, профессионально-языковое образование.

Современные требования к качеству подготовки иностранных специалистов ставят перед системой российского высшего образования задачу пересмотра и усовершенствования базисных составляющих процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Вместе с тем развитие всей целостной системы языкового образования иностранных студентов-нефилологов эффективно только в случае бережного сохранения накопленного несколькими поколениями русистов опыта организации процесса обучения, разработки учебно-методических, учебных материалов.

Особая область методики преподавания русского языка как иностранного — обучение учебно-научному и учебно-профессиональному общению — стала развиваться с момента создания кафедры русского языка в Университете дружбы народов. Учет будущей специальности стал одним из ведущих принципов организации процесса обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку. При этом ясно осознавалось, что роль преподавателя русского языка не может сводиться к толкованию содержания научных текстов и что проблема учета специальности при обучении иностранцев русскому языку должна решаться лингвометодическим путем. На этом этапе развития методики преподавания русского

языка как иностранного усилия преподавателей-русистов были направлены на создание лингвистической базы обучения иностранных студентов учебно-научному и учебно-профессиональному общению. В этих целях на кафедре проводилось описание языкового материала, актуального для изучения специальных дисциплин в разные периоды обучения, а также разрабатывалась методика отбора и включения этого материала в программы по русскому языку. Реальную основу для решения этой задачи дало «сплошное расписывание» языкового материала (создание картотеки предложений) учебников и учебных пособий по общеобразовательным и специальным дисциплинам для последующего статистического и сравнительного анализа [1. С. 293]. Был выявлен общий словарь каждой научной дисциплины, определены наиболее частотные лексические и грамматические формы.

Активное изучение и описание лингвистических особенностей научной речи, проводимое в 60-е годы, способствовало созданию лингвистической базы обучения языку специальности и утверждению в методике принципа организации языкового материала, известного под названием функционально-семантического. Суть этого принципа сводится к тому, что отбор и структурирование языкового учебного материала осуществляется по определенным функционально-семантическим категориям: определение предмета, качественная и количественная характеристика предмета, выражение причинно-следственных отношений при описании процессов и явлений и т.д. Набор актуальных для научной речи смыслов выявляется на базе ее содержательной специфики и подтверждается лингвистическим анализом научной литературы. Определяются наиболее употребительные комплексы синтаксических структур, объединенных общей семантикой, их лексическое наполнение и состав устойчивых сочетаний.

Результаты функционально-семантического описания языка научной литературы нашли отражение в ряде учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов естественных и технических специальностей: см. работы Л.Н. Безносенко, В.Н. Дьяковой, Э.Н. Леоновой, Т.А. Вишняковой, Л.С. Бадриевой, Ю.А. Сдобновой, Г.И. Ботвиной и др. [2]. Данные пособия были предназначены преимущественно для формирования лексико-грамматических навыков устного высказывания на учебно-профессиональные темы. Лексико-грамматический материал группировался по функционально-семантическому принципу. Каждая функционально-семантическая категория, представленная учебным текстом и серией языковых и речевых заданий, составляет в данных пособиях отдельный урок. Набор категорий в каждом пособии определялся содержательной спецификой конкретных специальных дисциплин. Так, учебное пособие Л.Н. Безносенко «Обучение грамматике научного стиля», предназначенное для иностранных студентов-медиков, создавалось на материале следующих научных дисциплин: биология с общей генетикой, химия, гистология и анатомия. В нем представлены способы выражения таких смыслов, как «Определение понятия», «Характеристика состава, строения предмета», «Качественная и количественная характеристика предмета», «Выражение процесса наблюдения, исследования, ус-

тановления вывода», «Выражение процесса соединения, разделения», «Выражение качественного и количественного изменения» «Сравнительная характеристика предметов» и др. В.Н. Дьякова в пособии по русскому языку «Врач и больной», созданном на материале дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней», представляет тематическую зону «Симптоматика заболевания», которую, по мнению автора, манифестируют следующие смысловые составляющие: «Интенсивность боли», «Время возникновения боли», «Локализация боли», «Иррадиация боли» и т.д. В работе «Практическая грамматика и упражнения» (авторы Т.А. Вишнякова, Л.С. Бадриева, Ю.А. Сдобнова) ставится задача научить студентов-иностранцев технических специальностей продуцировать монологические высказывания по таким темам, как «Квалификация предметов, явлений», «Классификация и отнесение предмета к классу», «Качественная характеристика предмета», «Состав и количественная характеристика предмета», «Нахождение веществ в природе», «Применение и использование веществ, материалов, приборов», «Сравнение свойств предметов (явлений)», «Течение (ведение) процесса», «Изменение свойств веществ при различных процессах», «Воздействие на предмет в процессе» и др. В «Учебном пособии по русскому языку для студентов физико-математического факультета» (авторы Э.Н. Леонова, Н.С. Михеева, И.П. Полуэктова) [8] содержатся тексты, описывающие эксперимент, прибор, а также речевые произведения с решением задач, с выводом формул и т.д. Даже такой краткий перечень актуальных категорий, представленных в рассматриваемых учебных пособиях, свидетельствует о высокой эффективности научно-исследовательской и учебно-методической работы, проводимой в те годы на кафедре.

В связи с тем что цели обучения студентов-иностранцев русскому языку не ограничиваются формированием лексико-грамматических навыков, необходимых для устного высказывания на темы специальности, кроме данных пособий в учебный процесс включались книги по обучению разным видам чтения и материалы, предназначенные для обучения аудированию (см. работы И.К. Гапочки, К.В. Данилиной, Т.А. Вишняковой, Л.С. Бадриевой, Ю.А. Сдобновой и др.) [3]. В задачу данных пособий не входила разработка новой системы организации лексико-грамматического материала. Усвоенный студентами грамматический материал был соотнесен с их потребностями в чтении и аудировании оригинальных научных текстов. В рассматриваемые пособия включались тексты, различающиеся общесмысловым значением, логическим содержанием и функциональной направленностью: описание, повествование, рассуждение, объяснение и т.д.

В последующие десятилетия совершенствование лингвистических основ обучения иностранных студентов общению в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах велось в направлении изучения характеристик научного текста как высшей коммуникативной единицы. Специфика природы текста как сложного, многомерного образования, формируемого взаимодействием нескольких сторон, обуславливает разнообразие направлений изучения этой коммуникативной единицы, которые объединяет идея о том, что система языковых средств текста долж-

на описываться на базе семантического принципа их организации. Прагматические задачи обучения иностранных студентов русскому языку направляют внимание исследователей на создание типовых моделей профессионально-ориентированных текстов заданного содержания и определенной функциональной направленности. Особую актуальность приобретает поиск критериев, на основании которых возможна дифференциация научных текстов, выступающих в качестве основных единиц организации учебного материала.

Один из вариантов лингводидактической типологии научных текстов был разработан и реализован в «Учебнике русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей» (авторы Е.Е. Жуковская, Г.А. Золотова, Э.Н. Леонова, Е.И. Мотина) [4]. Признание темы организующим началом предметного содержания текста обуславливает нетрадиционный подход к разработанной авторами систематизации текстовых произведений жанра учебника: типология текстов базируется на семантической классификации имен, называющих вынесенную в заголовок тему. В соответствии с указанным признаком в учебнике представлены тексты о предметах, о процессах, о свойствах и отношениях, а также тексты о производственной и познавательной деятельности человека. Появление этого учебника явилось важным шагом в направлении перестройки обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку, так как в нем была предпринята попытка текстоцентрического подхода к представлению языкового материала. В учебнике описание языкового материала научной речи дается через типовой текст, выступающий в качестве основной единицы организации материала. Единицы других уровней (предложение, словосочетание, слово) представлены с точки зрения их функций в тексте. В учебнике представлена комплексная структура (типовые значения и формально-грамматическая организация) предложений-высказываний в составе текстов, объединенных одной темой. В моделях предложений и их регулярных модификациях предикат получает конкретное обозначение с помощью указания его лексико-синтаксического класса. В модель включается информация о лексическом наполнении именных компонентов, а также сведения о тех распространителях, которые существенны для формирования смысла сообщения. Если для выражения смысла важна информация об актуальном членении предложения-высказывания, то она также отражается в модели и ее регулярных модификациях.

Так как связность является важнейшим категориальным свойством текста, обеспечивающим его целостность как единицы общения, то авторами учебника предпринимается попытка представить языковые средства, благодаря которым некоторая совокупность предложений получает статус целостной единицы коммуникации.

Практическая грамматика являлась основной частью учебного комплекса, в который входили созданные позже учебные пособия по русскому языку для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей [13—16].

Анализ учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения иностранных учащихся общению в учебно-профессиональной сфере, позволяет ут-

верждать, что за последние десятилетия подход к лингводидактической систематизации фактов языка и речи получил дальнейшее развитие. **Принцип текстоцентризма** становится одним из ведущих в систематизации языкового, речевого, коммуникативного материала в учебных целях. Как отмечает Г.А. Золотова, «лингвистика все увереннее приближается к признанию текста основным своим объектом. Ведь язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах... Все категории и элементы языка как части целого предназначены служить тексту. Каждой языковой единице, помимо формы и значения, присуще имманентное свойство — функция, тот способ, которым она служит построению коммуниката» [17. С. 108]. Сходную позицию занимает М.В. Всеволодова [18. С. 15]: текст — «это единственная форма существования нашей речи, единственная сфера функционирования предложения-высказывания. Характер текста предопределяет специфику функционирования слов и синтаксических конструкций».

Данные наблюдения позволили ученым разработать и описать **текстоцентрический подход** как наиболее адекватный целям коммуникативно-деятельностной методики и как наиболее перспективный применительно к решению задач систематизации и анализа языкового материала в лингводидактических целях. В теоретических исследованиях этот принцип проанализирован и представлен достаточно полно и подробно (Г.А. Золотова, М.В. Всеволодова и др.), но его практическая реализация является одной из актуальных методических задач.

Простое включение текста в урок учебника или учебного пособия, безусловно, еще не обеспечивает реализацию текстоцентризма в обучении учебно-профессиональному общению. Чтобы представить и методически интерпретировать языковые единицы с позиции «их служения тексту», необходимо выстроить такую модель языка науки, такую систему, в основании которой находились бы классы главных коммуникатов — текстовых произведений, и в рамках этих классов далее распределялись бы классы единиц нижележащих уровней (предложения-высказывания, словосочетания, синтаксемы). С этой целью необходимо опираться на такую классификацию учебно-научных текстов, в которой были бы учтены все признаки текстов, которые необходимо усвоить иностранному студенту для их эффективной рецепции и продукции.

Первым признаком учебно-научного текста, важным с точки зрения обучения смысловому анализу и построению текстовых произведений, является **доминирующая функциональная направленность** (текстовая категория, выделенная Д.И. Изаренковым). На основании этого признака учебно-научные тексты подразделяются на 4 класса: объяснения (тексты с доминирующей экспликативной функциональной направленностью), доказательства (с доминирующей аргументативной направленностью), инструкции (с доминирующей директивной направленностью), констатации (текстовые произведения с доминирующей констатирующей направленностью). Каждый «функциональный» класс текстов имеет весьма существенную специфику.

Как показывает проведенный нами анализ, если цель автора текста — *объяснение* сущности научного понятия, закона или закономерности, в большинстве случаев в тексте сначала приводится определение этого понятия, а затем разъясняется сущность каждого его существенного признака, вошедшего в состав дефиниции (с помощью микротекста). Частотна и такая схема: приводится дефиниция родового понятия, разъясняются существенные признаки, которые входят в ее состав, затем следует определение понятия, обозначенного в теме текстового произведения, после чего указываются и анализируются признаки, отличающие это понятие от одновидовых. Если же автору текста необходимо что-то *доказать*, он приводит тезис-утверждение, затем следует аргументирующая часть, после чего приводится заключение, в котором автор подтверждает правомерность утверждения, с которого начинался текст. Текст-инструкция обязательно начинается с микротекста-описания сущности деятельности (действия, операции), которой автор обучает адресата, после чего следует указание, как эти действия нужно выполнять.

