Уважаемые читатели!

В этом месяце Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина отмечает славный юбилей. За 50 лет пройден большой путь. Созданы десятки учебников по русскому языку для иностранных учащихся, написаны сотни научных работ и монографий, защищены многочисленные докторские и кандидатские диссертации по актуальным проблемам методики преподавания РКИ и лингвистики. Семь сотрудников института стали лауреатами Государственной премии и Премии президента России.

За эти годы институт подготовил огромное количество зарубежных специалистов в области русского языка. Многие из них стали элитой мировой русистики. Сотрудники института с успехом продолжают творческий поиск новых приемов обучения неродному языку, описания языка, реализации диалога культур и лингвокультурного подхода к обучению.

От всей души желаем коллективу института процветания и больших успехов в его почетной и важной деятельности.

Многие годы важным направлением деятельности института было и остается создание и развитие системы сертификационного тестирования по РКИ. В тематическом блоке юбилейного номера представлен современный взгляд на тесты и тестирование. Мы попросили ведущих специалистов в этой области поделиться своим опытом и осветить наиболее широкий диапазон вопросов и проблем сертификационного тестирования в РКИ, оценить зарубежные модели, возможности тестирования детей и людей с ограниченными возможностями.

В 2017 году праздновать юбилей будет журнал «Русский язык за рубежом». Ждем ваших статей в юбилейные для журнала номера.

С уважением,

И.А. Орехова,
главный редактор
журнала
«Русский язык
за рубежом»

СОДЕРЖАНИЕ

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

В ЮБИЛЕЙНЫЙ ДЛЯ ИНСТИТУТА ГОД РЕДАКТОР ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ» БЕСЕДУЕТ С ОСНОВАТЕЛЕМ ИНСТИТУТА И ЕГО ПРЕЗИДЕНТОМ **В.Г. КОСТОМАРОВЫМ** 4

РЕКТОР ИНСТИТУТА ПУШКИНА МАРГАРИТА РУСЕЦКАЯ: «РАЗГОВОР О НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ ИНСТИТУТА...» 8

ПОЗДРАВЛЕНИЯ ИНСТИТУТУ 12

Н.Д. Бурвикова, В.В. Молчановский, М.С. Милованова (Россия)
ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА ИМ. А.С. ПУШКИНА 20

Л.Л. Вохмина (Россия)
РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В МЕТОДИКЕ. МАРК ВЯТЮТНЕВ И ЕГО ШКОЛЬНЫЙ СЕКТОР 23

А.Н. Щукин (Россия)
УЧЕБНИК ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 31

Н.И. Формановская (Россия)
ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ 45

Т.К. Савченко (Россия)
«МИГ ПОД НАЗВАНИЕМ ЖИЗНЬ»: АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ПАНКОВ 51

ТЕСТЫ И ТЕСТИРОВАНИЕ

Е.Л. Корчагина (Россия)
СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ РУССКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 54

О.А. Радченко (Россия)
СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСТВА КАНАДЫ 63

Е.Г. Шиманюк, Т.Э. Корепанова (Россия)
ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ПО РКИ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ ДЛЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА 68

Д.Ф. Аббакумов, М.Ю. Лебедева (Россия)
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ РАСПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ ПО РКИ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ, АПРОБАЦИИ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 73

Н.А. Козловцева (Россия)
РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ МАРКЕТИНГА 79

ЛИНГВИСТИКА

М.М. Коробова, Е.А. Осокина, И.В. Ружицкий, С.Н. Шепелева (Россия)
МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ ЯЗЫКА ДОСТОЕВСКОГО: УНИКАЛЬНОЕ ИЛИ УНИВЕРСАЛЬНОЕ? 87

Е.Ф. Киров (Россия)
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РУССКОГО ЯЗЫКА 93

Д.В. Атанова, Н.А. Боженкова, Р.К. Боженкова (Россия)
ВЕРБАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА: САКРАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА 100

МЕТОДИКА

Н.В. Кулибина, В.Н. Климова, Н.Б. Битехтина, Н.В. Виноградова, Т.Н. Дьяченко (Россия)
«ИНТЕРАКТИВНЫЕ АВТОРСКИЕ КУРСЫ ИНСТИТУТА ПУШКИНА» КАК ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 104

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Е.Н. Белихина, Н.В. Татаринова (Россия)
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ «ПУТЕШЕСТВИЕ В ПЕТЕРБУРГ» 110

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

. 124

В ЮБИЛЕЙНЫЙ ДЛЯ ИНСТИТУТА ГОД РЕДАКТОР ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ» БЕСЕДУЕТ С ОСНОВАТЕЛЕМ ИНСТИТУТА И ЕГО ПРЕЗИДЕНТОМ **В.Г. КОСТОМАРОВЫМ**

■ ***Виталий Григорьевич, какие достижения нашего института последнего времени вы считаете особенно важными?***

(*В.Г. встает и берет со стола газету.*) – Вот правительственная газета, «Российская газета». Большой материал о симпозиуме «Русская грамматика 4.0». Написано об Институте русского языка им. А.С. Пушкина, о площадке, где собрались ярчайшие представители современного лингвистического сообщества. А ведь это одна из ведущих газет, она откликается, скажем, на события в Эквадоре, на то, что говорит президент России. И наш симпозиум, и Институт русского языка им. А.С. Пушкина приобретают такую славу. Это замечательное достижение.

■ ***Давайте обратимся к истории. Почему наш институт носит имя Пушкина? Ведь можно было назвать его в честь известного филолога или лингвиста.***

– У меня были два других имени – Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой. Но в ЦК КПСС они поддержки не имели. Позже Институт русского языка им. Толстого организовал Алексей Леонтьев (А.А. Леонтьев – сооснователь Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. – *Прим. ред.*). Это была другая эпоха. А у истоков Института Пушкина мы стояли оба.

Между Пушкиным и Толстым была интересная параллель. Я не литературовед и не занимался этим никогда в жизни, но подумайте: «И в поэтический бокал// Воды я много подмешал». В письме Вяземскому Пушкин писал: «Я не люблю видеть в первобытном нашем языке следы европейского жеманства и французской утонченности. Грубость и простота более ему пристали. Проповедую из внутреннего убеждения, но по привычке пишу иначе». А Толстой по этим соображениям начал переписывать «Войну и мир». Здесь есть какая-то удивительная внутренняя далекая глубокая параллель. Видимо, начав с понимания высокого значения почти церковно-славянского языка: *и виждь* – это рукой Пушкина написано, – человек приходит к упрощению языка, огрублению языка, и Толстой через 50 лет идет по тому же пути. Почему это происходит, я не знаю, но это поразительная вещь. Вот из чего я исхожу. XVIII век – это век, когда образуется нация – и по марксизму, и не по марксизму. Когда страна уже понимает себя не как какое-то государственное объединение, а понимает, что она не просто этнос (особенно для такой многонациональной страны, как Россия), или разноэтническая, даже разнорелигиозная общность, нет, она начинает себя ощущать именно как нация. XVIII век – это период формирования нации. Проще сказать, что это, видимо, фабричное производство. И между прочим, появляется понятие «норма». Норма выработки, норма оплаты, норма труда и так далее. И только в конце XIX в. кому-то пришло в голову говорить о норме языка. За это схватились советские идеологи. Все должно быть нормативно.

На благо «пролетарии всех стран, соединяйтесь». Все началось «по гудку», возникли такие проблемы, как «сколько часов работать в день, сколько в неделю», возникла проблема отпуска, ведь в крестьянской стране у крестьян такого понятия нет. Корову надо кормить, и корове не объяснишь, что я хочу уехать на Черное море отдохнуть. Итак, в XVIII–XIX вв. появляется желание описать себя как нацию, и вот что здесь делать? Я очень вольно рассуждаю, не научно, но мне кажется, в этом есть логика. Как можно себя описать именно как нацию, поднявшись над этносом? Такие попытки делают итальянцы, появляется Академия Уффици. Описать себя можно словарем, возникает проблема единообразия языка. Что делают французы? Появляются энциклопедисты, которые описывают себя как нацию. Что делают немцы? Выдвигается Лютер, описывает себя религией. И это особенно понятно, потому что раздробленность невероятная, ведь Германия в то время – это земли с разными диалектами, которые почти непонятны друг другу. Что много позже делают англичане, а за ними американцы? Описывают себя юридически. Что делают русские? Предпринимают разные попытки, но не очень получается, и вот тогда абсолютный гений Пушкин говорит: эту страну (он так не говорил никогда, может быть, думал, а может, не думал – это я ему приписываю), эту нацию можно описать только одним способом – художественно-изобразительным. И пишет нагло роман в стихах! Хотя всем известно, что романы – произведения прозаические. Одновременно он Гоголю советует: «Напишите поэму в прозе». Здорово! Конечно, уже в середине века это поддерживает философия. Тютчев говорит: «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить»... в романе можно описать, но в юридическом документе невозможно, в энциклопедии невозможно, хотя княгиня Дашкова организовывает академию, чтобы сделать словарь, но словарь никогда не стал описанием нации русской. А дальше – «в Россию можно только верить». В этом что-то есть, согласитесь.

Нам хотелось взять какое-то **имя**. Толстого отодвинули, Достоевский не прошел... Остается Пушкин. Мы много это обсуждали с Н.Д. Бурвиковой (Н.Д. Бурвикова – д-р филол. наук, профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. – *Прим. ред.*). Пушкин был как-то связан с Богом, с талантом, с гениальностью. А Карамзин был больше связан с разумом. Реформа и создание русского языка в том виде, как мы его себе сейчас представляем, это карамзино-пушкинская реформа. Пушкин был гениален – он мог подтвердить свои теоретические выкладки своим же талантом.

■ ***Интересно получается: это было не сознательно, но, назвав институт именем Пушкина (как корабль назовете, так он и поплывет) вы сообщили не только умственное, но и духовное движение институту?***

– Я думаю, да.

■ ***И на протяжении пятидесяти лет это имя и оберегало институт?***

– Да. Надо понимать, что Пушкина используют по любому поводу. Но он в сознании каждого русского – творец всего, что для нас важно. «Бедную Лизу» для удовольствия сейчас читать никто и не может. И никто не будет. Неинтересно. А Пушкина – того же «Дубровского» – это интересно. И то, что обращаются к нему иностранцы, например, в Театре Наций идет спектакль «Сказки Пушкина» – это показательно. Хотя поэзию его не понимают на Западе...

■ ***Но интересуются, пытаются понять?***

– Точно, все точно.

■ ***Вы уже можете со стороны посмотреть на институт: сейчас его деятельность перекликается с тем, как он был задуман 50 лет назад?***

– Очень сложный вопрос. У нас была задача практическая – научить русскому языку. Я видел в этом патриотическую задачу, исходил из того, что язык вообще дан для общения, для собеседника, и поэтому живого преподавателя в аудитории заменить ничем нельзя. Мы думали о том, как сделать так, чтобы больше людей в мире интересовались русским языком и учили его. Сейчас к этой задаче добавилась задача популяризации в мире самого бренда института. Вот, например, блестящая вещь – программа «Послы русского языка». И это лучшая репрезентация того, что язык – это общение.

■ ***В институте активно велась и практическая, и теоретическая работа. Чем мы можем гордиться в науке?***

– Теорией учебника иностранного языка, в данном случае русского. Всем, что связано с культурологией, которую мы называли лингвострановедением, потому что слово «культурология» мы с Верещагиным использовать не могли.

■ ***Кажется, с этим целая история связана?***

– Конечно! Слово «культурология» определялось в советских словарях как «реакционное направление буржуазной науки, социологии, резко противоречащее учению В.И. Ленина о двух культурах в одной культуре». Писали на меня (и Верещагина): «Посмотрите, как в этом институте некоторые руководители подменяют идею коммунистического воспитания разговорами о каком-то страноведении, которое сводится к изображению мишек на фантиках известных конфет». Фамилии ставили свои, надо отдать должное. Но, видимо, хватили через край. Им сказали: почему вы против конфет с мишками? Всякое было, но лингвокультурология пошла под названием лингвострановедение. Сама идея, что надо связать преподавание с культурой, с освоением, если хотите, и какой-то идеологии, эта идея пошла. Кстати, мы с Верещагиным это не выдумали, я привез идею из Парижа. Тогда был очень модный учебник методиста Гастона Може, он нагло назвал свой учебник «Курс языка и цивилизации французской» (Cours De Langue Et De Civilisation Francaise).