Таким образом, каждый из четырех функциональных классов учебно-научных текстов имеет специфические схемы структурной организации (что вполне объяснимо: не очень удобно доказывать в форме инструкции, разъяснять в форме доказательства и т.п.). Кроме того, эти схемы не изобретаются авторами текстов, они закреплены в сознании языкового коллектива и воспроизводятся авторами во всех текстах определенного класса. Наиболее яркие отличия между типовыми схемами функциональной организации текстов фиксируются:

а) в «наборе» компонентов;

б) в специфике коммуникативной прогрессии (например, в объяснениях она образует своеобразное кольцо, т.к. нет «прироста» информации, одни и те же признаки понятия, изложенные в дефиниции, разъясняются, уточняются в последующих микротекстах с помощью синонимов и т.п. — речь идет об одном и том же);

в) в способах и средствах связи между микротекстами и предложениями (для доказательства типичны причинно-следственные отношения или отношения основания-вывода; для объяснения — родо-видовые связи, для констатации — отношения соединения, противопоставления и т.д.);

г) в степени жесткости, облигаторности схем (наиболее строгие — в доказательствах, наиболее свободные — в констатациях).

Второй важный с лингводидактической точки зрения признак учебно-научного текста — его *тема, обуславливающая тип логико-смысловой организации текстового произведения*. Как показывают исследования, в весьма объемных учебниках по специальным дисциплинам (например, в «Анатомии человека», адресованной будущим врачам) в 90—95% текстов реализованы 2—3 варианта логико-смысловой организации (в приведенном нами примере это «Структура объекта-предмета»). В настоящее время исследователями (Д.И. Изаренков, Л.В. Дубинина, Л.А. Титова, В.Б. Куриленко и др.) выделено около 40 содержательных классов учебно-научных текстов, определены основные типовые логико-

смысловые схемы каждого из них, установлены инвариантные составляющие, варианты реализации этих схем в реальной коммуникации.

Третий тип схем — *композиционные*. Еще А.А. Реформатский отмечал, что, «как и всякое построение, сюжетная композиция поддается моделированию, выражающемуся в установлении схемы структуры, изложенной в виде формулы» [20. С. 5]. Как показывают наблюдения, традиционная, привычная трехкомпонентная схема композиционной устроенности текста (введение, основная часть, заключение) малоинформативна для изучающего иностранный язык (преподаватель не может ограничиться такими ориентирами и ожидать от студента продукции полноценного текстового произведения или адекватного его смыслового анализа). Проведенные нами исследования позволяют предложить несколько иную интерпретацию сущности этой важнейшей текстовой категории.

Многие исследователи сегодня признают, что композиция отражает динамику процесса. Однако динамика какого же процесса в данном случае имеется в виду? Обычно отмечается, что с помощью средств композиционной связности излагаемое содержание представляется как результат научного творческого мышления [19]. Эти средства «показывают ход мысли автора» [20. С. 108]. Однако, с нашей точки зрения, композиция отражает не только динамику движения авторской мысли, но и всего дискурсивного акта в целом, динамику общения автора с предполагаемым адресатом, его «дискурсивную стратегию». Как представляется, композиция по сути своей связана с динамической структурой текстового произведения, с «дискурсивной» природой текста, с его пониманием как дискурса, линейно и последовательно разворачивающегося во времени и пространстве. Г.И. Золотова высказывает сходное мнение, связывая композиционное оформление текста с «тактикой» и «стратегией» автора [17. С. 445].

Основываясь на вышеизложенном, мы можем предложить такую трактовку сущности композиции учебно-научного текста. Композиция — способ линейной организации конститутивных текстовых составляющих, обусловленный динамикой развертывания дискурсивной интеракции, которая находит в этом тексте вербальное выражение. Важнейшими факторами, определяющими дискурсивную стратегию автора учебно-научного текста и, соответственно, способ композиционного оформления текстового произведения, с нашей точки зрения, являются доминирующая функциональная направленность и тема текста. Формализованным выражением способа композиционной организации текста является композиционная схема. Композиционные схемы учебно-научных текстов (как и функциональные, и логико-смысловые) конвенциональны: созданы обществом, закреплены в коллективном языковом сознании и воспроизводятся, а не производятся авторами конкретных текстовых произведений. Количество их конечно и поддается исчислению. Композиционные схемы, как отмечалось, соотносятся с функцией и содержанием текста. Проведенные исследования позволяют утверждать, что, например, для текстов-объяснений типичны схемы аналитического, синтетического, генерализующего, конкретизирующего типа. Для текстов-констатаций типичны индуктивные, дедуктивные, традуктивные (выделенные В.В. Одинцовым) разновидности.

Таким образом, в качестве оснований лингводидактической классификации учебно-научных текстов целесообразно использовать следующие их признаки: **доминирующая функциональная направленность, тема, обуславливающая способ логико-смысловой организации текста, композиция**. Такой способ систематизации текстовых произведений имеет существенный методический потенциал: он позволяет моделировать тексты в учебных целях (обучение рецепции и продукции которых — одна из важнейших задач преподавателя РКИ). Схемы структурной организации учебно-научных текстов (функциональные, логико-смысловые, композиционные) служат эффективными опорами при обучении речевому оперированию этими единицами. Второе преимущество заключается в том, что данный подход дает возможность разработать лингводидактическую модель языка науки, в которой единицы всех уровней систематизируются с позиции «служения» важнейшему коммуникату — тексту: классы слов, словосочетаний, предложений «существуют» не изолированно и не произвольно (как их часто рассматривали представители традиционной лингвистики). Предложения о компонентах объекта (например, *Прибор состоит из мотора, рычага и т.д.*) мы встретим в тексте о строении объекта. Предложения о форме, размерах и других подобных характеристиках мы прочитаем в тексте, раскрывающем типовую тему «Качественные и количественные характеристики объекта-предмета». В то же время побудительные предложения частотны в инструкциях, повествовательные — в констатациях и т.д. Иными словами, семантические единицы, которые фиксируются в типовых значениях предложений, — это «строительный материал» смыслового поля учебно-научного текста. Функциональные особенности классов текстовых произведений в значительной мере обеспечены теми или иными модификациями базовых моделей предложений. Именно поэтому возможно и необходимо классы предложений распределить по классам текстов, в рамках классов предложений распределить классы единиц нижележащих уровней: словосочетания и синтаксемы (синтаксические формы слов, соотносимые с денотативными ролями, «словесные формы в их валентных свойствах») [21. С. 99]. В итоге мы получаем *системную* модель подъязыка науки, которая имеет ярко выраженную коммуникативную направленность: в основе этой системы главные коммуникаты — классы текстов. Как показывает практика, опора на систему, разработанную несколькими поколениями преподавателей и методистов Российского университета дружбы народов, при разработке регламентирующих документов, учебников и учебных пособий [22, 23, 24 и т.д.] позволяет существенно оптимизировать формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мотина Е.И. Избранные труды. — М.: Изд-во РУДН, 2005. — С. 293.
- [2] Безносенко Л.Н. Обучение грамматике научного стиля: Учебное пособие. — М.: Изд-во УДН, 1987.

- [3] *Дьякова В.Н.* Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев медицинского факультета. Часть 1. — М.: Изд-во УДН, 1975.
- [4] *Дьякова В.Н.* Обучение монологическому высказыванию по теме «Сравнительная характеристика предметов или явлений по сходству и отличию». — М.: Изд-во УДН, 1978.
- [5] *Дьякова В.Н.* Врач и больной. — М.: Русский язык, 1987.
- [6] *Ботвина Г.И.* Учебные задания по русскому языку. Безличные предложения и описание состояния больного, повелительное наклонение и команды, назначения, предписания врача. — М.: Изд-во РУДН, 1993.
- [7] *Вишнякова Т.А., Бадриева Л.С., Сдобнова Ю.А.* Практическая грамматика и упражнения. — М.: Русский язык, 1977.
- [8] *Леонова Э.Н., Михеева Н.С., Полуэктова И.П.* Учебное пособие по русскому языку для студентов физико-математического факультета. — М.: Изд-во УДН, 1971.
- [9] *Гапочка И.К.* Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1989.
- [10] *Гапочка И.К.* Пособие по обучению аудированию. — М.: Русский язык, 1988.
- [11] *Данилина К.В.* Пособие по обучению чтению. Ознакомительное чтение. — М.: Русский язык, 1978.
- [12] Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. 1—2 курсы. Практическая грамматика. — М.: Русский язык, 1984.
- [13] *Титова Л.А.* Учебное пособие по русскому языку для студентов 1 курса медицинского факультета. Научный стиль речи. — М.: Изд-во УДН, 1989.
- [14] *Левченко Е.Б., Грицкова Т.Б., Логинова Л.Д., Никулищева Н.В.* Учебное пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Для студентов 1 курса сельскохозяйственного факультета. — М.: РУДН, 1990.
- [15] *Яркина Л.П., Черненко Н.Н.* Учебные задания по научному стилю речи для студентов 1 курса специальности «Технология металлов». — М.: Изд-во УДН, 1988.
- [16] *Коробушкин И.В.* и др. Учебные задания по научному стилю речи для студентов специальности «Разработка месторождений полезных ископаемых». — М.: УДН, 1988.
- [17] *Золотова Г.А.* Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. — 2001. — № 1. — С. 107—113.
- [18] *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 2002.
- [19] *Котюрова М.П.* Вариант интерпретации научного текста // Статус стилистики в современном языкознании. — Пермь, 1990.
- [20] *Лариохина Н.М.* Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. — М.: Русский язык, 1989.
- [21] *Ломтев Т.П.* Общее и русское языкознание. Избранные работы. — М., 1976.
- [22] Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественно-научного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [23] Программа по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся медико-биологического профиля / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. — М.: РУДН, 2005.
- [24] *Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.А.* Русский язык для иностранных студентов-медиков (Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах): Учебник. — М.: Изд-во РУДН, 2007.

**TEACHING ROFESSIONAL COMMUNIATION  
TO FOREIGN SPECIALISTS: SCIENTIFIC SCHOOL  
OF PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA**

**V.B. Kurilenko**

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

**L.A. Titova**

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

The article focuses on conceptions and ideas of scientists — the founders of PFUR scientific school of teaching Russian to foreign specialists, which determined main trends and tendencies of development of Russian methods of teaching RFSP. Process of formation, development and modern features of Russian language education of foreign specialists are also under analysis.

**Key words:** Methodological School PFUR, Russian to foreign specialists, language education.

---

## ЛЕКСИКА КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

И.А. Пугачёв, Л.П. Яркина

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

Рассматривая расширение активного словарного запаса в качестве важнейшего условия совершенствования коммуникативной компетенции учащихся, авторы обосновывают необходимость отказа от грамматизированного подхода к обучению иностранному языку на продвинутом этапе. Знание системных связей лексических единиц, активное владение коллокациями являются, по их мнению, залогом успеха в использовании языка как инструмента общения.

**Ключевые слова:** продвинутый этап обучения РКИ, лексические навыки, коллокация, принципы отбора лексики.

Свободное владение иностранным языком предполагает его использование как естественного средства адекватной реализации коммуникативных намерений в различных сферах повседневного и профессионального общения. Решение этой задачи невозможно без социокультурного развития учащихся, планомерного улучшения их речемыслительной деятельности, постоянного расширения активного словарного запаса.

Внимание преподавателей, работающих со студентами, имеющими базовый уровень подготовки, как правило, концентрируется на совершенствовании их коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности с упором на правильность грамматического оформления речи. Обучение лексике при этом отходит на второй план. Ознакомление с новыми словами происходит по мере их встречаемости в устных и письменных текстах, и выбор слов для объяснения диктуется, в основном, степенью их влияния на понимание текста, а не общей коммуникативной ценностью. В результате работа над лексикой не приносит желаемых результатов. Не случайно такую систему английские лингвисты сравнивают с бросанием об стену желе: несколько мгновений яркое лакомство смотрится красиво, а затем стекает вниз, оставив после себя лишь грязные следы (1).

Деятельность преподавателя, направленная на развитие лексических навыков учащихся, должна занимать самостоятельное место в учебном процессе. Более того, в наши дни все большую популярность завоевывает так называемый «лексический подход» к обучению языку, основоположником которого является Майкл Льюис (основные его принципы изложены в одноименной книге, вышедшей в 1993 г.) [7]. Крайние сторонники этого подхода, отрицая само существование грамматики, утверждают, что речь продуцируется путем извлечения готовых словосочетаний из памяти.

Мы не разделяем столь радикальную позицию, считая грамматику центральным компонентом содержания обучения на начальном этапе. Однако преподава-

телям, работающим с более подготовленными студентами, у которых грамматические навыки носят устойчивый характер, утверждение Майкла Льюиса о том, что «язык состоит из грамматизированной лексики, а не лексикализованной грамматики» [7], может показаться весьма актуальным.

Е.И. Пассов отмечал, что в основе владения словом лежит целая система связей [5]. Мало знать, как слово произносится и пишется, что означает и какую грамматическую форму имеет. Усвоение лексики возможно лишь с учетом ее системности, смысловых, стилевых отношений, характера связанности и взаимодействия. Студенты должны представлять себе роль слов в различных рядах сопоставлений: синонимических, антонимических, близких по зрительному и слуховому восприятию, объединенных ассоциативно-деривационными связями, родовидовыми отношениями.

Рассмотрим в качестве примера лексему «рука». Данное существительное относится к сверхмногозначным словам: в толковых словарях русского языка фиксируется 16 значений, оно входит в состав более чем 300 устойчивых выражений [3], из которых можно составлять целые тексты. Например:

«Вчера мой начальник Иван Петрович сказал, что проект, над которым наш отдел **не покладая рук** бился целый месяц, выполнен **из рук вон плохо**. Услышав такую несправедливую оценку, я не смогла **взять себя в руки** и расплакалась прямо у него в кабинете. Сегодня я на работу не пошла. Сижу дома **сложу руки** и ничего не могу делать: **все валится из рук**. Готова **руки на себя наложить** от обиды. Ведь **я считаюсь правой рукой** Ивана Петровича, **без меня он как без рук**. Благодаря мне у него в нужный момент всегда **под рукой** необходимые материалы. Может быть, **махнуть** на все **рукой** и уволиться? 20 лет назад за такого специалиста, как я, любой директор **ухватился бы обеими руками**. А теперь кому я нужна, когда до пенсии **рукой подать**? На что жить? **Идти с протянутой рукой**? Чем кота кормить? **Отдавать в хорошие руки**? А у меня еще и старенькая больная мама **на руках**. Нет, у меня не **поднимется рука** написать заявление об уходе. Это **будет только на руку** врагам. Марья Ивановна давно мечтает **прибрать к рукам** мою должность. Говорят, у нее **своя рука** в министерстве, поэтому **ей все сходит с рук**, хотя работать она не умеет и не хочет, любит **только чужими руками жар загребать** и **греть руки** на чужой беде! Однако хватит переживать. Лучше книжку хорошую почитаю, а то у меня до чтения никогда **руки не доходят**» [3].

Лексема обладает и обширным деривационным полем: по данным словарей, отмечено более 250 производных с корнем *-рук-руч* [3]. Если же рассматривать не лексему, а концепт «рука», то анализ его способности репрезентировать различные виды и аспекты деятельности человека, включающей собственно действия, отношения и состояния, может стать содержанием отдельного курса.

Вместе с тем при формировании лексических навыков учащихся в качестве минимальной единицы обучения выступает не лексема и не концепт, а лексико-семантический вариант (ЛСВ), то есть комплекс «слово + значение». Разные значения одного и того же слова или его деривативы могут попадать в разные тематические группы, а также изучаться на разных этапах обучения. Например, рассматриваемое слово «рука» в одном своем значении относится к тематической

группе «части тела», в другом («протекция») — к группе «социальные, межличностные отношения». А слово «ручка» оказывается сразу в трех группах, обозначая (уменьш.) «часть тела», «канцелярский товар» и «часть предмета, за которую его держат или берут рукой». Очевидно, что данное слово в основных своих значениях входит в базовый словарь студентов, а варианты его употребления в значении «протекция», а также в составе различных идиоматических выражений следует рассматривать на продвинутом этапе обучения.

Стоит заметить, что разные значения одной и той же лексемы могут иметь разные соответствия в других языках, причем у некоторых из значений может вообще не оказаться точных эквивалентов.

Знание системных связей лексических единиц помогает иностранцам в ситуациях, когда неизвестное или забытое слово мешает коммуникации. В этом случае они могут заменить такое слово другим, с близким или более общим значением, использовать определение или описание. Бывают варианты, когда решение коммуникативной задачи невозможно без употребления конкретного слова.

В хорошо разработанном курсе иностранного языка, как правило, представлен полный набор типичных тем, ситуаций и интенций, обеспеченный необходимым языковым материалом.

Студент, добросовестно изучивший такой курс, должен чувствовать себя уверенно на любом экзамене, направленном на проверку его коммуникативных навыков. Тем не менее, однажды мы столкнулись с экзаменационным заданием (2), в котором обучающемуся на основе представленных рисунков предлагалось без подготовки и использования словаря дать описание эволюции лошади за 30 миллионов лет, уделяя особое внимание изменениям в ее конечностях. Требовалось за 20 минут написать текст минимум из 150 слов, причем формулировка задания не содержала никакой полезной лексики, кроме самого слова «лошадь» и его латинских эквивалентов, обозначающих животное в разные исторические эпохи, типа эогиппус, мезогиппус и т.п. Выполнить это задание без употребления слов «грива» и «копыто» невозможно. Напрашивается вывод о том, что упомянутые лексические единицы, видимо, должны входить в активный словарь учащихся. Однако даже в самом большом лексическом списке из 5000 важных русских слов они отсутствуют, что вполне логично. Не обнаружили мы их, как ни странно, и в тематической группе «части тела и организм животных» [4]. Чем эти слова хуже, чем, скажем, «жабры» или «хобот»?

Представляется, что рассматриваемое задание не может считаться адекватным с методической точки зрения, если, конечно, речь не идет о специализированном обучении коневодов.

Какими же принципами должен руководствоваться преподаватель при отборе лексики, предназначенной для расширения словарного запаса учащихся?

Обучение лексике само по себе не является чем-то новым и революционным, и традиционно выделяют три группы принципов ее отбора: статистические (частотность, распространенность), методические (соответствие определенной тематике), лингвистические (сочетаемость, словообразовательная ценность, строевая способность, стилистическая неограниченность и т.п.).

Нам кажется, что преподаватель-практик должен рассматривать лексические единицы под особым углом. Слово, разумеется, должно быть полезно для решения конкретных дидактических задач при работе в аудитории, обеспечивая понимание, воспроизведение текста или создание на его основе вторичных речевых произведений. Но при этом тексты, отобранные для работы в аудитории, исключая, может быть, художественные произведения, должны способствовать расширению возможностей учащихся описывать на иностранном языке свой собственный жизненный опыт. Они должны стимулировать социокультурное развитие студентов, а также лучшее усвоение учебного материала по изучаемым на русском языке дисциплинам.

Расширение словарного запаса следует осуществлять равномерно по разным направлениям, чтобы не сложилась ситуация, при которой обучающийся способен во всех подробностях рассказать о событийной стороне своей жизни, но не в состоянии передать, например, внутренние переживания и чувства.

На самом деле, говоря о «грамматикализации лексики», составляющей суть лексического подхода, Майкл Льюис имел в виду не изолированные слова, а готовые речевые формулы, так называемые «коллокации», поскольку, как утверждают психолингвисты, в любой форме общения мы пользуемся не отдельными словами, а их сочетаниями. Следовательно, успех коммуникации зависит не только от знания отдельных слов и правил грамматического оформления высказывания, а также и от богатого запаса словосочетаний разной степени устойчивости в арсенале участников коммуникативного процесса и умения их правильно употреблять. «Коллокация — привычное сочетание слов в речи, звучащее естественно для носителей языка». Например: *одержат победу; потерпеть поражение*. Семантическая структура и механизмы образования коллокаций имеют неопределенный характер, что затрудняет их изучение, и, следовательно, при использовании этих единиц в процессе обучения иностранному языку преподавателям приходится опираться лишь на интуицию и личный речевой опыт. Необходимы специальные словари, для создания которых требуются данные корпусной лингвистики, которая в нашей стране находится лишь в начале пути.

Тем не менее, несвободные словосочетания как фразеологического, так и нефразеологического характера должны приобрести статус основной единицы обучения иностранному языку. Задача преподавателя — стимулировать исследовательский интерес учащихся, научить их распознавать в тексте подобные словосочетания, построенные на основе известных им слов, проводить сравнения и сопоставления, делать умозаключения. Такая работа поможет сделать учащихся действительно активными и сознательными участниками учебного процесса, а не пассивными «объектами обучения». И успех не заставит себя ждать.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Дословно: «Sometimes teaching vocabulary feels like throwing jelly against the wall — it looks real pretty for the few minutes it sticks, and then it just slides right off the wall» — Colleen in CA.
- (2) Речь идет об одном из письменных заданий из сборника тестов для подготовки к IELTS. Как известно, сдача этого экзамена на 7—7,5 баллов из 9 возможных является обязатель-

ным условием приема иностранцев в вузы развитых англоязычных стран. Нам кажется, мы вправе предъявлять схожие требования к студентам-иностранцам российских вузов хотя бы после 4—5 лет их обучения в условиях языковой среды.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Буренко Л.В., Мельник О.Г.* Лексический подход в обучении английскому языку // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. — 2008. — № 1.
- [2] *Летова Н.А., Пугачёв И.А., Яркина Л.П.* Дети разных народов. Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2007.
- [3] *Мыльникова Н.В.* Функциональный аспект содержания концепта «рука» // Вестник СамГУ. — 2009. — № 1.
- [4] Система лексических минимумов современного русского языка // Под ред. В.В. Морковкина. — М.: Астрель-АСТ, 2003.
- [5] Формирование лексических навыков: Учеб. пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. — Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.
- [6] *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* // edited by Elfrieda H. Hiebert, Michael L. Kamil. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- [7] *Lewis M.* *Lexical Approach*. — 1993.
- [8] *Lewis M.* *Towards a Lexical View of Language — a Challenge for Teachers*. Электронная версия статьи на сайте <http://www.babylonia-ti.ch/BABY305/PDF/lewis.pdf>.

## LEXIS AS THE MAIN ORGANIZING COMPONENT OF ANY MEANING-CENTERED FOREIGN LANGUAGE SYLLABUS DESIGNED FOR ADVANCED STUDENTS

**I.A. Pugachev, L.P. Yarkina**

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

In accordance with communicative approach the expansion of active vocabulary is considered to be the major condition of students' communicative competence. The authors refer language at the advanced stage to grammaticalised lexis. The knowledge of system connections of lexical units, active possession of collocations are, in their opinion, the keystone to success in use of language for communication purposes.