■ ***И тут вы подумали?..***

– В разговоре с Женей Верещагиным возник вопрос: «А разве у нас нечем похвастаться?» У нас разве нет культуры? Великая литература, балет лучший в мире. Вот чем мы можем усилить авторитет русского языка в мире. Это культура, философия, идеология и все остальное. Вот откуда взялось это все. Сейчас другое дело. Во всяких книжках даже доказывают потребность в русском языке, потому что мы занимаем второе место по компьютеризации, включая компьютерные игры. Наш язык важен для торговли, экономических связей. Наш язык важен, потому что наши туристы легко получают загранпаспорт и ездят по всему миру.

Интересно, как изменилась ситуация. Нам с Верещагиным было интересно показать культуру и историю, а теперь совсем другая жизнь. И если раньше русских, живущих за границей, считали людьми со слабым чувством патриотизма, то теперь наоборот, мы говорим, что это опора русского языка в мире.

■ ***Можно ли сказать, что благодаря своей истории институт продолжает пользоваться авторитетом в мире?***

– Думаю, да. Видите, я бы сформулировал немного по-другому. Распространение русского языка в мире зависит от разных причин, но было бы неправильно не учитывать роли МАПРЯЛ и ее базы в виде Института русского языка им. А.С. Пушкина. И пиар полезен не только для института, он полезен для русского языка и русской культуры. Есть и другие вещи, которые привлекают к русскому языку нерусских людей и нерусские страны. Но недооценивать, не замечать роль таких организаций, как МАПРЯЛ, Институт русского языка, было бы неправильно. Я думаю, это на самом деле так.

■ ***Каковы перспективы развития института на следующие 50 лет?***

– Я не футуролог, но... Страна наша большая, язык наш хороший, я не думаю, что у него будет судьба, которую предсказывают за рубежом наши «друзья», и русский язык превратится в язык семейного общения, или отчасти язык художественной литературы. Я в это не верю, думаю, так в жизни не бывает и, видимо, никогда не будет. После известных легендарных событий со строительством башни до небес языки различны и их роль все время меняется. И я не думаю, что какой-то один язык будет общим языком «коммунистического далёка». Или «капиталистического далёка». Я в это не верю. Есть еще (это сомнительная вещь, но мне хочется в это верить) один момент. Все-таки языки очень различны прежде всего по своей грамматике. И русский язык принадлежит к языкам избыточного характера, т.е. ему можно больше и больше развиваться, чем, скажем, языку с аналитическим или каким-то другим строем. Я в это верю. Ну, верит в это, видимо, Бердичевский (А.Л. Бердичевский – д-р пед. наук, профессор. – *Прим. ред.*), правда, он чистый методист.

■ ***Даже ЮНЕСКО с подачи ООН сделало четырехступенчатую градацию языков по сложности?***

– Я думаю, что при стечении определенных исторических, экономических, военных обстоятельств любой язык может достичь высшей точки развитости, и вообще нельзя ужа и ежа сравнивать. И тот и другой имеют возможность и совершенствования, и всего остального. Сейчас кому-то кажется, что английский язык самый красивый, почему? Неизвестно. А что, французский некрасивый? Русский некрасивый? Нельзя говорить о красоте/некрасоте языка. Несопоставимые вещи. Нельзя сравнивать балет и космический корабль. Я бы сказал так: язык с аналитическим строем порождает бесконечное количество двусмыслиц.

В английском языке фраза «мать любит дочь» не будет двусмысленной, как в русском. Мать – подлежащее, дочь – дополнение. В русском мы посмеемся, в английском – нет. Там порядок слов закреплен. Но будет еще определенный артикль и притяжательное местоимение. The mother loves her daughter. Аналитический строй предполагает работу логической мысли. Классический пример, который все приводили There are flying planes. Что это значит? Это летающие самолеты? Т.е. неподбитые, скажем. Или они летают? Или их «летают» летчики, т.е. они летные самолеты. Может быть дана любая интерпретация. Конечно, здорово, что в американских учебниках родного языка нет понятия члена предложения и части речи (у них терминология object сохраняется, subject сохраняется, а вот, скажем, что такое direct/indirect object вообще неизвестно). Сохраняется слово noun, но если школьник будет говорить subject is a noun и object is a noun, то никто его не поправит, а у нас – ясно, что стол, человек, а вижу человека. С другой стороны, флективность дает большую избыточность. Сколько раз надо повторить «голубой лентой: больш**ой**, голуб**ой**, красив**ой** лент**ой**». Зачем это «ой-ой-ой-ой»... Трудно сказать. Я не верю, что есть закон какой-то экономии в развитии языка. Я думаю, этого нет. Но то, что русский язык очень избыточен, это ясно. Может, это его затрудняет, а может, дает ему развитие. Об этом я говорю в книге «Язык текущего момента». Есть даже картинки, их сейчас модно называть английским выражением case study, но я называю «картинки». И одна называется «неужели вперед к аналитизму?». Есперсен считал, что все языки развиваются вперед к аналитизму, но он не знал китайского языка, а китайский язык не может развиваться ни в какую сторону.

■ ***Видимо, не знал и арабского языка. «Назад, к аналитизму»?***

– Был мой друг, известный китаист, Солнцев Вадим Михайлович. Вадим прекрасно знал китайский язык, он много говорил о китайском. Можете себе представить, что в китайском языке нет прошедшего времени или будущего. Выражается наречиями и частицами. А глагольная форма единая. Я читаю *сейчас*, я читаю *вчера*, я читаю *завтра* и т.д.

■ ***Вот уж точно «язык текущего момента»...***

– (*В.Г. смеется.*) Ну, понимаете, это был штамп 1920-х гг. Текущий момент партии, международного положения. Прейскурант – текущие цены. Было популярно в газетной практике, а потом прошло, потому что навязло в зубах настолько, что было противно. Я сказал фразу, в которую до сих пор верю: через поколение штамп обретает вновь экспрессию.

■ ***Что вы пожелаете студентам нашего института?***

– Проникнуться красотой русского языка, сохранять и приумножать культурные ценности. Но самое главное – быть достойными людьми. И конечно, пусть будут счастливы!

Беседовала А.Н. Матрусова

РЕКТОР ИНСТИТУТА ПУШКИНА МАРГАРИТА РУСЕЦКАЯ: «РАЗГОВОР О НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ ИНСТИТУТА...»

Дорогие коллеги!

Рада приветствовать читателей юбилейного номера журнала «Русский язык за рубежом», посвященного знаменательной дате в славной истории Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Особенно приятно, что в год золотого юбилея институт живет и работает так же активно, динамично и плодотворно, как в те годы, когда формировалось само направление РКИ: создавались методики, научные школы, складывался творческий коллектив единомышленников, усилиями которого Институт Пушкина стал флагманом мировой русистики.

Спектр направлений деятельности института за это время стал шире, богаче, разнообразнее: обучение РКИ, программы всех уровней высшего образования в области филологии, повышение квалификации преподавателей, разработка систем тестирования, создание научно-методических материалов, словарей, исследования в сфере электронной педагогики и дистанционного обучения языкам, просветительские проекты. И это далеко не полный перечень.

Сама жизнь, ход истории, перемены в стране и мире не только ставят перед нами новые задачи, но и открывают новые возможности. Продвижение русского языка и образования на русском языке вновь стало одним из основных приоритетов государственной политики РФ. Мировая образовательная парадигма меняется буквально на глазах – происходит интернационализация образования, возрастает конкуренция между вузами в борьбе за лучших студентов, активно развивается онлайн-обучение, расширяются кооперация и сетевое взаимодействие университетов.

Новая реальность диктует свои законы. Чтобы идти вперед, мы не можем ограничивать свою деятельность только сферой преподавания русского языка как иностранного. Нам одинаково важно учить слушателей за рубежом современному живому русскому языку, развивать дистанционное обучение, готовить педагогов РКИ, владеющих новыми образовательными технологиями, и параллельно заниматься вопросами функционирования языка внутри страны: от школьных уроков до творческой самореализации и деловой коммуникации взрослых людей.

«Образование на русском» – многофункциональная образовательная платформа

Мы живем в удивительное, переломное время, когда происходит формирование единого информационного пространства, стремительно, даже агрессивно развиваются информационные технологии. Сейчас не просто появились новые методы и технологии обучения. Возник принципиально новый – третий после устной и письменной – вид коммуникации, которую академик В.Г. Костомаров предвидел более 20 лет назад и назвал дисплейной. Изучение и научное описание специфики этого явления, особенностей преподавания языка, оценки адекватности обучения в электронных средах – все это абсолютно новые проблемы лингводидактики, ожидающие своих исследователей.

Глобальные вызовы требуют кардинального изменения подходов в том числе в вопросах образования. Одним из важных событий в этой сфере стало появление портала «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), созданного Институтом Пушкина под эгидой Совета по русскому языку при Правительстве РФ в целях обучения русскому языку, профессиональной поддержки педагогов, исследований в сфере электронной педагогики и лингвистики.

На портале представлены несколько разделов. Раздел «Учить русский» предоставляет возможность изучения русского языка с любого уровня, в любом возрасте, из любой точки мира, включая тестирование по русскому языку при прохождении каждого этапа обучения. Раздел «Преподавателям» содержит программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки; лекции, онлайн-уроки, вебинары по запросам пользователей, посвященные актуальным проблемам преподавания РКИ и другим гуманитарным дисциплинам.

Среди других полезных сервисов – специализированный ресурс для детей-билингвов «Русский язык для наших детей», включающий большое число увлекательных заданий и тестов, мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», который знакомит иностранных слушателей с русским культурным контекстом, открытые онлайн-курсы для поддержки изучения русского языка и другие материалы.

Ресурсы портала служат фундаментом для создания и реализации разнообразных образовательных программ, формирования коллективных и индивидуальных образовательных траекторий. Сегодня «Образование на русском» – это мощная многофункциональная платформа, предоставляющая эффективные инструменты для изучения, преподавания и продвижения русского языка, отвечающая запросам российской государственной политики и глобальным мировым трендам. Тысячи людей выучили русский язык в Институте Пушкина. Благодаря порталу это число за короткий срок возрастет в разы: с 1 сентября 2014 года на ресурсе зарегистрировались 1 108 378 участников, всего же за этот период портал посетило около 3,5 миллиона человек из 195 стран.

Примером успешного использования возможностей портала «Образование на русском» для решения масштабной государственной задачи – повышения качества обучения русскому языку детей в многонациональных регионах – является диагностика компетенций по русскому языку педагогов в Северо-Кавказском федеральном округе и Республике Тыва, проведенная Институтом Пушкина в мае-июне 2016 г. в рамках проекта Минобрнауки РФ по повышению кадрового потенциала педагогов.

Русский язык – это базовый фундаментальный предмет, определяющий общую академическую успешность при получении образования, успех в профессиональной карьере и в межличностной коммуникации в целом. Совершенно очевидно, что в регионах, где русский язык для значительной части населения не является родным, качество преподавания определяется не только методической грамотностью учителя, но и тем, насколько хорошо он владеет русским языком. Соответственно для повышения успеваемости учеников необходимо повысить уровень владения русским языком педагогами.

Идея диагностики основана на использовании дистанционного формата и ресурсов портала «Образование на русском». Компетенции по русскому языку, необходимые для того чтобы успешно вести преподавательскую деятельность, близки по содержанию к требованиям тестов по РКИ уровней С1 и С2, которые имеются на портале. Вторая составляющая успешной педагогической деятельности – методическая грамотность: по этой тематике на портале представлены разнообразные лингводидактические материалы.

В настоящее время по результатам диагностики организовано повышение квалификации для педагогов, после чего будет проведена еще одна диагностика для определения эффективности обучения.

Таким образом на основе ресурсов портала разработано методологическое и технологическое обеспечение дистанционной диагностики компетенций педагогов по русскому языку. Создан работающий масштабируемый механизм, который возможно использовать во многих других сферах деятельности.

Тестирование как перспективное направление деятельности института

Одно из перспективных направлений деятельности Института Пушкина – тестирование иностранных граждан, планирующих поступление в российские вузы, с рекомендациями по выстраиванию индивидуальной образовательной траектории: направление либо на подготовительный факультет, либо – при достаточном уровне владения русским языком – на программы высшего образования. Такая диагностика будет содействовать решению еще одной государственной задачи: повышению эффективности работы подготовительных факультетов для иностранных граждан.

Вопросы совершенствования деятельности подготовительных факультетов активно обсуждались представителями более чем ста вузов на площадке Института Пушкина как головного вуза рабочей группы Минобрнауки РФ по данной проблематике. По итогам дискуссии был сформулирован и направлен в министерство ряд предложений по организации работы подготовительных факультетов и внесению изменений в нормативные документы.

Для комфортного пребывания иностранных граждан в нашей стране необходимы не только обучение РКИ, но и специальные программы адаптации, создание дружественной атмосферы. Наш институт готов делиться многолетним опытом такой работы. Недаром на недавней встрече выпускников, которые приехали к нам через 30 лет после окончания курса, было сказано: «Только в двух местах можно, не выходя на улицу, встретить представителей 150 стран: в ООН и в Институте Пушкина».