**Key words:** advanced stage of studying Russian, lexical skills, collocation, principles of selection vocabulary.

---

## К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

М.А. Булавина

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

В статье обосновывается выбор актуальных для современной педагогической ситуации моделей изучения курса «Русский язык и культура речи».

**Ключевые слова:** русский язык и культура речи, комплексная коммуникативная компетенция, профессиональное общение.

На сегодняшний день дисциплина «Русский язык и культура речи» рассматривается как элемент общего образования на профессиональном уровне обучения и поэтому, с одной стороны, должна решать утилитарные задачи (в своей зоне ответственности) подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, а, с другой стороны, стать той микросредой, в которой развивается языковая личность обучающегося.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования определил требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, а также основные дидактические единицы курса: современный русский язык (все ярусы языка), стилистика, риторика, деловой русский язык, культура речи.

Однако следует отметить, что, несмотря на наличие стандартов высшего профессионального образования и обилие учебной литературы, содержание дисциплины «Культура речи» еще до конца не устоялось, ибо пока нет единообразия в определении целей, задач, методологических (лингвистических и педагогических) подходов к изучению предмета. Содержание учебных пособий по-прежнему эклектично, т.к. большинство авторов исходит из самого широкого понимания культуры речи, включая в нее (в разном сочетании) практически все базовые аспекты изучения функционирования языка: теорию языкознания (вопрос о происхождении языка, сущность, функции языка, важнейшие классификации языков), историю языка (происхождение письменности, формирование норм русского языка в диахронии, история возникновения литературного языка), ортологию (типы и виды норм), стилистику, риторику, теорию межкультурной коммуникации.

Думается, что выбор содержания программы и педагогической стратегии ее реализации обусловлены социальным заказом, содержанием образовательных стандартов, моделью выпускника данного вуза, факультета, лингводидактической направленностью деятельности обучающей кафедры, индивидуальным педагогическим стилем преподавателя и областью его научных интересов.

На преподавании курса «Русский язык и культура речи» сказывается и современная педагогическая ситуация, характеризующаяся наличием разнообразных

дидактических позиций: традиционных, новационных и инновационных. В педагогической литературе дается характеристика этих позиций. Так, в исследовании А.О. Карпова [6] представлен широкий спектр познавательных репрезентаций концепта «знание», к числу которых отнесены догматическое, интегрированное и инновационное знание. Догматическое знание, по мысли автора, «представляет собой основу устойчивой когнитивной структуры личности», закрытую для критики. Интегрированность дает возможность максимально свободно оперировать инструментально освоенным личностью конкретным знанием в мыслительной или физической деятельности. Инновационность есть способность знания производить новое знание, т.е. обеспечивать интеллектуальную продуктивность и творчество. Очевидно, что эти три разновидности когнитивно активного знания находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости.

Представляется, что в рамках курса «Культура речи» заложен определенный потенциал не только для углубления базового (догматического) знания, но и для развития интегрированности и инновационности как качеств интеллектуальной личности.

На кафедре русского языка медицинского факультета разработана программа курса, целью изучения которого является развитие и совершенствование у будущего специалиста-медика комплексной (языковой, лингвистической, дискурсивной, социокультурной) коммуникативной компетенции, обеспечивающей достижение необходимого уровня профессионального общения.

Для реализации содержания данной программы возможно эффективное использование современных подходов к процессу обучения.

**Компетентностный подход** предполагает ориентацию на качество образования, связанное с формированием качеств личности и системы универсальных способов деятельности, ключевых компетенций этой личности. В исследованиях отмечается, что «в понятие компетенции попадают как когнитивный и операционально-технологический компоненты, так и мотивационная, этическая, социальная составляющая», что позволяет связать субъект с его деятельностью, актуализировать профессионально-деятельностные составляющие [3. С. 110]

В основе процесса обучения при **коммуникативном подходе** — модель реального общения, учет особенностей реальной коммуникации.

**Профессионально ориентированный подход** связывается с ориентацией в процессе обучения на профессиограмму будущего специалиста. Поскольку стало очевидным, что умение выстраивать эффективную межличностную и межгрупповую коммуникацию есть одно из важнейших свойств современного высококлассного, конкурентоспособного специалиста [8. С. 28], курс культуры речи рассматривается большинством ученых в качестве средства совершенствования коммуникативной, т.е. профессионально значимой, компетентности обучающихся.

**Культурологический подход** определяется как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная деятельность и интересы» [7. С. 65].

Культурологический подход к изучению русского языка и культуры речи предполагает не только презентацию культуруносной лингвокультурной информации, не только знакомство с образцами русской словесности, но и научение ориентации в русской культуре и бытия в ней. С его применением для студентов создаются условия поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной деятельности.

Изучение языка в этом аспекте развивает культуроведческую компетенцию, которая обеспечивает узнавание русской языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом.

Текст, понимаемый как явление культуры, играет важную роль в процессе обучения русскому языку и как единицы обучения, и как выражения смысла, связанного с контекстом целостной русской культуры. Вполне уместным и целесообразным считаем в этой связи использование на занятиях текстов разных стилей и жанров, включая не только учебно-научные и деловые медицинские тексты, но и художественные произведения.

Художественные тексты, в том числе юмористические (рассказы А.П. Чехова, М.М. Зощенко, М.А. Булгакова), меняя эмоциональный фон учебного занятия, ярко и точно описывают речевую ситуацию, в которой оказались герои произведения, дают представление об их возможных речевых тактиках и приемах (ходах) в данной ситуации. Например, по тексту рассказа А.П. Чехова «Хирургия» или рассказа М.А. Зощенко «История болезни» на занятии могут быть поставлены вопросы и предложены задания, стимулирующие собственно текстовую и дискурсивную деятельность студентов.

1. В чем суть конфликта, возникшего между врачом и пациентом? На чьей стороне ваши симпатии? Почему? Какие (профессионально-этические, процессуальные, коммуникативные и др.) ошибки совершает врач?

2. Какие ошибки речи врача не позволяют больному или его родственникам понять истинное состояние здоровья и принять правильные решения?

3. На основе содержания прочитанных рассказов согласитесь или не согласитесь с утверждением «Пациент всегда прав». Аргументируйте свое согласие/несогласие.

4. «Переведите» фрагмент диалога врача и пациента с художественного на профессионально-деловой язык. Составьте текст записи в истории болезни.

Перечисленные выше подходы не являются взаимоисключающими, ибо базируются на разных основаниях. Современная педагогическая ситуация перехода от одной парадигмы образования (знаниевой) к другой (компетентностной) позволяет апробировать различные подходы и модели их реализации, актуализируя в них инновационный потенциал. Наиболее эффективными в этом отношении считаем дискурсивную и исследовательскую модели обучения.

Следует отметить, что термин «дискурсивная модель обучения» может восприниматься неоднозначно.

С точки зрения лингвистики под дискурсом принято понимать процесс речевой деятельности, или функционирующий текст, «погруженный в жизнь», т.е. в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими характеристиками речевой ситуации, в которой осуществляется речевая

деятельность, и текст (совокупность текстов), являющийся продуктом речевой деятельности.

Антропоцентрический вектор изучения языка в последние десятилетия и лингводидактическое осмысление курса «Русский язык и культура речи» позволяют в качестве центральной дидактической единицы дисциплины признать дискурс, а одним из важнейших результатов обучения — дискурсивную компетентность обучающихся. Если учитывать также сферы профессиональной коммуникации, то основным объектом изучения будущими врачами должен стать медицинский дискурс.

*Дискурсивная* (в этом смысле) *модель обучения* предполагает, таким образом, погружение студентов в профессионально значимые ситуации общения, актуализацию языковых средств общения, поиск наиболее эффективных способов достижения поставленной коммуникативной цели.

Медицинский дискурс, как институциональное образование, в последние годы стал предметом специального изучения. Результаты этих исследований, представленные в работах В.В. Журы, С.Л. Мишлановой, М.И. Барсуковой, Л.С. Бейлинсон [1; 2; 5], позволяют не только отобрать языковой материал, но и структурировать содержание курса «Русский язык и культура речи» с учетом специфических (профессиональных, медицинских) сфер, ситуаций общения, стратегий и тактик речевого поведения будущих медиков, определить структуру и содержание дискурсивной компетенции врача (о дискурсивной компетенции врача см. [5. С. 57]).

При этом собственно нормативный аспект речевой деятельности (орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические нормы) не уходит из поля зрения студентов, но осознается ими как действительно актуальный в соответствии с актуальностью ситуации, порождающей такое употребление языковых средств. «Проигрывая» ситуации профессионального общения, студенты обнаруживают «ошибкоопасные» с точки зрения общезыковой и стилистической нормы «места» (*шприцы, эксперт, загноённый, адсорбировать-абсорбировать, активировать-активизировать, врач-доктор-эскулап, закалка-закаливание* и др.), учатся преодолевать возникшие языковые/речевые затруднения. Примеры типа «Каждый врач должен довести своего больного до конца», рассмотренные в контексте конкретной или типовой ситуации (утреннее совещание врачей в больнице, заседание клинично-экспертной комиссии и т.д.), должны стать предметом не только смеха, но и серьезного лингвистического разбора.

При этом отметим, что в условиях острого дефицита учебного времени, отводимого на дисциплину «Русский язык и культура речи», очевидна невозможность решения и даже выявления всех проблем профессиональной коммуникации. Рациональным считаем выбор объекта и предмета изучения, складывающегося из наложения двух дискурсов — медицинского и учебно-научного. Поле пересечения этих дискурсов и может быть актуализировано в изучаемой дисциплине.

С точки зрения педагогики *дискурсивно-аргументативной* называют такую модель обучения, при которой сочетаются актуальное вещание, инструктивное проговаривание с герменевтическим раскрытием сути вещей и явлений, критическими дискуссиями, спорами, рассуждениями [6. С. 18], ролевыми играми, в том числе коммуникативно-речевыми [4]. Таким образом, именно дискурсивный, т.е.

деятельностный по своей природе, подход к отбору содержания наиболее гармонично сочетается с личностно-деятельностными технологиями обучения, актуальными в современной педагогике. Вот почему в курсе «Культура речи» уместны разнообразные жанры учебных занятий (как классические, так и новационные): семинары, практикумы, лаборатории, диалоги, полилоги, деловые игры и т.д. Именно после таких занятий студенты нередко уходят со словами: «Спасибо. Вы затронули очень важную тему» или «Я с Вашей точкой зрения не согласен, но было очень интересно и полезно».

Использование *исследовательской модели* в обучении обусловлено возникновением и устойчивым закреплением в современном обществе новых профессиональных вызовов, при которых проблемность становится нормой профессиональной деятельности, а исследование — способом разрешения проблемной ситуации. Профессионализм в таком случае заключается не в адаптации к профессиональной традиции, а в умении разрешить возникшую нестандартную ситуацию.

Исследовательская модель обучения предполагает создание проблемной среды, существование в которой позволит развиваться личности исследователя. Несомненно, роль проблемной среды выполняли и выполняют печатные, а ныне еще и электронные издания, активно привлекаемые для работы на занятиях по культуре речи. Поиск в научной литературе и в живом учебном общении, миниэксперименте ответов на вопросы «Что происходит в языке?» и — особенно — «Почему так происходит?» позволяет задействовать креативный и творческий потенциал личности студентов.

Однако реализовать исследовательскую модель обучения только в рамках учебных занятий весьма проблематично. Поэтому важными становятся разнообразные формы внеучебной деятельности студентов по изучаемому курсу. Опыт успешного проведения кафедрой русского языка медицинского факультета РУДН учебных студенческих конференций по проблемам культуры речи показывает, что при таком подходе студенты и хотят, и имеют возможность реализовать свои коммуникативные (социальные, духовные, ценностно-ориентированные) [9. С. 43] и исследовательские потребности, свой коммуникативный творческий потенциал.

Очевидно, что реализация новационных и инновационных подходов в преподавании курса «Культура речи» сталкивается с рядом общих проблем системы российского образования и частных проблем или особенностей конкретного вуза, факультета, учебной группы. Так, снижение уровня качества гуманитарного образования и проблемы в овладении общеучебными умениями и навыками в российской школе (зафиксированные, в частности, в результатах международных исследований PISA) отражается на установлении нижних пределов базового (догматического) знания студентов, что приводит к ограничению необходимого продвижения к теоретически заданному высокому уровню профессиональной подготовки студентов в вузе.

С другой стороны, в международно-ориентированном вузе, каковым является РУДН, учебные группы не могут быть однородными (по уровню владения русским языком). Это связано с тем, что в группе обучаются студенты из разных стран и разных регионов России, в том числе таких, где русский язык, не будучи

родным, является языком межнационального общения или государственным языком, поэтому изучается в большем объеме, чем другие иностранные языки, но все же не в таком, как родной.

Все это задает дополнительные критерии отбора учебного (языкового — в широком смысле) материала и выбора педагогических тактик.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Барсукова М.И.* Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача. — Саратов, 2007.
- [2] *Бейлинсон Л.С.* Профессиональная речь логопеда: Учебно-методическое пособие. — М., 2005.
- [3] *Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. — 2009. — № 2. — С. 107—111.
- [4] *Еговцева Н.Н.* Коммуникативно-речевая игра как интерактивный метод обучения студентов // Русский язык в школе. — 2009. — № 5. — С. 98—103.
- [5] *Жура В.В.* Дискурсивная компетентность врача в устном медицинском общении: Монография. — Волгоград, 2008.
- [6] *Карпов А.О.* Три модели обучения // Педагогика. — 2009. — № 8. — С. 14—26.
- [7] *Крылова Н.Б.* Культурология образования. — М., 2000.
- [8] *Максимов Г.К.* Акмеологический подход к исследованию конкурентоспособности специалиста // Акмеология. — 2008. — № 2. — С. 24—28.
- [9] *Олянич А.В.* Потребности — дискурс — коммуникация (потребностно-информационный подход к классификации дискурса) // Аксиологическая лингвистика: проблемы коммуникативного поведения: Сб. науч. трудов / Под ред. В.И. Карасика, Н.А. Красавского. — Волгоград, 2003. — С. 37—49.

## TO THE QUESTION ON INNOVATIVE POTENTIAL OF THE COURSE «RUSSIAN AND SPEECH STANDARD»

**M.A. Bulavina**

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

The article expounds the question about the choice of models of studying the course «Russian and Speech standard» in the modern pedagogical community.

**Key words:** Russian and Speech standard, complex communicative competence, professional communication.

# РУССКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.Ю. Овчаренко

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

В статье рассматриваются общие проблемы поликультурного образования в России и роль русского художественного текста в создании диалогического сознания, формировании толерантной личности, столь востребованной в условиях новых глобальных угроз.

**Ключевые слова:** поликультурное образовательное пространство, русский языковой стандарт, художественный текст, русская литература.

Становление и развитие в России гражданского демократического общества, открытого другим странам, народам и культурам, стремление интегрироваться в мировое и европейское социокультурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие, стало одной из предпосылок развития поликультурного образования.

Проблема поликультурного образования в России приобрела особую актуальность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны, прежде всего, этнизация содержания образования и рост влияния религии на формирование самосознания личности.

Одновременно возникают и новые проблемы, связанные с бытованием русского языка в полиэтнической и поликультурной среде: на постсоветском пространстве он сдает свои позиции под натиском упрощенного варианта английского языка, насаждаемого почти повсеместно. Сокращается не только число преподавателей русского языка, но и число учебных заведений, где преподавание ведется на русском языке. Русский язык исчезает из школьной программы, переходит в разряд иностранных даже на Украине.

В метрополии русский язык находится «на грани нервного срыва» (М. Кронгауз), иногда даже речь заходит о гибели русского языка. Действительно, засилье жаргонизмов, просторечных слов, неоправданных заимствований, широкое рас-

пространение брани, ее детабуизация, «албацкий» язык Интернета — все это таит в себе новую угрозу и для всей русской культуры в целом, ведь общеизвестно, что язык — это не только способ познания человеком своей культуры, но и инструмент самой культуры, с помощью которого формируется национальный характер. Назовем главные опасности, угрожающие современному русскому языку:

- «плохая» языковая компетенция (Л.П. Крысин);
- негативное влияние СМИ, языка массовой (бульварной) литературы, нашей публичной речи (Ю.Н. Караулов); устное субстандартное слово, звучащее с телеэкрана и в радиоэфире (М.О. Чудакова);
- резкое расширение, в первую очередь, за счет трудовой миграции, состава участников массовой и коллективной коммуникации;
- значительное ослабление цензуры и самоцензуры;
- всеобщая поэтизация жизни преступного мира, актуализация тюремного фольклора и уголовного аргю в СМИ, массовой культуре и культуре повседневной жизни.

Все это приводит к примитивизации не только языка, но и примитивизации картины мира [1].

Поэтому так важно сохранять русский языковой стандарт (по определению Е.Д. Поливанова, стандартный — литературный язык). В овладении языковым стандартом как средством успешной социализации и одной из важных составляющих будущего социального успеха, в овладении литературным языком в устной и письменной форме нуждаются сейчас не только иностранные студенты и специалисты, но и мигранты, новые соотечественники, дети из смешанных семей, новое поколение русской диаспоры в Ближнем и Дальнем зарубежье.

Однако русский языковой стандарт не существует сам по себе — он соотносится с русской классической литературой, с каноническими текстами, представляющими определенную систему ценностей, образцов правильного и неправильного поведения, категорий оценки. В новых условиях преподаватель-русист должен не только прививать навыки обращения с литературным языком, не только выступать, по справедливому замечанию В.М. Живова, в роли «законодателей языка», но и внушать определенную систему ценностей, ставить перед собой и культурническую задачу, используя язык как социальный инструмент.

В современных условиях возрастает важность и цивилизаторского подхода: ведь под давлением потоков разнообразной информации, получаемой, в основном, из Интернета и с экранов телевизоров, не только падает всеобщий интерес к чтению, но и общеобразовательный уровень иностранных (в том числе из стран СНГ) и российских студентов.

Для сохранения русского языкового стандарта были предприняты важные шаги: в 2005 г. Государственной Думой РФ принят Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации», обязывающий принять меры по совершенствованию системы подготовки специалистов русского языка как неродного. Правительством РФ разработана и в 2005 г. принята Федеральная целевая программа «Русский язык». В сентябре 2005 г. в Сочи состоялась Международная научно-практическая конференция «Русский язык в иноязычной среде», в январе 2006 г. в Санкт-Петербурге прошел круглый стол РОПРЯЛ «Русский язык как

неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху». Особо стоит отметить активную деятельность коллектива ФПКП РКИ РУДН (декан — профессор Т.М. Балыхина): здесь создан Центр толерантности, успешно проходят семинары по программам «Домашний учитель русского языка. Русский язык дома», «Методика обучения русскому языку мигрантов, детей новых соотечественников» и т.д.

Все это должно способствовать формированию у преподавателей нового лингвометодического сознания. Важную роль в этом призвана сыграть лингвокультурология и, в первую очередь, ее прикладной аспект. Именно поэтому возрастает роль пособий нового типа — лингвокультурологических, наиболее полно, на наш взгляд, отвечающих новым задачам методики преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного.

Отечественная школа преподавания РКИ должна расширить корпус пособий по преподаванию русского языка как неродного и русского языка как иностранного в новых условиях. Эти пособия должны не только обучать владению языком, но и способствовать формированию чувства принадлежности к русской культуре, воспитанию уважения к языку и к национальным ценностям страны, в которой обучающиеся проживают. Обучение должно способствовать формированию их самосознания на основе общечеловеческих ценностей, «всечеловечности» русской культуры с учетом их национальных особенностей. Это и есть путь к созданию диалогического сознания, формированию толерантной личности, столь востребованной в условиях новых глобальных угроз, среди которых одно из первых мест занимает национальный и религиозный экстремизм.

В этой связи большее значение приобретает диалоговый подход к обучению, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма.

Поликультурное образование должно базироваться на типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры», принятом 6 августа 1982 г. и во Всеобщей декларации о культурном разнообразии, принятой 2 ноября 2001 г. в Париже: «Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура — это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает». Диалог — это фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывающий на существенную потребность одной культуры в другой.

При поликультурном образовании учащиеся приобщаются к элементам «чужой», «иной» культуры. М. Бахтин говорил: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [2. С. 507].

А.А. Леонтьев также подчеркивал, что центральным моментом определения общения является не «передача информации», а взаимодействие с другими людьми

ми как внутренний механизм жизни коллектива, причем взаимодействие понимается как обмен идеями, интересами и т.п. и формирование установок, усвоение общественно-исторического опыта [3. С. 107].

Поэтому неотъемлемой составляющей учебников русского языка как иностранного, «дидактического материала» должны быть художественные тексты, ведь именно они открывают широкие возможности для формирования коммуникативно-речевой и лингвокультурологической компетенции. По словам Ю.М. Лотмана, с их помощью мы можем научить учащихся «читать тексты чужой культуры на чужом языке». Неслучайно на X Международном конгрессе «Русское слово в мировой культуре» (Санкт-Петербург, 2003) сквозной была тема «Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного». Эта тема достаточно подробно рассмотрена в работах Н.В. Кулибиной, С.Г. Тер-Минасовой и многими другими [4; 5; 6].

Какие же художественные произведения могут быть отобраны для использования в практике преподавания РКИ? Перед преподавателем стоит непростой вопрос: что поставить на свою методическую «золотую полку»? Идеологический принцип отбора ушел в прошлое (хотя нельзя не отметить не потерявших своего методического значения учебных пособий преподавателей кафедры русского языка основных факультетов РУДН под руководством Е.И. Мотиной — Т.Д. Тихомировой, Н.В. Полозовой, А.Ф. Конопёлкина и др. — «Знакомимся с русской и советской литературой», выпуски 1—4).

Конечно, современный русист может и должен использовать различные лингвометодические и лингвострановедческие стратегии при отборе художественных текстов, исходя из конкретных коммуникативных задач. Выступая защитником русского языкового стандарта, преподаватель-русист должен при отборе художественных текстов для работы в иноязычной аудитории опираться, прежде всего, на русскую классику, не забывая, однако, и то положительное, что уже было создано почти за 20 лет существования нового российского общества. Но, учитывая низкий общекультурный и образовательный уровень иностранных учащихся (русскую классику в переводах на родной язык или язык-посредник читали единицы), отсутствие практической мотивации (особенно у студентов-нефилологов) к восприятию сложных, насыщенных историзмами, требующих широких фоновых знаний произведений русских писателей XIX века, вводить их в процесс обучения нужно с большой осторожностью, предъявлять в группах с владением русским языком не ниже IV сертификационного уровня.

Непроста и ситуация в современной русской литературе: ее сложность, драматизм развития заключается в том, что она словно несколько раз начиналась заново: в 1917 г. вместе с политическими изменениями в обществе после трагических революционных событий, в 1962 г. с появлением рассказа А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича», когда не только Иван Шухов, но и вся страна была разбужена звоном рельса у штрафного барака; в 1985 г. с появлением «возвращенной прозы».