Уверена, что объединение усилий вузов, использование лучших практик и методических разработок, взаимодействие с Россотрудничеством по совершенствованию механизмов отбора позволят поднять деятельность подготовительных факультетов на новый уровень, увеличить качество приема и число иностранных студентов российских вузов.

Разработка систем тестирования по русскому языку – один из приоритетов нашей деятельности. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина находится в числе первых российских вузов, которые более 20 лет назад начали заниматься вопросами тестирования по РКИ. В настоящее время в стране создана и успешно действует система государственного тестирования иностранных граждан, претендующих на получение разрешения на работу, вида на жительство и гражданства.

В то же время ряд зарубежных лингвистических центров – в Британии, США, Китае и некоторых других странах – проводит тестирование по русскому языку на основе собственных материалов. Это противоречит международной практике, согласно которой система тестирования по государственному языку должна быть разработана в стране – носителе языка и утверждена национальным министерством образования.

Российскому сообществу русистов необходима единая позиция по этому вопросу. Институт Пушкина готов совместно с другими вузами провести работу по созданию общепринятой системы сертификационного тестирования по РКИ, обладающей международным статусом.

Важное место в системе лингводидактики занимают вопросы детского билингвального тестирования. Дети, изучающие русский язык как второй родной или как неродной, нуждаются в специальном подходе к обучению и контролю знаний. Особенности речевого развития, когнитивных способностей открывают перед ними широкие возможности, но по-другому формируют языковую личность.

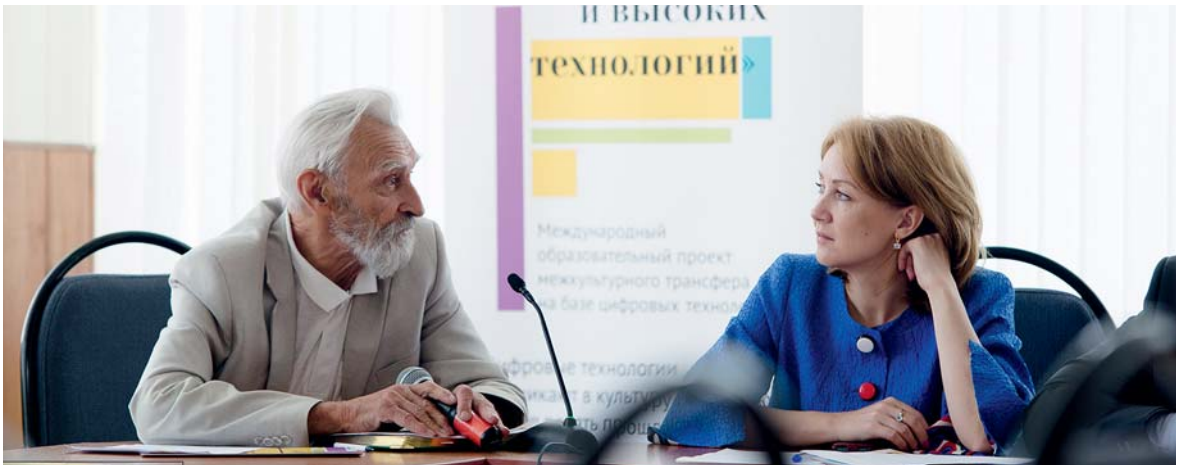
В Институте Пушкина действует научная лаборатория по исследованию речевых особенностей детей-билингвов, детей, растущих в семье с разными языками повседневного общения. Создана научно обоснованная система тестирования, которая активно используется и в России (в частности, в школах Москвы, где велика доля детей, для которых русский язык не является родным), и в зарубежных странах. Тестирование – это объективная процедура, позволяющая определить уровень владения языком детей, качество преподавания и достигнутые результаты. Поэтому для наших зарубежных партнеров, школ, преподавателей РКИ сертификат Института Пушкина – это знак качества.

Партнерские программы Института Пушкина

Мы также заинтересованы в расширении партнерской сети – в первую очередь с зарубежными университетами, которые реализуют или планируют программы, связанные с преподаванием русского языка, подготовкой кадров. Готовы предоставить методическую поддержку, электронные учебные пособия, содействовать в подготовке кадров. При наличии соответствующих условий возможно открытие центров Института Пушкина или, как в Гаванском университете, кафедры русского языка под эгидой института.

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина активизирует развитие академической мобильности, в рамках программ обмена увеличивает количество иностранных языков, которые изучают наши студенты. Многолетняя традиция вуза – это преподавание студентам кроме английского одного из славянских языков.

Сегодня мы расширяем эту практику: отправляем своих студентов за рубеж преподавать русский язык и одновременно изучать язык страны



и принимаем иностранных студентов у себя. Наши учащиеся уже отправились в Чехию, в настоящее время прорабатывается вопрос реализации симметричных программ с Венгрией, Японией, Южной Кореей.

Новая миссия института – это просветительство. Особенно интересным проектом, по мнению многих наших партнеров, является международная волонтерская программа «Послы русского языка в мире», которая реализуется институтом с 2015 г. при поддержке Минобрнауки РФ и Совета по русскому языку при Правительстве РФ. Идея проекта состоит в том, что молодые люди, студенты, прошедшие специальные отбор и обучение, отправляются в образовательно-просветительские экспедиции в зарубежные страны, встречаются со школьниками, проводят с ними занятия по русскому языку, рассказывают о современной России. Послы уже побывали в Армении, Киргизии, Молдавии, Таджикистане и в двух регионах России – Башкирии и Хакасии. В планах – расширение форматов образовательных программ и географии экспедиций. Ведь при всех своих преимуществах дистанционные технологии не заменяют, да и не должны заменять живого общения, свободного, непринужденного диалога. Такой диалог мы ведем с нашими партнерами постоянно: организуем научно-практические сессии, круглые столы и семинары, проводим традиционные Летние школы, приглашаем к дискуссии всех, кто участвует в наших мероприятиях в России и за рубежом или хотел бы к ним присоединиться. Институт Пушкина сегодня – это международный образовательный, научный, экспертный центр в сфере изучения, преподавания и продвижения русского языка.

А если немного помечтать о будущем...

Возможно, у института появится своя базовая общеобразовательная школа. Наличие такой площадки позволит реализовать полный цикл обучения, начиная с программ общего образования и заканчивая подготовкой кадров высшей квалификации, даст возможность апробации экспериментальных программ.

Учиться в школе смогут не только русские ребята, но и дети иностранных граждан, живущих в Москве, – по федеральным государственным образовательным стандартам, либо, по желанию, по специально разработанным программам дополнительного образования. В такой школе все – интерьер, педагоги, речевая среда, сама атмосфера – станет благоприятно формировать личность ребенка, воспитывать его.

Завершая разговор о настоящем и будущем Института Пушкина, мне бы хотелось поблагодарить вас, уважаемые коллеги, за верность журналу.

Именно благодаря вам, читателям и авторам, журнал, который в будущем году тоже отметит 50-летний юбилей, сохраняет свой статус основного научно-практического издания и дискуссионной площадки русистов всего мира. «Русский язык за рубежом» обновился, стал более современным, в нем появились новые приложения, посвященные русистике отдельных стран. Увидели свет спецвыпуски по русистике Финляндии, Вьетнама, Южной Кореи. В этом году появятся приложения по Польше, Японии, Великобритании, Франции. На следующий год запланировано еще восемь спецвыпусков.

Мы заинтересованы в интернациональном сотрудничестве и видим в вашем лице партнеров и единомышленников.

Желаю вам, дорогие друзья, творческих и профессиональных успехов, интересных проектов и талантливых учеников!

Ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
М.Н. Русецкая

Дорогие коллеги!

Сердечно поздравляю коллектив Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина со знаменательной датой – 50-летием со дня основания!

За эти годы ваш институт стал форпостом распространения русского языка за рубежом. Благодаря неустанному труду, таланту, профессионализму основателей и сотрудников Института Пушкина тысячи людей по всему миру почувствовали красоту и богатство нашего родного языка, приобщились к нравственным и художественным ценностям, которые несет русская классическая литература.

В Институте Пушкина не только обучают русскому языку, готовят специалистов-филологов, разрабатывают новые методики, создают учебники и словари, но и воспитывают настоящих друзей России. Трудно переоценить вклад вашего коллектива в расширение огромной аудитории граждан разных стран мира, лояльных к нашей стране, уважающих нашу историю, наши традиции и культуру.

Коллектив института всегда отличали творческий подход, стремление идти в ногу со временем, создавая и реализуя самые современные и прогрессивные идеи. Сегодня Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина по праву занимает ведущее место в России и на международной арене, являясь авторитетной образовательной и научно-методической организацией.

Институт Пушкина является оператором масштабных государственных программ по продвижению русского языка, разработчиком новейших средств и инструментов обучения, основанных на передовых достижениях электронной педагогики и лингвистики, центром международных молодежных инициатив.

Портал «Образование на русском», созданный Институтом Пушкина при поддержке Правительства России, стал площадкой для изучения русского языка онлайн для граждан любой страны, из любой точки мира.

Международная программа «Послы русского языка», инициированная институтом и подержанная Министерством образования и науки РФ, стала новым успешным опытом воспитания патриотизма и социальной ответственности студентов, стирания границ и установления дружеских отношений между молодыми людьми разных стран, создания положительного образа современной России.

Радостно видеть, что студенты, преподаватели и все сотрудники полны энтузиазма и созидательной энергии, бережно хранят, продолжают и развивают прекрасные традиции Института Пушкина.

Желаю вам, дорогие друзья, вдохновения, новых смелых свершений, благополучия, дальнейших успехов в вашем благородном труде на благо России!

Заместитель министра образования и науки РФ
В.Ш. Каганов

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) поздравляет Институт Пушкина с юбилеем!

МАПРЯЛ и Институт Пушкина связывает и профессиональное, и духовное родство. Ведь и МАПРЯЛ, и Научно-методический центр русского языка при Московском государственном университете, ставший впоследствии Институтом Пушкина, были созданы в один период и с одной целью – содействовать всемерному распространению русского слова в мире.

Все эти годы мы работали в тесном контакте: организуя международные мероприятия, МАПРЯЛ формировала среду, в которой русисты Европы и Азии, Африки и Америки знакомились с передовыми методиками преподавания РКИ, разработанными в Институте Пушкина. За эти годы прошло 13 конгрессов МАПРЯЛ, активное участие в которых наряду с представителями других вузов России и зарубежья принимали сотрудники института.

Словосочетание «Институт Пушкина» успело стать эталоном качества для каждого педагога, связавшего свою судьбу с русским языком, ведь Институт Пушкина – это уникальная творческая лаборатория, которая объединила в одно время и в одном месте выдающихся ученых: Зинаиду Николаевну Иевлеву, Елену Михайловну Степанову, Людмилу Борисовну Трушину, Ольгу Даниловну Митрофанову, Виталия Григорьевича Костомарова и многих других талантливых методистов и филологов. Составленный коллективом авторов института учебник «Русский язык для всех», удостоенный в 1979 г. Государственной премии СССР, заложил фундаментальные принципы построения учебника РКИ, реализуемые в учебно-методической литературе и по сей день.

Весьма заметную роль играет Институт Пушкина и в деле воспитания интеллектуальной элиты русского зарубежья. С 1972 г. проводятся международные олимпиады школьников по русскому языку. Нас очень радует, что наши соотечественники за рубежом сохранили в своих сердцах любовь к русскому языку и передали эту любовь своим детям: за право участвовать в этих олимпиадах борются самые талантливые школьники из десятков стран мира. Новые возможности и для учеников, и для педагогов в любой точке мира дает современный проект Института Пушкина – портал «Образование на русском».

Дорогие друзья! В этот торжественный день мы желаем вам новых методических открытий, талантливых и благодарных учеников, захватывающих проектов, счастья, здоровья и всего самого доброго!

Президент МАПРЯЛ
Л.А. Вербицкая

От Ханойского филиала
Института русского языка
им. А.С. Пушкина
Ханой, 1 марта 2016 г.

Уважаемые коллеги!

Примите самые горячие и сердечные поздравления с 50-летием со дня основания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина от коллектива Ханойского филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина. Будучи спутником и партнером Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в течение более 30 лет, мы очень рады вашим успехам в области продвижения русского языка и образования на русском во всем мире.