Уникальная литературная ситуация сложилась в период «перестройки»: разделенные историей материка русской литературы стали сходитьсь. В литератур-

ный процесс, хотя и с трагическим опозданием, входит корпус произведений «возвращенной литературы» — литература трех волн эмиграции и «потаенная» литература метрополии. Впервые после 1917 г. появилась возможность спокойного литературного развития и продолжения традиций русской литературы XIX в.

Начало 1990-х гг. — период драматических изменений в обществе, разрушения общего культурного пространства, глобального кризиса всей системы культуры тоталитарного общества — было сложным временем и для русской литературы: ее эволюционное развитие было в очередной раз прервано. Ушел в прошлое традиционный литературоцентризм русской культуры, было утрачено столь важное для России значение книги как нравственного ориентира, резко упал интерес к словесности вообще, возник культурный вакуум.

Сегодня справедливо говорить не о современном литературном процессе, а о современной литературной ситуации, ее динамизме. Продолжающаяся коммерциализация культуры и литературы приводит к тому, что массовыми тиражами издаются низкосортные любовные и авантюрные романы. Литературе приходится учиться жить по законам рынка, при этом нарушаются складывавшиеся десятилетиями отношения «читатель — писатель», которые всегда были для читателя духовной работой, напряженным взаимодействием с личностью автора; уходят нравственные и идеологические критерии оценки художественного произведения, показателем успеха становятся тираж и литературная премия.

Конечно, легко все списать на законы рынка, на невозможность действительно противостоять засилью коммерческой литературы, но напомним слова М.М. Бахтина из его ранней работы «Искусство и ответственность» (1921): «Поэт должен помнить, что в пошлой прозе жизни виновата его поэзия, а человек жизни пусть знает, что в бесплодности искусства виновата его нетребовательность и несерьезность его жизненных вопросов» [8].

Сама же русская литература постепенно утрачивает традиционный реализм и сюжетность, резко меняется и тематика: развивается нетрадиционный для русской словесности аморализм и внимание к самым низменным, порой отвратительным сторонам бытия. Русская литература, по характерному замечанию В. Сорокина, окончательно превращается в тело со всеми его физиологическими отправлениями. Отражая жизнь общества, современная литература резко меняет стиль, зависящий и от языковых процессов в самой литературе: демонстративно дегабуизируется весь пласт обценной (в первую очередь матерной) лексики, что приводит к потере функции художественного слова, к возникновению своеобразного антислова. Но все же картина русской словесности не столь удручающая, и судьба ее не так уж безнадежна. Вспомним евангельскую притчу о зерне, где зерно — не только Слово Божье, но и слово в традиционном русском понимании — поэтическое. Слово должно возродиться. Непреложный закон поэзии — преодоление, прорыв. И мы надеемся, что современная российская словесность идет этим многотрудным путем — путем зерна к новой жизни.

Преподавателю-русисту в этих условиях необходимо ориентироваться на традиционный сюжетный реализм, более простой для восприятия и традиционно заряженный гуманизмом. Актуальными, в первую очередь, могут быть прозаические сюжетные (интересные для читателя) тексты о жизни нашей страны в последние

двадцать лет — именно тогда в результате драматических событий было разрушено единое многонациональное культурное пространство.

В современной русской литературе присутствует ослабленное, но все же привычное противостояние (не столько идейное, сколько стилистическое) «традиционалистов» (А. Варламов, А. Волос и др.), развивающих традиции русского реализма, и «новаторов» (В. Пелевин, М. Шишкин и др.), разрушающих реализм и сюжетность, пытающихся создать новые жанровые формы.

В XX в. традиции русского реализма продолжали А. Солженицын, С. Довлатов, В. Распутин, писатели среднего и младшего поколения — Л. Улицкая (особенно это касается небольшой формы — ее рассказов), З. Прилепин. Тексты этих и других писателей служат мостиком между русской классической и современной русской литературой.

Очевидно, что не следует бояться социально экспрессивных текстов. Конечно, эти тексты не могут быть предъявлены изолированно и без предварительной работы: они требуют адаптации и лингвострановедческих комментариев. В современной русской прозе немало обобщений нового для России трагического опыта: роман «Хуррамабад» Андрея Волоса посвящен драматичной судьбе русских, оставшихся после распада СССР в Таджикистане, охваченном гражданской войной; роман «Знак зверя» и цикл рассказов Олега Ермакова — «Зима в Афганистане» — афганской кампании; рассказ Владимира Маканина «Кавказский пленный» и роман Захара Прилепина «Патологии» — чеченской войне.

Как своеобразный художественный текст мы можем воспринимать и сами биографии русских писателей: биографию А. Солженицына или биографию В. Аксёнова — ведь они также обладают большой информативностью и в более доступной и увлекательной, чем в традиционных учебниках истории, форме представляют учащимся всю историю России в XX веке.

Интересной, особенно для студентов из небольших городов некоторых стран так называемого «третьего мира», может стать проза С. Довлатова о жизни мегаполиса. Лаконизм, простой синтаксис, сюжетность позволяют использовать ее для предъявления студентам, владеющим русским языком в объеме I сертификационного уровня.

Как один из возможных вариантов учащимся могут быть предложены и произведения детских писателей: от традиционной сказки В. Катаева «Цветик-семицветик» (на материале которой успешно проходят занятия по развитию речи) и сказок Л. Улицкой до ироничных рассказов о школе А. Гиваргизова. Интересны «Лингвистические сказки» Л. Петрушевской, где иностранцу (и русскому тоже) не понятно ни слова, но все же учащийся может реконструировать значения средств языкового выражения. Конечно, подобные тексты могут быть предъявлены только в группах с высоким уровнем языковой компетенции.

Традиционные для русской литературы рассказы о животных вряд ли найдут своего адресата в иноязычной, особенно неверопапейской среде — слишком различны наши анималистические коннотации и слишком много непонятого в жизни природы России для инофонов с других континентов.

Особо стоит сказать об использовании на уроках РКИ поэтических текстов. Очевидно, что русская поэзия трудна для восприятия, поэтому стоит избегать чте-

ния поэтических текстов как средства обучения русскому языку студентов-иностранцев. Исключение составляют лишь филологи.

Выбирая из корпуса текстов современной русской литературы текст для предъявления его в иноязычной аудитории, преподаватель РКИ должен, по нашему мнению, руководствоваться не идеологическими или политическими, а критериями методической целесообразности, среди которых одним из важнейших является потенциальная понятность содержания текста. Несомненно, художественный текст должен быть не только средством формирования механизмов речемыслительной деятельности, но и способствовать установлению межкультурной коммуникации, развитию диалога русской и «иной» культур. Диалогичность имеет особое значение для христианской культуры, для ее пространственно-нравственной модели: нельзя жить с закрытым сердцем, с закрытой душой. Именно диалогичность позволяет принять чужие аргументы, чужой опыт, всегда ищет баланса, компромисса, что так важно для общения в поликультурной образовательной среде.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Русский язык конца XX столетия (1985—1995). — М.: Языки русской культуры, 1996.
- [2] *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. — М.: Худож. лит-ра, 1986.
- [3] *Леонтьев А.А.* Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 106—123.
- [4] *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы: Монография / Под ред., послесл. Ю.С. Степанова. — М.: Индрик, 2005.
- [5] *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке? — СПб.: Златоуст, 2001.
- [6] *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. — М.: МГУ, 2004.
- [7] *Овчаренко А.Ю.* Библиотека XXI века: «золотая полка» российской литературы (опыт составления) // Русский язык за рубежом. — 2008. — № 2. — С. 84—92; *Овчаренко А.Ю.* Библиотека XXI века: возрождение слова // Русский язык за рубежом. — 2008. — № 6. — С. 77—84.
- [8] *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. — М.: Искусство, 1986.

## FICTION IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

**A.Y. Ovtcharenko**

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

The article focuses on basic problems of multicultural education in Russia. The role of Russian belles-lettres text in the creation of dialogic consciousness and formation of personality required in the situation of new global threats is revealed.

**Key words:** tolerance, multicultural education space, Russian language standard, Russian belles-lettres text, Russian literature.

---

**«КОТОРЫХ МЫ ДОЛЖНЫ ПРИНЯТЬ ЗА ОБРАЗЦЫ»:  
ЗАМЕТКИ О СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
(на материале спектакля МДТ «Дядя Ваня»)**

**И.О. Прохорова**

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

**Э.В. Колесникова**

Кафедра философии  
Московский государственный институт  
международных отношений (Университет)  
пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

В статье рассматриваются особенности сценического произношения на материале спектакля «Дядя Ваня» Малого драматического театра — Театра Европы (сезон 2008—2009 гг.).

**Ключевые слова:** сценическая речь, орфоэпический образец, современная литературная норма.

Если б не театр, никто бы не знал,  
что мы существовали.

*Иосиф Бродский*

Со времен классической греко-римской риторики, внутри которой и зародилось само понятие ортологии, обучение искусству *хорошей речи* (*ars bene dicendi*) включало две взаимосвязанные и взаимозависимые составляющие: изучение *правил* и следование *образцу*.

Риторика правил представляла, так сказать, теоретическую часть этой дисциплины, риторика образца находилась в области практики — ораторского искусства, глубоко укорененного в культуре и повседневности Греции и Рима. В самом деле, риторика правил без риторики образца оказалась бы подобна мертвому языку, система которого может быть сколь угодно хорошо усвоена учеником, но который по определению находится вне понятия о *свободном владении*. То же касается и ортологии в целом, и орфоэпии в частности: невозможно научиться хорошо говорить, следуя лишь указаниям орфоэпических словарей и не слыша *образцовой* речи вокруг.

Традиционно в русской культуре роль орфоэпического *образца* выполнял театр, играя огромную роль в становлении орфоэпической нормы и, более того, выступая ее законодателем. Сценическая речь считалась фонетически образцовой. Однако в последние десятилетия широко распространяется мнение, что современное сценическое произношение уже не является эталонным. Например, М.В. Панов пишет о том, что причиной «орфоэпического запустения» в обществе, начавшегося в 1917 г., когда «фонетическое единство оказалось поколебленным», стало «от-

существование орфоэпической Горы»: «нет общенародного орфоэпического авторитета, чьи рекомендации определяли бы в речи, что такое хорошо и что такое плохо. Нет Учителя звучащей речи»; «болоту не по чему равняться» [9. С. 17].

Верно ли это и если да, то насколько? Наряду с точкой зрения, высказанной М.В. Пановым, существует и противоположное мнение: театр до сих пор остается орфоэпическим образцом. Об этом пишет, в частности, Р.И. Лихтман: «единственная сфера, где произносительные стили еще, кажется, сохраняются, это сценическая речь» [8. С. 207]. Ср. слова Д.С. Лихачева в одном из последних интервью: «В свое время эталоном русской речи был язык актеров Малого театра. Там традиция была со щепкинских времен. И сейчас надо слушать хороших актеров. В Петербурге — Лебедева, Базилашвили» [7. С. 547].

Между тем как уверенность в отсутствии эталонного сценического произношения, так и противоположное мнение находятся исключительно в области лингвистических гипотез, которые все еще остаются непроверенными. Отечественная лингвистика до сих пор не располагает эмпирическими данными, полученными в результате обследования корпуса звучащей театральной речи. В самом деле, в каждой работе, так или иначе посвященной сценической речи, почти в обязательном порядке присутствуют ссылки на [5], то есть работу, которая — при всей ее безусловной научной ценности — представляет собой лишь наблюдения лингвистов над одним из театральных московских сезонов. На рубеже XX—XXI вв. проблема сценической речи вообще отошла на периферию лингвистических интересов. Последнее из известных нам исследований этой темы было проведено более двадцати лет назад (см. [11]).

Подчас сегодняшнее обращение к проблеме сценической речи носит ретроспективный характер (1): речь идет не о современном театре, не о том, что зритель может слышать сейчас, а о том, что давно отзвучало. (Например, в [3] анализируется речь Малого театра конца XIX — первой трети XX в.; работы театроведов тоже чаще обращены к прошлому сценической речи — см. работу [10], посвященную сценической речи 1900—1970 гг.). Таким образом, вопрос о том, существует ли сегодня орфоэпический эталон и является ли им сценическая речь, до сих пор остается открытым.

Можно ли считать современный театр хранителем орфоэпической нормы, а точнее, традиционного московского произношения? Иными словами, продолжает ли русский театр быть орфоэпическим *образцом*?

В качестве объекта исследования мы выбрали спектакль МДТ — Театра Европы «Дядя Ваня» (режиссер Лев Додин; премьера 29 апреля 2003 г.). Мы полагаем, что додинский «Дядя Ваня» является очень удобным и интересным объектом исследования по целой совокупности причин. Во-первых, в пьесе А.П. Чехова нет ни диалектно, ни просторечно говорящих персонажей (за исключением небольшой роли няни), ни тех, для кого русский язык неродной (таким образом, перед актерами не стоит задача намеренного отступления от нормы литературного языка с целью создания речевого портрета героя). Во-вторых, неоднородный возрастной состав актерского ансамбля (старший 1934 года рождения, младший — 1978-го) позволяет судить об орфоэпическом единстве театра в целом, а не одного поколе-

ния актеров. В-третьих, не все из занятых в спектакле актеров изначально являются носителями литературной нормы, стало быть, речь идет о **выучке** сценической речи (2), а не только об орфоэпических навыках актеров, принесенных ими на сцену. В-четвертых, подавляющее большинство актеров (шестеро из восьми) являются выпускниками СПбГАТИ (бывший ЛГИТМиК) — то есть вуза, в котором речевой подготовке актера уделяется особо пристальное внимание. Актеры прошли школу В.Н. Галендеева, одного из самых авторитетных театральных педагогов в области сценической речи (см. [2]). В-пятых, выбор спектакля петербургского театра дает возможность для исследования еще одной увлекательной темы: соотношения черт московского и петербургского произношения.

Мы просмотрели спектакль на сцене и в видеозаписи (2009 г.). Каждая фонетическая позиция анализировалась после многократного прослушивания.

При анализе полученного материала нас, прежде всего, интересовали те участки фонетической системы, на которых норма неустойчива и может расшатываться. К таким участкам относятся:

#### I. Гласные.

1. Нейтрализация/различение фонем верхнего и неверхнего подъема: <и> и <э>, <a>, <o> в первом предударном слоге после мягких согласных (экающая/икающая норма).
2. Фонема <a> после твердых шипящих.

#### II. Согласные.

1. Зубные перед мягкими зубными.
2. Зубные перед мягкими губными.
3. Зубные перед <j>.
4. Губные перед <j>.
5. Твердость/мягкость согласного в возвратных аффиксах глаголов (орфографические «ся» и «сь»).
6. Твердость/мягкость долгих шипящих (фонемы <ж':> и <ш':>).
7. Сочетания [чн], [чт].
8. Заднеязычные в полных прилагательных м. р. Им. п. и в формах глаголов.
9. Губные в конце слова перед орфографическим «ь».

### Обсуждение результатов прослушивания

#### I. Гласные.

1. Для сценической речи участников спектакля характерна московская икающая норма, независимо от твердости/мягкости последующего согласного. Из 1114 проанализированных словоформ икающее произношение отмечено в 1004 случаях. За исключением редких перебивов иканья эканьем — в словах *защ[э]мило*, *н[э] хочется* (Петр Семак), *[jэ]го* (Елена Калинина) — в нейтральной речи наблюдается орфоэпическое единство актеров: *интересно*, *неинтересно*, *лежит*, *отрезвел*, *ревматизм*, *пошлаками*, *десятин*, *жизнь грязна*, *водяные мельницы* (Петр Семак); *несчастья*, *справедливо*, *принадлежали*, *сменить*, *у тебя*, *бездарность* (Сергей Курьшев); *не надо*, *сентябрь*, *не замечали*, *уеззайте* (Ксения Раппопорт); *уезжают*,

*деревней, рябого* (Александр Завьялов); *берите, прекрасное, теперь, терти* (Елена Калинина); *прекрасно, разбредутся, деревенской жизни, семьи* (Игорь Иванов), *убеждения* (Татьяна Щуко), *не глядели* (Вера Быкова).

Обращают на себя внимание случаи проявления художественной, по определению Г.О. Винокура, функции сценического произношения как одного из приемов характеристики персонажа. Они касаются в основном второго предупредительного и заударных слогов. К таким случаям относятся:

1) в реплике доктора Астрова (Петр Семак), возмущенного бесосновательным вызовом к Серебрякову, якобы страдающему ревматизмом: *он очень болен ревматизмом*;

2) в иностранных словах из речи ученого Серебрякова (Игорь Иванов): эгоист, эгоизм;

3) в иронической реплике Войницкого (Сергей Курышев) в ответ на слова Астрова о том, что сажать леса интересно: *очень*.

В заударных позициях, вопреки петербургской норме, требовавшей произношения [э], в спектакле последовательно звучал отчетливый и-образный звук: *месяца* (Петр Семак), *тысячи* (Сергей Курышев), *тысячу* (Ксения Раппопорт), *память* (Вера Быкова).

Фонетика заударных флексий (звуки [ъ]и [ь]) нами не рассматривалась, поскольку для этого требуется инструментальный анализ.

Икающую норму отмечали уже в 50-х гг. прошлого века И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров, описывая сценическое произношение в московских театрах. Позже, в начале 90-х гг., М.В. Панов писал о том, что в театре «непоследовательно сохраняется» эканье [9. С. 48]. Сейчас по отношению к МДТ мы можем сказать более определенно: в спектакле Додина последовательно реализуется икающая норма. Даже в словах иноязычного происхождения (*эпидемию, эмансипацию, эпизодическое*) актеры произносили и-образный звук.

2. Фонема <a> после шипящих в первом предупредительном слоге последовательно представлена в «Дяде Ване» звуком [ы<sup>3</sup>]: *к сожалению* (Сергей Курышев); *пожалел* (Вера Быкова); *к сожалению* (Петр Семак); *с сожалением* (Ксения Раппопорт); *шаги* (Елена Калинина); *лошадей, лошади* (Петр Семак). Отчетливое [а] слышалось только в слове *жарища* в эмфатическом произношении Петра Семака.

Для современного петербургского произношения нормативным в этой позиции признается произношение [а], за исключением слов *ржаной, лошадь, жакет, жалеть*, где сохраняется произношение [ы] [4. С. 74].

В московском произношении старшего поколения в этой позиции возможны две реализации фонемы <a>: [ы<sup>3</sup>] и [ы] (ш[ы]ры, ж[ы<sup>3</sup>]ра), у младшего поколения наблюдается [а]: ш[а]ры, ж[а]ра [9. С. 48].

Сценическая речь участников спектакля следует в этом вопросе за классической московской нормой.

## **II. Согласные.**

### **1. Зубные перед мягкими зубными.**

Согласно классической московской норме, зубные перед мягкими зубными произносились только мягко. Однако у младшего поколения обнаруживается не-

последовательность. Особенно неустойчиво смягчение [с], [з] перед [л'] (*после, если*). После твердого [л] зубной перед мягким зубным может быть, скорее всего, твердым [9. С. 36, 38]. В отличие от московской нормы петербургская всегда требовала в аналогичных сочетаниях произношения твердого зубного, мягкий допускался лишь в сочетаниях двух переднеязычных зубных [с'т'] и [з'д'], а также в суффиксе -с'т'в' [4. С. 55]. В настоящее время отмечается общая тенденция к замене мягкого зубного твердым [4. С. 86].

Наш анализ обнаруживает устойчивость мягких зубных перед мягкими зубными: из 200 слов в 172 произносится мягкий зубной и лишь в 12 — твердый. В 16 словах не удалось идентифицировать согласный как твердый или мягкий. Характерно, что нарушают устойчивую тенденцию как раз случаи с переднеязычным зубным перед [л'] (*мысль, счастлив, если, после*), а также сочетания [нт'] (*интересно, интересуется*). При этом небольшое число отклонений от замеченной тенденции никак не связано с возрастными различиями артистов труппы. Твердое или полумягкое произношение наблюдалось у носителей как младшей, так и старшей нормы. Такие показатели орфоэпического единства не удивительны: театр всегда сохранял традиционную норму, немного отставая от новой.

## 2. Зубные перед мягкими губными.

В сценической речи, как, впрочем, и в литературном произношении, зубные перед мягкими губными в отношении твердости-мягкости непоследовательны.

В середине XX в. Р.И. Аванесов писал о том, что согласные [т], [д], [с], [з] перед мягкими губными смягчаются только в тех случаях, когда они во всех словоформах оказываются перед мягкими согласными. Ср.: *ветви, ветвей, ветвистый* [т'], а в слове *в битве* — [т], т.к. есть слово *битва* с твердым [в]. Однако и в этом случае зубной у младшего поколения твердый, у старшего — мягкий [1. С. 82]. В середине 50-х гг. прошлого века И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров подтвердили наличие общей тенденции, характерной для московской орфоэпической нормы и для сценической речи: у старшего поколения зубные смягчаются перед мягкими губными по старой норме. Молодое же поколение артистов усвоило новое произношение с твердыми зубными [5. С. 151—152]. Эту же тенденцию к утрате мягкости зубных перед губными отмечал М.В. Панов, описывая произношение А.А. Реформатского и М.А. Реформатской. У отца «зубной перед мягким губным неукоснительно мягок», у дочери «преобладает уже твердость» [9. С. 68, 75].

Г.О. Винокур исключал твердое произношение зубных в словах *две, четверть, смерть*. В современной речи мягкое произношение почти утрачено. Что касается петербургской нормы, то она и прежде не допускала ассимилятивной мягкости согласных в сочетаниях «зубной + мягкий губной» [4. С. 62].

Сценическая речь актеров «Дяди Вани» частично сохраняет старую московскую норму. Из 39 слов с мягкими зубными произнесено только 10. При этом один и тот же артист, хотя и в разных словах, произносил твердые и мягкие губные. Зафиксированы разные варианты произношения одного и того же слова (*две* — с мягким в речи Веры Быковой и с твердым в речи Ксении Раппопорт). Слово *двести* с твердым начальным зубным произносит Петр Семак. Удивительная орфоэпическая слаженность отмечена в произношении слова *разве*. Артисты Игорь

Иванов, Ксения Раппопорт и Елена Калинина произнесли это слово с твердым зубным. В словах *извините*, *извини*, *извиняться* отмечены мягкие зубные в произношении Петра Семака, Игоря Иванова, Ксении Раппопорт и твердый зубной — у Сергея Курьшева (*извиняюсь*). Вера Быкова последовательно произносит мягкие зубные; Александр Завьялов и Татьяна Щуко — твердые, причем Щуко в позиции морфологического шва. Елена Калинина произносит твердые зубные независимо от способа артикуляции зубного (щелевой/смычный) в словах *разве* и *дверь* вопреки существовавшей орфоэпической практике: щелевые зубные чаще мягкие, взрывные — твердые.

### 3. Зубные перед <j>.

Зубные перед <j> последовательно мягкие. Исключение составляет произношение Ксении Раппопорт в слове *отъезд*.

Из 17 проанализированных слов в 16 зубные перед <j> звучали мягко. Это все позиции в середине слова. И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров также фиксировали мягкое произношение зубных в этой позиции. Об этом же писал и М.В. Панов: зубные, предшествующие йоту, в значительном числе случаев мягкие [9. С. 39].