За годы работы Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина подготовил около 100 кандидатов и докторов наук для Вьетнама. Последние 5 лет мы тесно сотрудничаем в организации совместной деятельности в целях поддержки преподавания и изучения русского языка, продвижения русского языка и русской культуры во Вьетнаме, а также укрепления и развития дружбы между нашими народами: организовываем повышение квалификации вьетнамских преподавателей-русистов, проводим научные конференции, олимпиады и конкурсы по русскому языку. Особенно хочется отметить, что в конце 2015 г. вышел совместный спецвыпуск журнала «Русский язык за рубежом», посвященный вьетнамской русистике.

Мы надеемся, что сохранившиеся крепкие дружеские отношения и атмосфера взаимопонимания между нашими организациями будут и впредь способствовать успешному сотрудничеству.

Поздравляем весь коллектив института с юбилеем: знаменитых ученых, крупных специалистов и профессионалов в области русского языка и методики преподавания РКИ. Пусть Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина навсегда останется Домом русского языка не только для всей России, но и для всего мира.

С уважением,
вице-директор ХФИРЯП, Нгуен Тхи Тху Дат
бывший аспирант Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Ректору Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
М.Н. Русецкой

Дорогие коллеги, преподаватели, сотрудники и студенты Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина!

50 лет – полвека – это замечательный возраст для человека, но еще лучше этот возраст для института. Вот уже полвека вы работаете, вас знает весь мир, ваши выпускники преподают русский язык во всех странах, ваши методические разработки – основа преподавания РКИ. Институт Пушкина – это имя, связанное с русским языком, с лучшими специалистами.

Мы желаем вам дальнейшего развития, успехов, процветания!

Пусть ваши филиалы будут в каждой стране, в каждом городе, пусть на русском языке с вашей помощью говорит все больше и больше людей.

С юбилеем, дорогие друзья!

С уважением,
Председатель
Общества славистов Сербии проф. д-р филол. наук Ксения Кончаревич

ПЕРВОМУ СРЕДИ РАВНЫХ

Можно попробовать установить, какой отечественный вуз первым начал принимать иностранных студентов на обучение. Можно долго обсуждать, кто сегодня является первым среди равных в методике РКИ. Можно с энтузиазмом неофита утверждать, что твоя организация, которой год, или пять, или даже десять – первый российский аналог Британскому совету или Институту Гете.

А можно просто вспомнить, что уже полвека рядом с нами живет и работает Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, созданный когда-то как интеллектуальный ресурс для разработки и реализации языковой политики нашей страны, как международный научный центр подготовки кадров высшей квалификации, который уже пять десятилетий успешно выполняет свою высокую миссию, развивая и преображая ее в меняющемся внешнем окружении.

С первых лет своей жизни Центр «Златоуст» связывают с институтом и дружеские, и партнерские отношения, это сотрудничество – большая честь для нас. Как и для многих русистов, для златоустовцев институт уже давно стал надежным ориентиром в профессиональной деятельности.

В год юбилея хочется пожелать Институту Пушкина новых успехов в представлении русского языка на международном рынке иностранных языков, в научной работе, в подготовке для отрасли кадров, способных преумножить в настоящем и будущем достижения его славной истории, эффективно отвечая на непростые вызовы нового времени.

В Институте Пушкина работают наши авторы, наши учителя и коллеги. Их труды, их преданностью своему делу создавались институтские традиции и достижения, которыми питается и поныне наша отрасль. Мы от души

желаем руководству и сотрудникам института неиссякаемой творческой энергии, безусловной уверенности в их общественной востребованности и, конечно, талантливых учеников, которые на высоком профессиональном уровне продолжат старые и создадут новые традиции российской и международной русистики!

Центр «Златоуст»
(Санкт-Петербург – Москва)

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА ИМ. А.С. ПУШКИНА

С любовью об Институте Пушкина – из Испании. История дружбы

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина для меня – не просто ведущее российское учебное и научное заведение, занимающееся проблемами преподавания РКИ. Этот замечательный вуз сыграл важную роль в моей профессиональной жизни, и я благодарен судьбе, что первые шаги в трудной и благородной профессии – преподавателя РКИ – я сделал именно в этом месте.

Впервые я оказался в стенах Института во время своей первой стажировки весной 1986 г. В то время я преподавал английский язык в школе в Гранаде, но меня очень интересовали русская культура и русский язык. Однако все мои попытки изучить язык самостоятельно по самоучителю не приносили желаемых результатов, и возможность побывать в Институте им. А.С. Пушкина, соприкоснуться с полюбившейся мне культурой я воспринял с огромным энтузиазмом. Мне удалось провести в Москве только два месяца, но каких! Меня поразил замечательный интенсивный курс по русскому языку для иностранцев, я хорошо помню, как интересно и увлекательно проходили занятия, насколько профессионально, со знанием дела работали преподаватели с нами, иностранцами, как они радовались, когда мы наконец заговорили на русском языке!

Возможность жить и учиться в Советском Союзе, которую мне предоставил этот курс, и занятия в этом передовом центре методики преподавания РКИ сыграли ключевую роль в моей будущей профессиональной и личной жизни. С тех времен я знаю замечательных коллег, например, Аниту Феррaро из Италии, с которой с тех пор сотрудничаю.

Вернувшись в Гранаду, я решил осуществить свою мечту: вновь поехать в Советский Союз и заниматься более основательно русским языком, чтобы стать преподавателем РКИ. В Испании я начал посещать курсы по русскому языку, и судьба мне помогла в 1987 г., когда я выиграл грант и поступил в аспирантуру МГУ им. М.В. Ломоносова. Хочу заметить, что до моей стажировки в Институте русского языка им. А.С. Пушкина я долго и безуспешно пытался найти хоть какую-то возможность поехать в Советский Союз. Месяцы моей стажировки совпали с периодом, когда руководителем Гос. ИРЯ был Виталий Григорьевич Костомаров, выдающийся ученый-лингвист и культуролог. В это же время мне посчастливилось познакомиться с замечательным ученым и преподавателем Ольгой Даниловной Митрофановой, которая много лет спустя сыграла важную роль в моей профессиональной жизни, так как именно она 20 декабря 2011 г. выдвинула мою кандидатуру в качестве иностранного члена Российской академии образования.

После окончания аспирантуры и успешной защиты диссертации в 1991 г. в МГУ я вернулся на родину. В 1994 г. произошло следующее важное событие в моей жизни: ректор Гранадского университета поручил мне создать в этом вузе кафедру славянской филологии. При создании кафедры славистики в Гранаде мне очень пригодился тот бесценный профессиональный опыт, который я получил в Гос. ИРЯ и в МГУ, прежде всего эффективная методическая модель преподавания РКИ, которую я освоил как стажер и которую постарался внедрить в Гранадском университете.

Я очень хотел, чтобы наши студенты в Гранаде осваивали русский язык по методической модели, разработанной Гос. ИРЯ, так как именно там я научился говорить по-русски. Контакты с Гос. ИРЯ продолжались, но уже на другом уровне – на уровне обменов. Хочу отметить, что влияние эффективной методики преподавания РКИ, разработанной Гос. ИРЯ, нашло свое отражение и в учебном плане кафедры славянской филологии Гранадского

университета. Можно сказать, что Гранадский университет – это единственный университет в Испании, который успешно адаптировал российскую образовательную модель Гос. ИРЯ. Несколько раз к нам приезжал Юрий Евгеньевич Прохоров, с которым на нашей кафедре проводились успешные переговоры о сотрудничестве. Посещали наш университет и многие другие прекрасные специалисты – сотрудники Гос. ИРЯ, например, Г. Левина. Наши студенты успешно стажировались в Гос. ИРЯ. Благодаря сотрудничеству Гранадского университета и Гос. ИРЯ были подготовлены новые кадры – молодые преподаватели русского языка из числа наших выпускников, которые работают сейчас в разных уголках Испании, открывая своим ученикам русский мир в университетских аудиториях.

За годы существования славянской филологии в Гранаде я и другие члены нашей кафедры участвовали в разных конгрессах и конференциях, организованных Институтом русского языка им. А.С. Пушкина. Среди них можно отметить следующие: в 1994 г. я выступил с докладом «Об активной грамматике» на IV Международном симпозиуме по лингвострановедению; в 2007 г. на Международном конгрессе «Итоги Года русского языка» я представил доклад «Болонский процесс и преподавание РКИ: проблемы и перспективы». За эти годы я также прошел в ставших для меня родными стенах Гос. ИРЯ несколько научно-исследовательских стажировок уже в качестве преподавателя – профессора кафедры славянской филологии.

Большую роль в моей научной карьере сыграл журнал «Русский язык за рубежом», издаваемый Гос. ИРЯ. Мое сотрудничество с журналом началось давно. Начиная с 1992 г. я неоднократно публиковался в этом авторитетном научно-практическом журнале.[1] В 2003 г. мое сотрудничество с журналом стало осуществляться на новом уровне: я начал работать в качестве члена редакционной коллегии. Хочу выразить огромную благодарность от своего имени и от имени всех испанских русистов журналу «Русский язык за рубежом» за ту неоценимую методическую поддержку, которую он нам оказывает.

[1] Опубликованы статьи: Выражение последовательности событий в русском сложноподчиненном предложении с точки зрения испаноговорящих. 1992, № 1; I Дни славистики в Андалузии. 1993, № 1; Русистика в Испании: история и современность. 2007, № 1; Конгресс русистов в Гранадском университете. 2007, № 4; Сложноподчиненные предложения, выражающие генеративные отношения (в соавторстве с А.В. Абрамович и Е.В. Петрухиной). 2001, № 3; Русистика в Испании (в соавторстве с Л.В. Соколовой). 2014, № 3.

Хочу отметить и наше сотрудничество с Гос. ИРЯ на уровне научных проектов. Я убежден в том, что Гос. ИРЯ был и в настоящее время является главным центром по методике преподавания русского языка в мире, в библиотеке Гос. ИРЯ хранится множество ценных книг, среди них большое количество диссертаций кубинских исследователей. Многие кубинские коллеги учились в аспирантуре и защитили диссертации в Гос. ИРЯ в период расцвета кубинской русистики. Именно поэтому мы с тогдашним ректором Гос. ИРЯ Ю.Е. Прохоровым подготовили проект: «Возвращение кубинской русистики в мировое научное пространство». Особое значение имеет участие в проекте Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, который, как и в прошлые годы, является главным центром по подготовке иностранных русистов и имел и имеет крепкие связи с вузами всего мира, в том числе и с университетами Латинской Америки. Основными задачами нашего проекта являлись: поиск и возвращение наиболее значимых работ кубинских русистов в научное пространство современной русистики; перевод исследований в доступный электронный формат; создание информационной базы по кубинской русистике; создание общего информационного сайта с постоянно пополняемой базой данных; распространение информации о кубинской русистике; развитие сотрудничества в публикации научных работ; привлечение кубинских русистов к участию в испанских, российских и европейских проектах; налаживание постоянных и надежных связей между кубинскими, испанскими и российскими исследователями в области русского языка, подготовка совместных научных мероприятий.

На мой взгляд, сегодня Институт русского языка им. А.С. Пушкина является одним из самых лучших центров в мире по разработке и внедрению новейших образовательных технологий в сфере обучения и преподавания РКИ. Во-первых, создан замечательный интернет-портал «Образование на русском», к которому мы, испанские русисты, обращаемся постоянно и используем все ресурсы портала в нашей ежедневной преподавательской практике и при подготовке наших уроков для испаноязычных студентов. Я очень рад тому, что в распоряжении наших студентов имеется этот замечательный онлайн-ресурс и они могут развивать и совершенствовать навыки говорения, чтения и письма на русском языке самостоятельно с помощью размещенных на портале образовательных ресурсов. Во-вторых, благодаря ресурсу портала «Школа профессиональной поддержки» мы, преподаватели, имеем возможность постоянно совершенствоваться в профессиональном плане, так как там размещены программы дистанционного повышения квалификации преподавателей-русистов. В-третьих, хотелось бы отметить такие замечательные образовательные мероприятия, как вебинары, организованные Валентиной Николаевной Климовой, в которых я с удовольствием участвую, так как содержательные лекции и дискуссии пробуждают новые идеи в моей преподавательской практике.

Институт Пушкина – это уникальный вуз с давними и славными традициями обучения и преподавания русского языка и развития русистики во всем мире. Немыслимо представить себе мировую русистику без славных тружеников Гос. ИРЯ, возглавляемых талантливым ректором М.Н. Русецкой! Я желаю успехов в дальнейшем развитии и приумножении традиций, развития инновационных образовательных технологий активного взаимодействия и плодотворного сотрудничества с вузами Европы!

Рафаэль Гусман Тирадо
д-р филол. наук, профессор
кафедры славянской и греческой филологии
Гранадского университета (Испания)

КАФЕДРА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЕ»

1 сентября 2016 г. в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина была создана новая кафедра – «Межкультурная коммуникация в гуманитарной сфере». Заведующей кафедрой стала д-р пед. наук, профессор Любовь Николаевна Глебова, руководитель Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству («Россотрудничество»).