Незначительный объем материала не позволяет указать, с какими другими дифференциальными признаками согласных связана эта мягкость (смычные-щелевые, глухие-звонкие). И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров в этом вопросе ссылались на наблюдения Д.Н. Ушакова: «младшее поколение москвичей под влиянием письма теряет мягкость согласных в конце приставки перед *j* или неслоговым *и*» [5. С. 153].

### 4. Губные перед <j>.

Нами проанализировано 22 слова, из них в 20 словах были произнесены мягкие губные, и только Ксения Раппопорт произнесла твердые губно-губные в словах *пьет* и *объяснись*. Другие артисты в словах *пьет*, *пьют*, *пьяный* произносили мягкий губной. Произношение в спектакле более соответствует старой московской норме. Заметим, что петербургская норма требовала в этой позиции твердого *произношения* губных.

### 5. Согласный в возвратных аффиксах глаголов -ся и -сь.

Согласно старой московской норме, в этих аффиксах произносился твердый свистящий. Но уже в середине XX в. норма расшатывается, укрепляется мягкое произношение, что и отмечает Р.И. Аванесов. Согласно Аванесову, аффикс произносится чаще мягко: а) после гласных, особенно передних; б) в формах деепричастий; в) в причастиях. Твердым остается произношение: а) в форме 2 л. глаголов настоящего времени (*берешься*); б) в форме повелительного наклонения (*утешься*); в) в форме прошедшего времени мужского рода после [л] (*взялся*); г) в инфинитиве на -чься (*увлечься*). При этом Аванесов подчеркивает, что сценическое произношение последовательно придерживается старой нормы [1. С. 124—125].

И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров более осторожны и не так категоричны в своих оценках произношения возвратных аффиксов. Они пишут, что сценическая речь отражает колебания, существующие в общелитературном языке, в частности колебания в произношении возвратных аффиксов, но, безусловно, преобладает во всех театрах произношение с твердым [с] [5. С. 147].

Нами обследовано произношение возвратных частиц в 110 словоформах. В результате было выявлено, что в 85 словах произносился мягкий согласный, в 23 словах — твердый. Неясным осталось произношение согласного в словах *выбилась* (Сергей Курышев) и *приходилось* (Петр Семак). Твердый [с] звучал в положении после [л], за исключением трех случаев, и после твердого шипящего. В позиции после [л] твердость согласного всегда считалась наиболее устойчивой. Только при увеличении числа случаев мягкого произношения можно будет делать вывод об окончательном расшатывании старой нормы там, где твердый согласный был наиболее ожидаем. Произношение твердого [с] в словах *занимайся, увидимся*, наряду с мягким [с'] в *вознайся, оглянемся* говорит о неустойчивости нормы в речи даже одного лица (Елена Калинина).

Наши данные показывают, что мягкость согласного в возвратных аффиксах соответствует современному общелитературному произношению, т.е. следует за развитием общелитературной нормы. Вопреки тому, что на сцене норма более консервативна, динамика произносительной нормы в этом случае захватила и театр. (В петербургском произношении нормативным был и остается мягкий [с'] в возвратном аффиксе.)

6. Твердость—мягкость долгих шипящих (фонемы <ж':> и <ш':>).

Классическое московское произношение характеризовалось мягкостью долгого [ж':] на месте орфографических *жж* и *жжж*. Однако уже в середине прошлого века мягкий долгий [ж':] заменяется твердым (*вожжи, ежжу*). Мягкий [ж':] остается лишь характерной чертой старого московского произношения [1. С. 99—100]. И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров указывают, что в театре в этой позиции произносятся, как правило, мягкий долгий шипящий. Театр заботливо хранит старую норму, хотя в разговорном литературном языке встречается и иное звучание [5. С. 146]. Наши данные подтверждают это. В сочетаниях *жж* и *жжж* в «Дяде Ване» произносился только мягкий [ж':]. И это вопреки петербургской норме, регламентировавшей твердые согласные [жж]. В современной московской речи это сочетание в основном произносится твердо.

Мягкий глухой шипящий [ш':], согласно московской норме, произносится на месте орфографических *щ, сч, жч*. Так же он звучит и в спектакле вопреки петербургской норме [шч]. Ср.: *прощайте, несчастна, насчет, мужчины*. В словах *в сущности* (Ксения Раппопорт, Петр Семак, Сергей Курышев) и *изящны* (Елена Калинина) произнесен звук [ш] (по старой петербургской норме в этих словах требовался твердый шипящий). Слова *исчезли, исчезают* Петр Семак произносит в соответствии с московской нормой.

На стыке предлога и корня в произношении Веры Быковой вопреки и старой, и современной норме звучит отчетливое бе[сч]аю (*без чаю*), что может объясняться только умышленным искусственным растягиванием слова — логическим выделением его.

В слове *дождь*, согласно старой московской норме, произносился [ш':], он и сейчас сохраняется у старшего поколения. В Петербурге прочно удерживался до[шт']. В косвенных падежах это слово приобретало, по московской норме, [ж':]:

до[ж':]а, до[ж':]у. В Петербурге использовалась форма до[жд'а]. Современное молодое поколение в Москве, как и в Петербурге, произносит [дошт'] — до[жд'а]. В «Дяде Ване» нами зафиксировано слово *дождь*: как [дош'] (Петр Семак), [дошт'] (Сергей Курышев). В слове *дожди* и *дождик* произносилось сочетание жд' (Сергей Курышев и Елена Калинина). Тот же разницей отмечали И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров («Дядя Ваня», Театр им. Моссовета, сезон 1954—1955).

#### 7. Сочетания *чн*, *чт*.

По старой московской норме на месте сочетания *чн* произносилось [шн], [ч] звучал только в тех словах, которые имели тот же корень: (ночной — ночь; речной — речка; дачный — дача), а также в словах книжного происхождения (античный, вечный, личный). В современном русском языке произношение [ш] на месте *ч* в сочетании *чн* распространено широко и узаконено нормой: *конечно*, *скучно*. В ряде слов допускается норма *чн* и *шн*. В петербургском произношении последовательно сохранялось *чн* (конечно).

В спектакле «Дядя Ваня» в слове *скучно* и однокоренных с ним словах произносился [ш] согласно московской норме (Ксения Раппопорт и Елена Калинина). Однако число слов с вариантом [шн] уменьшается: Петр Семак в словах *скучна*, *стрелочник*, *порядочных* отдает предпочтение сочетанию *чн*. Вариант с *чн* выбирает и Александр Завьялов в слове *лавочник*.

Сочетание *чт* в слове *что* и однокоренных с ним словах звучит как [шт], за исключением слова *ничто*. Слова *ничто* со звуком [ш] и *ничтожны* со звуком [ч] Сергей Курышев произнес в соответствии с нормой.

#### 8. Заднеязычные в полных прилагательных м. р. Им. п. и в формах глаголов.

Согласно старой московской норме, орфографические сочетания *ки*, *ги*, *хи* произносились с твердыми заднеязычными. Они же были узаконены сценой [1. С. 114—115]. В современном литературном языке закрепилось произношение с мягкими *к*, *г*, *х*. Такое произношение свойственно и петербургской норме. И.С. Ильинская и В.Н. Сидоров писали, что в 50-х гг. в сценической речи в основном устойчивым было произношение с твердыми *к*, *г*, *х*, причем эту норму выдерживали и старшие, и младшие актеры [5. С. 149]. То же касается и глагольных форм. В сценической речи артистов МДТ замечено только произношение с мягкими заднеязычными как в прилагательных, так и в форме глагола *затягивает*. Все артисты последовательно придерживаются новой нормы.

#### 9. Губные согласные в конце слова перед орфографическим *ь*.

Литературная норма требует произношения в этих условиях мягких губных [1. С. 72—73] вопреки петербургской, идущей от северных говоров и культивирующей твердый согласный. По нашим данным, в спектакле, за исключением одного случая, произносились мягкие губные. Актриса Татьяна Щуко (старшее поколение) произнесла твердый губной в слове *семь*.

Анализ сценического произношения, предпринятый нами спустя 55 лет после выхода знаменитой статьи И.С. Ильинской и В.Н. Сидорова, позволяет увидеть изменения в состоянии сценической речи за это время: упрочение иканья, наличие мягкости в возвратных аффиксах, мягкие заднеязычные в сочетаниях *ки*, *ги*, *хи*.

Как было показано, условно-разговорная стилистически нейтральная речь актеров следует современной кодифицированной норме, но не застывшей московской и уж тем более не старой петербургской. Строго ориентированная на норму, сценическая речь в «Дяде Ване» отражает вместе с тем и узуальные явления, происходящие в современном русском литературном языке. Как мы видели, разные участки фонетической системы оказываются в неодинаковой степени зависимыми от новых произносительных тенденций. Степень такой зависимости удалось установить в отношении гласных и согласных.

Анализ сценической речи в спектакле «Дядя Ваня» позволяет утверждать, что эта речь является эталоном речевой культуры, а МДТ — хранителем образцового произношения. А это значит, что выводы об отсутствии орфоэпического эталона в современном обществе оказались преувеличенными.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Существуют крайне немногочисленные исследования, посвященные частным проблемам современной сценической речи. Например, в [6] рассматривается произношение возвратных аффиксов в театре 70—90-х гг. XX в.
- (2) Например, поступив в ЛГИТМиК, Петр Семак говорил с сильным украинским акцентом. В.Н. Галендеву стоило огромного труда добиться того результата, который мы видим сегодня: речь Семака фактически не отличается от речи Ксении Раппопорт, выросшей в высококультурной семье потомственных петербуржцев.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аванесов Р.И.* Русское литературное произношение. — М.: Учпедгиз, 1954.
- [2] *Алферова Л.Д., Галендеев В.Н.* Диалоги о сценической речи. — СПб.: СПбГАТИ, 2008.
- [3] *Барышева С.Ф.* «Эканье» и «иканье» в речи артистов Малого театра конца XIX — первой трети XX века // Жизнь языка: Сб. ст. к 80-летию М.В. Панова. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — С. 133—138.
- [4] *Вербицкая Л.А.* Давайте говорить правильно. — М.: Высшая школа, 1993.
- [5] *Ильинская И.С., Сидоров В.Н.* О сценическом произношении в московских театрах // Вопросы культуры речи. — Вып. 1. — М.: АН СССР, 1955. — С. 143—171.
- [6] *Кузнецова Л.Н.* Заметки о произношении актеров в последней четверти XX века // Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. — М.: Индрик, 2001. — С. 231—241.
- [7] *Лихачев Д.С.* «Я живу с ощущением расставания...» // Культура русской речи. — М.: НОРМА, 2000.
- [8] *Лихтман Р.И.* К вопросу о произносительных стилях русского литературного языка // Жизнь языка: Сб. ст. к 80-летию М.В. Панова. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — С. 197—210.
- [9] *Панов М.В.* История русского литературного произношения XVIII—XX вв. — М.: УРСС, 2002.
- [10] *Попов А.В.* Стиль сценической речи (на материале аудиозаписей): Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения. — СПб.: СПбГАТИ, 2009.
- [11] Русское сценическое произношение. — М.: Наука, 1986.

## **THE MODERN RUSSIAN THEATRICAL SPEECH**

**I.O. Prokhorova**

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

**E.W. Kolesnikowa**

Philosophy Department  
Moscow State Institute of International Relations (University)  
*Vernadskogo av., 76, Moscow, Russia, 119454*

The modern Russian theatrical speech is discussed in this article.

**Key words:** Russian scenic speech, orfoepic sample, modern literary norm.