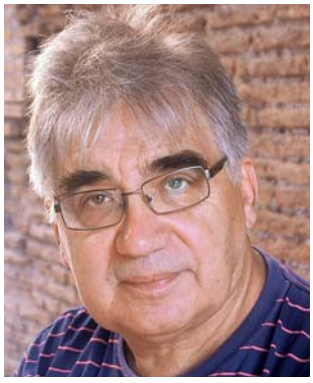
Актуальность создания кафедры связана с потребностью в формировании профессиональной системной ориентации обучающихся в особенностях коммуникативных практик и ситуаций, составляющих картину современного международного взаимодействия. Образовательные проекты кафедры направлены на разработку и развитие стратегий конструктивного межкультурного диалога как делового, так и личностного характера. Особое внимание при этом будет уделено акцентуализации общих закономерностей и уровней межкультурного общения, освоению форматов стратегического планирования его перспективных направлений и тактики соответствующего поведения, а также приобретению рефлексивного, практико ориентированного исследовательского уровня ориентации в коммуникативных процессах современного международного контекста.

Современный ландшафт межкультурной коммуникации требует формирования иных компетенций у специалистов в гуманитарной сфере. Переход от монолингвальной к глобальной, полилингвальной, культуре становится основой для понимания особенностей и специфики транскультурной коммуникации. Интердисциплинарность и научная конвергенция составляют основу содержания как

образовательных программ, так и научно-исследовательских проектов сотрудников кафедры.

Важными направлениями развития кафедры «Межкультурная коммуникация в гуманитарной сфере» являются сопровождение гуманитарных проектов, направленных на позитивное позиционирование России, русского языка и образования на русском на мировом уровне в соответствии с государственными приоритетами в области международной образовательной политики, обеспечение адекватного уровня понимания приоритетных направлений в развитии государственных позиций по продвижению русского языка и образования на русском за пределами России. Высокий профессиональный статус сотрудников кафедры будет способствовать целенаправленной работе с обучающимися по повышению компетенций последних в области межкультурного взаимодействия и усилению мотивации по расширению международного сотрудничества в глобальном образовательном пространстве.

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА ИМ. А.С. ПУШКИНА



Н.Д. БУРВИКОВА
schturval@yandex.ru
д-р филол. наук,
профессор
Москва, Россия

В.В. МОЛЧАНОВСКИЙ
profimvv@yandex.ru
д-р пед. наук,
профессор
Москва, Россия

М.С. МИЛОВАНОВА
MSMilovanova@pushkin.institute
д-р филол. наук, профессор
кафедры общего
и русского языкознания
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *диссертационный совет, ученый секретарь, теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный), ВАК*

В статье представлены заметки о работе диссертационного совета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина со времени его основания в 1976 г. до настоящего момента. Авторы статьи выполняли или же и по сей день выполняют функции ученого секретаря совета.

Трудно быть...

В качестве ученого секретаря совета по защите докторских диссертаций в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина я проработала 25 лет, с момента его открытия в 1976 г. Это равно сроку службы солдата николаевской России и было столь же нелегко. В диссертационной сфере постоянно «бушевали торнадо» и их надо было либо покорно принимать к сведению, либо беспрекословно исполнять. Несколько раз на моей памяти ВАК «менял пол» – то он был Высшим аттестационным комитетом, то Высшей аттестационной комиссией. А как сладостно сотрудники ВАК распекали совет за пропущенные в аттестационном деле опечатки! Как-то одна диссертантка в графе «год рождения» написала 1554 (вместо 1954). Влетело мне по полной: в XVI в. совета не могло быть, а в справке написано, что он был – как это понимать? Обман, фальсификация и т.д.

Только пришла в себя от одного потрясения, грянуло новое положение о специализированном (так тогда назывался диссертационный совет) совете, которое надо было осмыслить, т.е. найти в нем хоть

какой-нибудь смысл, и принять к неуклонному руководству. Там, например, были обозначены рекомендуемые объемы докторских и кандидатских диссертаций. Как же повезло М.В. Ломоносову, что его признали великим ученым раньше – выполнить требования ВАК он бы не смог. А как скрупулезно положение обозначало возможные проступки руководства советов и оппонентов! А сколько копий ломалось вокруг того, каким образом бюллетень для тайного голосования должен был выражать мнение члена совета (согласен / не согласен, или да/нет)!

Но больше всего умилял пункт следующего содержания: если член совета умирал, он все равно считался живым, действующим лицом, пока специальным приказом ВАК его не выводили из состава совета. А пока не вывели – буквально встань и иди на заседание!

Приходилось сталкиваться с необъяснимым: в самый разгар присоединения к Болонскому процессу ВАК перестал выдавать дипломы PhD иностранцам...

Как осмыслить его логику (не мужскую, не женскую, не классическую, не математическую)? Нужно было ломать над этим голову на фоне невероятного количества дублирующих друг друга бумаг (помимо диссертации – 150 страниц документов). Постоянно приходилось избегать бумажных ловушек. А сейчас и электронные появились... Так что нынешнему ученому секретарю тоже терний хватает. Но надо терпеть и работать.

А вот с самой наукой у нас проблем не было – мы развивали РКИ как могли и неплохо с этим справлялись. Диссертационный совет наш был доброжелательным и толерантным. Таким бы ему и оставаться.

Н.Д. Бурвикова,
ученый секретарь диссертационного совета
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (1976–2000)

«Собрание интеллектуального клуба...»

Должно быть, наиболее яркий, насыщенный событиями и впечатлениями период моей профессиональной биографии связан с диссертационным советом Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, в котором я в течение десяти лет (до 2010 г.) исполнял обязанности ученого секретаря.

Все четыре десятилетия своего существования наш совет, который за свою историю в зависимости от языкового вкуса ВАКа назывался то ученым, то специализированным, то диссертационным, неизменно пользовался авторитетом в научном мире. Высокое качество экспертной оценки докторских и кандидатских диссертаций, выносимых на защиту, обеспечивалось в значительной степени тем, что в его состав входили представители научной элиты своего времени. В разные годы членами диссертационного совета были выдающиеся ученые: А.А. Леонтьев, Е.М. Верещагин, Г.А. Золотова, А.И. Горшков, О.А. Лаптева, Л.К. Граудина, Л.П. Катлинская, Н.Д. Бурвикова, Т.А. Ладыженская, Л.П. Федоренко, Г.И. Рожкова, Г.Д. Томахин, О.Д. Митрофанова, Н.И. Формановская, М.Н. Вятютнев, А.Н. Щукин и др. Бессменный председатель совета с момента его формирования и до настоящего времени – академик В.Г. Костомаров. В качестве официальных оппонентов приглашались, как правило, ведущие лингвисты и методисты. Очень часто сами по себе официальные отзывы на диссертационные исследования представляли собой самостоятельную ценность и интерес как научные эссе. Легко предположить, что систематизированная и собранная под одной обложкой совокупность избранных отзывов могла бы составить любопытную и поучительную антологию научной мысли конца XX – начала XXI в.

В середине нулевых годов наступившего столетия всплеск научной активности и связанное с ним увеличение количества соискателей, выходивших на защиту, достигли такого масштаба, что существовавший диссертационный совет был физически не в состоянии справиться с этим потоком. Сложилась уникальная ситуация, когда в институте решением ВАК РФ был сформирован еще один совет по той же научной специальности, что и уже функционировавший совет: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Этот второй совет продолжал работать в течение пяти лет. Были периоды, когда в институте в течение года количество защит диссертаций доходило до 50.

Особенность научной специализации совета и аспирантуры Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (функционирование русского языка в мире, восприятие его носителями иных языков и культур, обучение ему тех, для кого он не является родным и т.д.) проявлялась в том, что едва ли не больше половины соискателей были иностранцами, представителями десятков стран разных континентов, которые с дипломами кандидатов и докторов наук, как правило, становились у себя на родине признанными и авторитетными русистами, полпредами русского языка и русской культуры. И всегда эти специалисты, наши друзья и коллеги, гордились своими дипломами, в которых значилось, что защиты их диссертаций состоялись в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Эта запись во всех странах воспринималась и продолжает восприниматься как своеобразный знак качества профессионала-практика и ученого-теоретика.

Для наблюдателей и непосредственных участников заседания диссертационного совета, как правило, оказывались неким собранием интеллектуального клуба. Для начинающих

исследователей, преподавателей, аспирантов это была еще и уникальная школа научной полемики, красноречия, публичной дискуссии. Нередко присутствующие оказывались свидетелями того, как в столкновении, состязании различных подходов, оценок, неожиданных и убедительных аргументов, доводов, подкрепленных яркими примерами, логическими построения-ми, рождались интересные и перспективные направления новых исследований. Иначе говоря, участники обсуждений зачастую не ограничивались констатацией оценки выполненного и вынесенного на защиту диссертационного исследования, но, выходя за рамки узкого практицизма, поднимались на уровень формулирования перспектив развития научной отрасли.

Иной раз заседания диссертационного совета по накалу эмоций и непредсказуемой драматургической интриге воспринимались как увлекательное, спонтанное театральное представление с полным набором шекспировских страстей, отточенностью и афористичностью формулировок, искрометностью и оригинальностью реакций членов совета. Обсуждениям в процессе защиты диссертаций всегда было присуще сочетание таких соперничающих, конкурирующих, но, как ни странно, вполне совместимых и взаимно дополняющих друг друга качеств: взыскательность и принципиальная требовательность в главном и снисходительность и деликатность в мелочах, скупость на дежурные, ритуальные комплименты и щедрость на непринужденное продуцирование новых идей, оригинальных решений проблем, казавшихся до этого тривиальными и стандартными.

Деятельность диссертационного совета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина не просто совпала с зарождением и расцветом предметной области «Русский язык как иностранный, его описание и методика его преподавания», но в значительной степени повлияла на ее развитие в последней четверти прошлого столетия. Хотя эта научная сфера была в соответствии с нормативами ВАКа представлена двумя научными специальностями: 10.02.01 – русский язык и 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный), фактически именно их совмещение в рамках одного совета, их интеграция как в исследованиях, так и в экспертной оценке, формулируемой по результатам защиты обеспечивали высокий уровень и направленность вклада, внесенного научными школами института в отечественную русистику и лингводидактику, в то направление теоретических и прикладных исследований, которые в сознание научной общественности и в соответствующие публикации вошли под выразительной и ставшей привычной аббревиатурой – РКИ.

В.В. Молчановский,
ученый секретарь диссертационного совета
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (2001–2010)

Коротко о важном

Полтора года...

Полтора года работы ученым секретарем – это, конечно, не срок для полного понимания всех ее многочисленных нюансов. Поэтому и заметки мои будут лаконичны и в известной мере сдержанны.

Если говорить о преемственности, то она, надеюсь, сохраняется в общении с соискателями, научными руководителями, с членами диссертационного совета. Новым и активно развивающимся направлением в работе стало электронное общение с ВАКом – заполнение электронных аттестационных дел, дублирующих бумажные документы. Хорошо это или не очень? С уверенностью можно сказать только одно: работы прибавилось. Остается только верить, что такая усложненная процедура действительно способствует повышению эффективности процесса.

О личном. О цветах. На мой взгляд, они должны быть. Это тот необходимый элемент, который в сочетании с умными диссертациями и деликатными защищающимися определяет общее настроение во время заседания диссертационного совета.

И пусть изменения неизбежны, но хочется, чтобы сохранилась атмосфера совета – серьезная и внимательная доброжелательность, дружелюбие, понимание, такт. Та атмосфера, которую создал Виталий Григорьевич Костомаров 40 лет назад.

М.С. Милованова,
ученый секретарь диссертационного совета
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (с 2014 г.)

N.D. Burvikova, V.V. Molchanovskiy, M.S. Milovanova

DISSERTATION COUNCIL OF PUSHKIN STATE RUSSIAN LANGUAGE INSTITUTE

Dissertation council, academic secretary, theory and methodology of teaching and education (Russian as a foreign language), HAC.

The article presents the notes on the work of Pushkin State Russian language institute dissertation council since its foundation in 1976 to the present day. The authors served or still serve as the academic secretary of the council.

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В МЕТОДИКЕ. МАРК ВЯТЮТНЕВ И ЕГО ШКОЛЬНЫЙ СЕКТОР

Л.Л. ВОХМИНА
LLVokhmina@pushkin.institute
канд. пед. наук,
профессор
кафедры преподавания РКИ
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
учебник,
русский язык
как иностранный,
школьный сектор,
коммуникативно-
деятельностный подход

В статье рассказывается о работе школьного сектора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, созданного и возглавляемого М.Н. Вятютневым. Автор подробно останавливается на личности самого руководителя сектора, делится собственными воспоминаниями об особенностях работы с ним, рассматривает требования, предъявляемые к создаваемым данным коллективом учебникам.

Во времена не столь отдаленные перед преподавателями РКИ стояла трудно решаемая задача – где достать учебник. Их катастрофически не хватало, так что зачастую педагогам приходилось под копирку на самой тонкой бумаге распечатывать страницы имевшихся к тому времени учебников для подготовительных факультетов Е.Г. Баш и ее соавторов, а также для вьетнамцев и арабов [1, 3, 4]. Это были весьма неплохие учебники, созданные на подготовительном факультете МГУ им. М.В. Ломоносова, открытом в 1954 г., их просто не хватало.

В настоящее время существует другая проблема, которую также не всегда можно решить, – какой учебник выбрать из множества пособий, предлагаемых как конкурирующими издательствами, так и крупными учебными центрами. В самом деле, достаточно открыть каталоги солидных издательств, чтобы убедиться: учебников, самых разных, много, очень много. Появилось большое число специализированных учебных пособий, оказывающих существенную помощь при изучении отдельных грамматических тем, например, видов глагола, глаголов движения, падежной системы, имеются пособия по изучению языка делового общения, сборники текстов с соответствующим методическим аппаратом для обучения чтению и т.д. Довольно широко представлены и учебники общего типа, особенно для начального этапа, как с опорой на родной язык, так и общие, т.е. рассчитанные на использование в разных или смешанных языковых аудиториях. Имеется довольно большая подборка учебников для детей в русскоговорящих семьях, живущих за рубежом, к примеру, серия «Русский язык с мамой» издательства «Русский язык. Курсы» и т.д. Мы уже не говорим, насколько быстро ширится возможность изучать русский язык, в том числе и вполне самостоятельно, с помощью новых технологий. Проблеме создания учебников посвящаются научные конференции и целые конгрессы[1].

Однако среди многочисленных учебных пособий мы практически не находим учебников, которые создавались бы в России для иностранных школьников (не русскоговорящих), шире – для молодежи. Каковы причины подобного положения? Во-первых, это объясняется тем, что каждая страна, если дело касается государственного сектора образования, тем более школы, предпочитает вести обучение по учебникам, созданным именно в этой стране национальными, т.е.

[1] См. хотя бы одну из последних конференций «Учитель, ученик, учебник», прошедшую 26–27 мая 2016 г. на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова.

собственными, специалистами. Школьное образование – это прежде всего воспитание будущего поколения граждан, каждая страна считает это делом государственной важности, доверять которое иностранцам не очень спешат. Во-вторых, в России особенно и не стараются писать такие учебники, поскольку у нас школьников-иностранцев по большому счету просто нет, если не считать некоторых детей из дипломатических семей, которых родители по тем или иным причинам отдают в российские школы. Но это будет уже другая учебная ситуация – обучение в русскоговорящей среде. Известно, что сейчас появляются линейки учебников для детей-мигрантов, которых становится все больше в российских школах. Но учебники, создаваемые для таких учащихся, по вполне объяснимым причинам никак не могут использоваться для обучения в зарубежных школах. Важной причиной стало и то, что с развалом СССР и новым вектором политики в бывших странах социалистического содружества, в большинстве своем резко отошедших от Москвы, снизилась и потребность в учебниках русского языка (известно, что в этих странах русский язык часто был обязательным учебным предметом). Мы не говорим уже и о том, что в большинстве стран русский язык, приписанный давно и не вполне оправданно к очень трудным языкам, редко выбирается в качестве второго или хотя бы третьего языка для изучения[2]. Но есть и другие причины.

Современный Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в 1966 г. начинался с Научно-методического центра русского языка при МГУ им. М.В. Ломоносова (НМЦ РЯ). В нем по какому-то счастливому повороту судьбы, явно благоволившей к русскому языку, собрались тогда еще очень молодые, невероятно талантливые энтузиасты-интеллектуалы: В.Г. Костомаров, Л.А. Леонтьев, М.Н. Вятютнев, Е.М. Верещагин и др., которые всю свою энергию, свои способности направили на то, чтобы русский язык занял достойное место в мировом образовательном пространстве.

Среди этой плеяды особое место занимал Марк Николаевич Вятютнев, руководитель школьного сектора, к сожалению, исчезнувшего при преобразовании НМЦ РЯ в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина с его факультетами и учебными кафедрами, где в какой-то момент проблематика школьного сектора оказалась не совсем актуальной для института. Сама личность Марка

(никто не называл его Марком Николаевичем, Марк, Марик – так все обращались к нему) создавала в НМЦ РЯ, а затем и в институте особую атмосферу легкости, творчества, своего рода театральности. Южанин, он был невероятно талантлив от природы: неутомимый шутник, артист-импровизатор, смелый выдумщик. «Где бы он ни появлялся, – как писала М.Б. Катаева, многолетняя сотрудница школьного сектора, – вокруг него создавалось какое-то особое энергетическое поле, он притягивал, умел вдохновлять, умел обращать человеческое общение в радость» [8: 82]. Если он был в аудитории, другие переставали существовать – он был единственным центром притяжения. Все с восторгом смотрели на Марка, заранее ожидая чего-то необыкновенного, просто умирали от хохота, когда он с новыми фантастическими подробностями рассказывал свои старые истории, как работал в пионерском лагере, или бежал впереди паровоза, или просился в Америке умереть на груди советской стюардессы. Появлялись свежие «новеллы», всякий раз поражавшие фантасмагорией сюжетных поворотов. К тому же он мог не хуже многих артистов подражать любым голосам. Надо было слышать, какие речи он в те советские времена произносил голосом Л.И. Брежнева. Смелый, ничего не боявшийся. Л.Б. Трушина вспоминала, как, приехав в Северную Корею обсудить написание совместных учебников для школ, российская группа вошла в огромный зал приемов, в котором на расстоянии 10 м друг от друга отдельно стояли столы для советской делегации и для корейцев. Марк не думал долго, он просто встал и сдвинул столы: а как иначе работать? Корейцы просто застыли на месте. Можно представить, что испытали в этот момент сотрудники служб

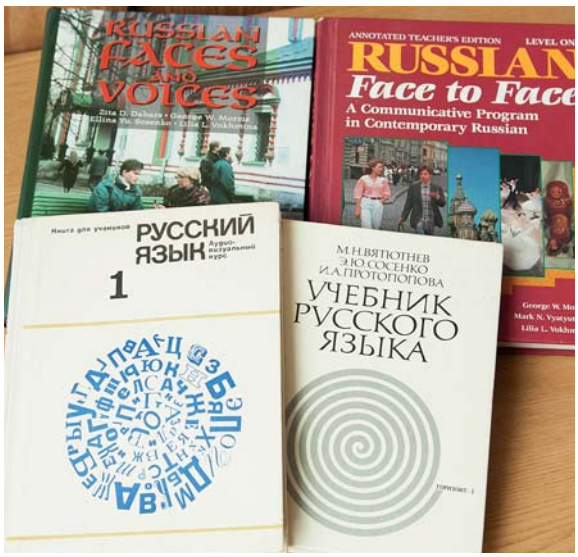
[2] По этому поводу имеется интересное рассуждение М.Н. Вятютнева о том, что сложность русского языка преувеличена, более того, он считает, что в принципе деление языков на трудные и легкие не имеет научного обоснования [7: 109].

безопасности Кореи [9: 33]. Другое дело, что веселые учебники, а все учебники Марка в обязательном порядке должны были быть веселыми, увлекательными, вполне вероятно, так и не появились в корейской школе.

Иногда даже казалось, что многие иностранцы специально приезжали в институт, чтобы пообщаться с Марком, услышать его мгновенные реплики-реакции на нюансы разговора, окунуться в атмосферу замечательного школьного сектора, в котором работали его преданные сотрудники: прежде всего умница-труженица с непререкаемым моральным авторитетом, к сожалению, рано ушедшая от нас Э.Ю. Сосенко, обаятельнейшая И.А. Протопопова, быстрая и энергичная Н.И. Зинченко, романтичная М.Б. Катаева... Автору этой публикации также выпало огромное счастье работать с Марком над многими учебниками как общего типа, так и национальными. В общем, это был коллектив, который решал важнейшую задачу написания учебников для зарубежных школ. Конечно, к данной работе при необходимости присоединялись и сотрудники других подразделений, а также и преподаватели МГУ им. М.В. Ломоносова: Л.Б. Трушина, Т.Н. Чернявская, С.Н. Плужникова, А.И. Кочеткова и др. И вот в течение сравнительно короткого времени в школьном секторе были созданы учебные комплексы для школ Болгарии, Венгрии, Вьетнама, Германии, Кубы, Монголии, Северной Кореи, США, Финляндии.

Для того чтобы учебники в наибольшей степени соответствовали национальным условиям, да и просто по понятным причинам могли быть приняты в образовательную систему той или иной страны, в авторский коллектив входили учителя и методисты соответствующих стран. Они работали вместе с советскими коллегами, учились у них. Многие из них впоследствии стали видными специалистами в своих странах, навсегда оставаясь преданными друзьями России.

Но как получилось, что за короткое время было сделано так много, как удавалось написать и напечатать такое количество учебников? Ответ прост: прежде чем выпускать национальные варианты, М.Н. Вятютнев вместе с коллегами создал несколько комплексов учебников общего типа, красочно изданных большими тиражами (советское государство не жалело тогда средств на выпуск этих учебников, по справедливости высоко оценивая роль и воспитательный эффект начала обучения русскому языку именно в школе), а уже на их основе создавались национальные варианты, в которых не менялась общая концепция, сохранялись наиболее интересные тексты и упражнения. Естественно, добавлялись



национально ориентированные материалы, необходимая лексика, нужная для рассказа о себе и своей жизни в конкретных условиях той или иной страны. Были созданы и такие учебники, которые имели собственное оригинальное содержание, но и они в основе сохраняли общую методическую концепцию сектора, как, например, учебники для американских школ. Однако главной причиной была фигура Марка с его неуемным темпераментом и организаторскими способностями, его интуитивным чутьем, как надо учить иностранному языку.

Безусловно, в основе всех этих учебников и лежали методические идеи Марка, который, можно так сказать, обладал врожденным талантом учителя, интуитивно чувствующим природу коммуникативного обучения. К началу работы школьного сектора еще не были известны пороговые описания иностранных языков[3], а сам принцип коммуникативно-деятельностного подхода только-только начинал свое победное шествие по всему миру[4].

Но надо признать, что Марк особенно и не нуждался в теоретических подсказках. Не случайно на первых страницах своей монографии по проблемам учебника он приводит высказывание Д. Роуланда, которое может быть полностью отнесено и к самому Марку: «Мы были счастливы, что, когда начали нашу работу, не были привязаны ни к одной теории овладения языком, ни к одному методу обучения. Таким образом, мы могли быть одновременно

[3] Работа Ван Эйка с описанием порогового уровня появилась в 1976 г. [13].

[4] Известно, что коммуникативно-деятельностный подход был объявлен методической основой обучения РКИ в 1976 г. на Варшавском конгрессе МАПРЯЛ.

эклектиками и прагматиками, отбирая и тестируя те вещи, которые казались релевантными или подходящими для наших целей, и отбрасывая все то, что не служило выполнению поставленных целей» [7: 21].

Но не надо думать, что Вятютнев полностью полагался лишь на свои интуицию и талант. Хорошо владея иностранными языками, он был в курсе всех основных методических направлений своего времени[5]. Важно и то, что в работе над учебником он выделял еще один момент, который практически никогда не упоминается в работах по теории учебника, но является едва ли не главным условием его успеха и популярности: «Учебник русского языка для иностранцев принадлежит к разряду системно-целостных, научно-художественных произведений» [7: 3].

Именно талант авторов, их умение написать хорошие «красивые» тексты, которые можно и нужно читать с интересом, составить особенные интригующие упражнения, придумать рисунки, стимулирующие работу мысли, – все это входило в методическую основу учебников, созданных под руководством Марка. Авторы решали задачу по обеспечению учебной мотивации на всем протяжении работы с учебником[6]. Все соавторы Марка хорошо помнят, как трудно было получить его одобрение принесенному для обсуждения тексту или упражнению. Надо признать, что в работе над учебниками он был скуп на похвалы сотрудникам, резок при разборе и оценке написанных, чаще всего с большим трудом и затратой времени, материалов, требуя еще и еще раз переделать, изменить, добавить[7]. Но и радость от его похвалы была очень велика.

Работа над школьными учебниками началась практически сразу же после открытия НМЦ РЯ. Надо понимать, что к этому времени идеи коммуникативности, хотя и носились воздухе[8], но еще не были достаточно четко теоретически обоснованы и тем более описаны. Достижения психолингвистики пока еще только ждали А.А. Леонтьева, И.А. Зимнюю, которые, опираясь на фундаментальные работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова и других замечательных советских ученых по теории деятельности, смогли показать, как происходит весь процесс порождения речи от замысла до его звуковой реализации, столь отличный от модели «стимул-реакция», разрабатываемой представителями бихевиористского направления в психологии. Но новые методические подходы были еще впереди, а учебники требовались здесь и сейчас.

К моменту начала работы над учебниками одними из самых популярных методов в западной методике обучения иностранным языкам был аудиовизуальный метод, разработанный во Франции коллективом авторов под руководством Ж. Гугенейма и П. Губерина. В этом методе Марка привлекали коммуникативная направленность обучения, ситуативный ввод материала, широкое использование наглядности. Вот почему первые учебники для школ получили название «Русский язык 1, 2, 3: Аудиовизуальный курс».

Но Марк не был бы Марком, если бы полностью следовал метрам аудиовизуальной

[5] Сотрудники сектора в обязательном порядке должны были регулярно ходить в библиотеку иностранной литературы или библиотеку им. Ушинского, просматривать в том числе новейшие публикации иностранных методических журналов, не говоря уже о работах классиков зарубежной методики М. Веста, Г. Палмера, Р. Ладо, С. Крашена и др. Марк регулярно проверял эту «посещаемость», поскольку понимал, что российская методика должна быть в курсе всех достижений методики как в СССР, так и за рубежом.

[6] В своей монографии Марк особенно большое внимание уделил как раз проблеме поддержания учебной мотивации, т.е. интереса к самому процессу обучения, поскольку общая мотивация (т.е. общее стремление выучить иностранный язык, интерес к новым звукам, стремление стать билингвом и пр.) быстро исчезает, если ее не подкрепить мотивацией учебной – интересом к учебной деятельности на уроке.

[7] Можно только представить комментарии Марка, когда ему в очередной раз его бедные соавторы, измученные попытками придумать что-то оригинальное, приносили страницы, в которых встречались упражнения типа «Вместо точек вставьте...». Такие упражнения он просто ненавидел, считал плодом авторского бессилия.

[8] Первая работа по коммуникативной методике появилась в России (СССР) в 1967 г., это была работа Е.И. Пассова «Коммуникативные упражнения» [10]. Неудивительно, что автор обижается, когда слышит, что идеи коммуникативности в обучении пришли к нам с Запада. Заслуга западной методики состояла не столько в описании технологии обучения, сколько в описании содержания коммуникативной компетенции, сделанном в известной работе Ван Эйка «Пороговый уровень в обучении современным языкам в школах» [13].

методики, предлагавшим бихевиористскую модель самого процесса заучивания и запоминания[9]. В его первых учебниках, в отличие от французских первоисточников, особое место занимали тщательно подобранные тексты, ученикам предлагались творческие задания на основе как наглядных материалов, так и текстов, адаптация которых была доведена до совершенства. Не было ни одного так называемого учебного текста, главная цель которого могла бы состоять в демонстрации использования той или иной грамматической структуры. Поиск и адаптация текстов были одними из самых важных и трудных задач, которые ставил Марк перед сотрудниками. Ведь это было время, когда никто не слышал об Интернете. Чтобы найти хороший текст, иногда тратились недели! К работе в секторе из МГУ им. М.В. Ломоносова была привлечена С.Н. Плужникова, которая обладала настоящим литературным талантом, иногда делая текст интереснее, чем подлинник! Ведь мы искали материалы везде, не только среди классиков литературы, в основном детской, но и в журналах, газетах, различных сборниках.

В 1977 г. сектор выпустил учебный комплекс «Горизонт» [5], в котором соавторами Марка стали Э.Ю. Сосенко[10] и И.А. Протопопова, талантливые методисты с хорошим чувством языка. В этом комплексе были реализованы уже новые методические концепции, связанные с развитием коммуникативно-деятельностного подхода.

Надо отметить, что институт в эти годы был буквально полностью погружен в создание учебников нового типа. Работа школьного сектора шла одновременно с подготовкой первого большого комплекса по русскому языку «Русский язык для всех» [12], ставшего на многие годы гордостью Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина[11]. Именно за этот комплекс, выдержавший бессчетное количество переизданий, авторский коллектив был награжден Государственной премией СССР.

Одновременно с Марком проблемой учебников, уже больше с теоретической точки зрения, занимался и замечательный ученый-энциклопедист, много сделавший для приобщения сотрудников института к европейской проблематике коммуникативного обучения иностранному языку А.Р. Арутюнов [2]. В новых учебниках институт на практике реализовал достижения коммуникативно-деятельностного подхода, ставшего тогда же официально признанным основным при обучении РКИ, что и было зафиксировано в документах Варшавского конгресса МАПРЯЛ.

Основной единицей обучения становится речевое действие, о котором впоследствии Марк напишет: «Чтобы реализовать принципы коммуникативной ориентации в преподавании иностранных языков, вряд ли можно выбрать в качестве единицы обучения что-либо более адекватное, чем речевое действие» [7: 53], которое он определял как «единство, включающее в себя речевую интенцию, как минимум двух собеседников, обстановку... и языковые средства» [6: 14]. Анализируя практический путь, по которому шли авторы учебников школьного сектора, Марк особый акцент делал на разработке проблемы использования речевых действий при отборе коммуникативного минимума и организации на их основе учебного процесса. Ссылаясь на учебники «Русский язык 1, 2, 3», он делает вывод, что в них был произведен отбор минимального числа ситуаций общения, которые стали там единицами обучения. И это был первый этап к подготовке коммуникативно-деятельностного подхода. В учебном комплексе «Горизонт» единицами обучения стали уже речевые действия, получившие свои наименования. Исследования как методистов, так и лингвистов показали, что количество речевых действий, обслуживающих речевое общение в актуальных для них ситуациях, сравнительно невелико, что, впрочем, и предполагалось Марком. Учащиеся в разных странах, работая с учебником «Горизонт», овладевали умениями пользоваться 52 речевыми действиями, выражаемыми минимальным грамматическим материалом, 350 обязательными и 375 факультативными словами, приблизительно за 150 ч. занятий.

Но нужно признать, что принцип выделения речевых действий, их наименование, особенно на первых этапах использования в качестве единиц обучения, не всегда соответствовали единому логическому основанию. С одной стороны, это были действия, явно маскирующие ту или иную грамматическую форму: «Как обозначается процесс действия и его результат» (конечно, это введение видов глагола в их классическом противопоставлении), «Выражение принадлежности» (это уже почти чистая грамматика,

[9] Этот метод, как и другие, получит полную интерпретацию Марка в его основном труде «Теория учебника русского языка как иностранного» с точки зрения поступательного движения методики к коммуникативно-деятельностному подходу [7].

[10] Работа над учебниками стала основой для весьма интересной диссертации, а затем и книги Э.Ю. Сосенко, «Коммуникативные подготовительные упражнения», в которой представлены основы создания системы коммуникативных упражнений при обучении говорению [11].

[11] Работой руководил сам В.Г. Костомаров, авторский коллектив возглавляла и объединяла Е.М. Степанова, опытный методист, перешедшая в институт из МГУ им. М.В. Ломоносова.

потому что вводятся местоимения 3-го л.), с другой – это стандартные формулы поведения в типичных ситуациях: «Как попросить к телефону человека, который вам нужен». Но сразу скажем, что проблема обозначения, называния выделенных речевых действий и до сих пор остается ахиллесовой пятой многих современных учебников, что уж говорить о первопроходцах, к числу которых, безусловно, принадлежали Марк Вятютнев и его сотрудники.

Говоря о «Горизонте», Марк отмечал, что по сравнению с европейской программой обучения иностранному языку, ориентирующей больше на общение в туристических ситуациях, в нем была широко представлена и страноведческая тематика [7: 67].

Уверенно можно сказать, что «Горизонт» был одним из лучших учебников для своего времени, по-новому решавшим важнейшие вопросы методики, прежде всего отбора, презентации языкового материала, не говоря уже о подборе текстов для чтения, всегда составлявших сильную сторону учебников школьного сектора.

После успешного выхода учебника для молодежи «Горизонт» в секторе было решено вернуться к школьным учебникам. Комплексы «Русский язык 1, 2, 3» были довольно объемными по размеру, далеко выходящими за рамки школьных программ, поэтому было решено на основе трех томов сделать шесть сравнительно небольших, более удобных для использования. Так появились учебники «Русский язык 1, 2, 3, 4, 5, 6». И это тоже были учебники, уже построенные на основе коммуникативно-деятельностного подхода, с выделением речевых действий, с набором разнообразных упражнений, подбором всегда интересного текстового материла, предназначенного и для развития навыков чтения, и для создания проблемных заданий, дискуссионных обсуждений. В учебнике «Русский язык 6» были введены специальные вступления-эпиграфы, которые формулировали главную тему урока, служили материалом для обобщения всего материала урока, организации обсуждения, создания проблемных ситуаций, возможностей, как сказали бы теперь, разного рода проектных заданий. Так, один из уроков открывается словами М.М. Пришвина: «Человек, которого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше» (урок, и это понятно, затрагивает проблемы отношений мальчиков и девочек, зарождающейся первой любви). А вот еще: «Делай других счастливыми – и сам будешь счастлив. Это легко или трудно?»; «Станьте солнцем – вас все и увидят!» (Это уже Ф.М. Достоевский помог авторам.) Каждый урок заканчивался рубрикой «Мнения», где предлагалось обсудить проблемы, языковое содержание которых было подготовлено ходом всего урока. В уроке с эпиграфом Пришвина, например, были предложены такие «мнения» для обсуждения: «Любить – значит жить жизнью того, кого любишь» (Л.Н. Толстой, русский писатель), «Любовь и дружба дают столько, сколько берут» (А.И. Герцен, русский писатель). Это все были материалы для собственных высказываний учащихся, иначе, для коммуникативной практики: подготовки выступлений в диспутах, дискуссиях. А сколько юмора было в повторительных уроках с картинками[12], загадками, играми! Известно, что учебники сектора покупались и русскими родителями для развития речи своих детей.

Вот эти 6 учебников и послужили основой для создания многочисленных национальных вариантов для разных стран, о чем уже говорилось выше.

Опыт кооперации с США был особенно интересным. В этой стране где-то к середине 1980-х гг. осознали необходимость более широкого изучения иностранных языков, в том числе и русского. Дело в том, что правительство США выпустило специальный доклад, в котором констатировалось, что американцы слабо владеют иностранными языками, уровень их подготовки не соответствует требованиям современной жизни, анализировались причины такого положения. Были определены и пути изменения сложившейся ситуации. Были выделены значительные средства для создания новых учебников и подготовки преподавателей, в том числе и для русского языка. В итоге созрело решение создать совсем новую серию учебников с участием советских авторов, которые должны были обеспечить современность самого языка и адекватную методическую систему. Речь не шла о создании национального варианта, нужны были совершенно новые книги. Это был настоящий прорыв, можно сказать полная перезагрузка российско-американских отношений в образовательной сфере. Вот в результате этой перезагрузки советские авторы оказались в 1988 г. в Америке. Нужно сказать, что с американской стороны не было никакого давления в отношении тематического отбора материалов, была хорошая рабочая атмосфера. При этом советским авторам была предоставлена возможность познакомиться с конкретными условиями обучения русскому языку в разных школах, начиная от частных (например, Friends Schools) до государственных (Public

[12] Надо сказать, что к учебникам были привлечены замечательные художники, которых очень строго контролировал Марк, никому не передавая эту важную часть работы.

Schools, когда в одном классе на уроке русского языка могли сидеть и 40 (!) учеников). В этих школах были проведены анкетирования как среди учеников, так и среди преподавателей, и главными вопросами были: что нравится / не нравится в учебниках по русскому языку, что хочется видеть в новых учебниках. Эти анкетирования стали основой тематического содержания новых учебных книг.

В своей монографии Вятютнев говорил о важном значении страноведческого материала. Более того, он предполагал, что страноведческий материал может и должен вводиться на родном языке учащихся. Этот принцип как раз и нашел воплощение в американском учебнике. Его первая часть, «Face to Face» [14], открывалась очерком на английском языке по истории России от Рюрика до наших дней. Как шутили американские коллеги, эта часть являла собой кратчайший очерк полной российской истории. Заканчивался очерк фактами культурных и политических связей США и СССР: фотографии произведений русской классики, изданных в Америке на английском языке, совместными фото советских и американских космонавтов.

Новым в этом учебнике оказалось и то, что с самого начала была поставлена цель как можно быстрее научить учеников не бояться приступать к текстам, содержащим довольно много незнакомого материала. О такой методической задаче писал и Марк в своей монографии. Ясно, что в учебнике, учебном процессе должны появиться только такие тексты, которые могут представлять интерес для ученика, те, которые им захочется прочитать. Важнейшую роль при этом играет выбор текста по тематике и визуальная наглядность. Во множестве предлагались упражнения на развитие языковой догадки по контексту, по рисунку. Для облегчения понимания с самого начала много работали с упражнениями на языковую догадку, развивали умение распознавать когнаты. После оригинального текста иногда давалась его облегченная версия с указанием: «Изучите следующий текст. Если вы хорошо, отчетливо его прочитаете, вы сможете понять его». После этого можно было переходить к более сложному варианту. Предлагался и такой прием, когда учитель рассказывает на английском языке краткое содержание текста, а ученики ищут слова, а потом и предложения, которые они могут понять, а затем пытаются перейти и к самостоятельному чтению всего текста. К концу первого года обучения ученики могли справляться с текстами иногда и без адаптации, с большим количеством лексики, выходящей за рамки лексического минимума.

Важным моментом, влиявшим на содержание учебников, являлся учет пожеланий самих учащихся, старательно собиравшихся в секторе путем анкетирования и бесед во время школьных олимпиад, инициатором которых стал именно Марк (надо было видеть, как он общался с детьми, они его обожали, буквально висели на нем, ожидая чего-то необыкновенного), и во время зарубежных поездок авторов. Многое из полученных опросов вошло потом в методическую концепцию монографии Марка «Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)», вышедшей в 1984 г. [7], на долгие годы ставшей классикой жанра теории учебника. Из этих опросов, а также собственных размышлений Марк сформулировал важнейшие требования к учебным средствам. Сейчас, конечно, многие методические положения, выведенные из этих опросов, бесед стали общим местом, но надо учитывать время выхода монографии. Тем не менее некоторые мысли Вятютнева и сейчас выглядят вполне свежими, хотя есть и те, которые и до сих пор, к сожалению, не реализованы.

Оказалось, что первым качеством при оценке учебника самими учащимися является степень его познавательной ценности, определяемая наличием информации об СССР, жизни школьников, культуры и т.д. Иными словами, на первое место в те времена выходила не степень развития коммуникативной компетенции, т.е. способности использовать язык в коммуникативных целях, а страноведческий аспект. (Но это, пожалуй, можно объяснить тем, что в годы появления учебников не было Интернета, было мало источников получения информации, поэтому именно в учебнике учащиеся хотели бы больше знакомиться со страной изучаемого языка.) Очень важно, как считали ученики и сам Марк, в самом начале показать, чего смогут достичь учащиеся в конце обучения[13]. При этом должны учитываться не только ближайшие коммуникативные потребности, но и более отдаленные цели и задачи. Очень важно, чтобы у учеников создавалось впечатление законченности курса, определенного этапа обучения.

При оценке самих учебных материалов Марк вслед за учениками требовал от соавторов, чтобы поступки героев в текстах и диалогах были мотивированы, а проблемные вопросы после текстов давали возможность ученикам выражать свои собственные мысли. В уроке важно выделять главное, при этом полезно проводить сравнение с родным языком, учитывая, что часть учебных умений переносится из родного языка на иностранный. Интересно, что ученикам хотелось

[13] С принятием уровневой системы оценки степени владения языком эта задача к настоящему времени является полностью решенной.

бы, чтобы уроки были не слишком длинными. (Помнится, у Вятютнева была такая идея, чтобы урок в школьном учебнике вообще помещался бы на одном развороте. Но эта идея не была реализована ввиду ее явной нереалистичности.)

Важным моментом методических принципов Вятютнева является проблема учета индивидуальных способностей учащихся, трудно решаемая и в наше время, если учесть, что все ученики занимаются по единому учебнику. Марк предлагал по возможности больше сочетать, комбинировать легкий и трудный учебный материал, притом что все инструкции должны быть краткими, простыми и понятными. Он одним из первых ввел раздел «Кто хочет знать больше» именно для тех учеников, для которых основной материал оказывался слишком легким. Важно иметь в учебнике разнообразные формы проверок и самопроверок, а сами упражнения должны быть не только разнообразными, но и способными вызывать интерес, давать возможность тренироваться как в одиночку, так и парами, и коллективно.

Хотя главной темой этой теоретической работы Марка является описание методических основ современной теории учебника, но по существу ее вполне можно отнести и к более широкому кругу проблем – общих проблем коммуникативно-деятельностного подхода, становление которого стало логическим завершением развития методов обучения иностранным языкам, начиная с грамматико-переводного, через прямые методы, аудиовизуальный, аудиолингвальный, метод чтения, устный метод, текстовой и прочие.

Мы уже отмечали, что Марк отрицал деление языков на трудные и легкие. «Несомненно, – писал он, – главную причину трудностей и ошибок при овладении коммуникативной компетенцией следует искать в технологии обучения» [7: 118], т.е. в организации учебного процесса, способов введения, тренировки и проверки учебного материала, с чем неразрывно связано значение роли преподавателя, учителя, от способностей, таланта которого зависит успех обучения, уважительное отношение, интерес к новому языку, к новой культуре. Личность самого Марка Николаевича с наибольшей силой доказала верность данного постулата. Его главным стимулом в работе была невероятная любовь к детям, вера, что всех можно научить иностранному языку, русскому языку, если делать это интересно, весело, одним словом, талантливо. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Аркадьева О.М. и др. Учебник для студентов-арабов М., 1961.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990.
3. Баш Е.Г. и др. Учебник русского языка для студентов-вьетнамцев. М., 1960.
4. Баш Е.Г. и др. Учебник русского языка для студентов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. М., 1962.
5. Вятютнев и др. Горизонт: Учебный комплекс по русскому языку. М., 1977.
6. Вятютнев М.Н. Методические аспекты современного учебника русского языка как иностранного // Иностранные языки в школе. 1988. № 3.
7. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
8. Катаева М.Б. Когда я захотела вспомнить что-нибудь интересное // Наблюдения ума и сердца: Книга воспоминаний о том, как создавался Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. М., 2007.
9. Трушина Л.Б. Иных уж нет // Наблюдения ума и сердца: Книга воспоминаний о том, как создавался Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. М., 2007.
10. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. М., 1967.
11. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.
12. Степанова и др. Русский язык для всех: Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев / Под рук. В.Г. Костомарова. М., 1976.
13. Ek J.A. van. The Threshol Level for Modern Language Learning in Schools. London, 1976.
14. Morris G., Vyatytnev M., Vokhmina L. Russian Face to Face: A Communicative Programm in Contemporary Russian. Washington, 1993.

L.L. Vokhmina

THE ROLE OF PERSONALITY IN METHODICS. MARK VYATYUTNEV AND HIS SCHOOL SECTOR

Textbook, Russian as a foreign language, school sector, communicative and active approach.

The article describes the work of Pushkin State Russian language institute's school sector, which was created and headed by M.N. Vyatyutnev. The author dwells on the personality of the head of the sector, shares her own memories about the peculiarities of working with him, considers the requirements for the textbooks created by his team.

УЧЕБНИК ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А.Н. ЩУКИН
ANShchukin@pashkin.institute
д-р пед. наук, профессор кафедры методики РКИ, Заслуженный профессор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Заслуженный деятель науки РФ
Москва, Россия

Ключевые слова: *учебник по РКИ, компетенция, компетентностный подход, метод обучения, подход к обучению, учебный комплекс, коммуникативность, функции учебника, многофакторный анализ учебника*

Статья посвящена одному из разделов методики преподавания РКИ – учебниковедению, объектами которого являются описание, анализ, оценка и создание учебников и учебных пособий по РКИ. Даются классификация современных учебников, анализ их структуры и содержания, намечаются перспективы развития учебниковедения как области научного знания, характеризуется место учебника как средства обучения языку в учебном процессе.

История преподавания РКИ насчитывает более 500 лет, если вести ее начало от 1574 г., с момента публикации русским первопечатником И. Федоровым «Азбуки», которая стала использоваться в качестве учебного пособия по изучению русского языка (первоначально в его старославянском варианте) сначала как родного, а затем и иностранного. За годы после этого в России и за рубежом было издано более 3000 учебников и учебных пособий по РКИ для разных контингентов учащихся [25]. А в XX в. сформировалась и успешно развивается новая область методики – *учебниковедение*, представители которой участвуют в описании, анализе, оценке и создании учебников, в том числе учебных комплексов как наиболее востребованного жанра учебной литературы по РКИ.

У истоков отечественного учебниковедения стоит известный специалист в области преподавания иностранных языков И.Л. Бим, автор двух учебных пособий [9, 10], основные положения которых стали определяющими для теории и практики создания учебников, в том числе и для изучающих РКИ. Характеризуя цель учебника – служить средством управления процессом обучения языку, – И.Л. Бим определяет его содержание, т.е. то, что учащиеся должны усвоить в процессе занятий, в виде предметной (материал обучения) и процессуальной (приемы обучения) области учебника, а формой овладения содержанием учебника называет упражнения, которые составляют структурные и функциональные единицы обучения.

Основы учебниковедения в области преподавания РКИ были заложены на II конгрессе МАПРЯЛ (Варна, 1973), тема которого «Теория и практика создания учебников и учебных пособий по РКИ» получила развитие в докладах и выступлениях российских и зарубежных русистов: О. Митрофановой, М. Вятютнева, Н. Шанского, Л. Трушиной, К. Габки, А. Менац, К. Бабова и др. На конгрессе впервые был предложен обзор учебников по РКИ, созданных в разных странах мира, получило поддержку утверждение, что учебник является компонентом системы обучения языку, инструментом организации и осуществления учебного процесса, а целью теории учебника следует считать разработку основ учебниковедения – раздела общей методики преподавания языков.

В развитии отечественного учебниковедения ведущая роль принадлежит авторам популярных курсов русского языка, преподавателям МГУ им. М.В. Ломоносова (Е.Г. Баш, Т.М. Битехтина, Е.А. Брызгунова, Г.И. Володина, Л.П. Клобукова, И.М. Пулькина,

Г.А. Китайгородская), РУДН (Т.М. Балыхина, Г.Г. Городилова, В.Н. Вагнер, Е.И. Мотина, Ю.Г. Овсиенко, С.А. Хавронина), Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (А.А. Акишина, А.Р. Арутюнов, Л.Л. Вохмина, Т.М. Дорофеева, М.Н. Вятютнев, З.Н. Иевлева, Л.Б. Трушина, Е.М. Степанова) и русистам многих других вузов страны.

К середине 90-х гг. прошлого столетия достижения отечественных русистов в области учебниковедения получили обобщение в двух сборниках статей, подготовленных в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина [33, 34], где в те годы успешно функционировал научный сектор «Методы обучения и теория учебника», который возглавлял М.Н. Вятютнев. Содержание сборников касалось ключевых для теории и практики учебниковедения проблем: анализа существующих учебников по РКИ, отбора лингвистического материала, приемов работы над содержанием учебника, этапов работы над рукописью, оценки качества учебника и др.

В области теории учебниковедения до сих пор сохраняют свое значение публикации М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова. М.Н. Вятютнев – автор монографии «Теория учебника русского языка как иностранного» [15] и руководитель авторского коллектива по созданию одного из первых учебных комплексов для зарубежной школы «Русский язык 1, 2, 3» [16], реализовавшего методические идеи ученого, трактовал учебниковедение как раздел методики об общих принципах составления, художественного оформления и использования учебника в учебном процессе. Ученым была предложена классификация учебников по РКИ в зависимости от возраста учащихся, профиля и стратегии обучения языку (интуитивное или сознательное овладение языком). Он обосновал содержание учебника с позиции существующих подходов к обучению, ввел в отечественную лингводидактику ставший ключевым термин «коммуникативная компетенция». По его мнению, владеть «языком значит обладать коммуникативной компетенцией, поэтому данное понятие можно назвать центральным в коммуникативной ориентации обучения» [15: 78]. В разработанной теории учебника автор ведущее место отводил аудиовизуальным учебникам, о чем свидетельствовал подзаголовок к названному выше учебному комплексу – «Аудиовизуальный курс для зарубежной школы». Впоследствии ведущей методической категорией в теории учебника ученый считал *подход к обучению*, с позиции которого определялись научные основы любого учебника для изучающих русский язык.

Значительный вклад в теорию учебника внес А.Р. Арутюнов. Ученый в соавторстве с Л.Б. Трушиной и П.Г. Чеботаревым разработал программу многофакторного анализа учебника по иностранным языкам, которая прошла апробацию в учебном процессе, предложил типологию учебников по РКИ, которые подразделял на предкоммуникативные (языковые и речевые) и коммуникативные (поведенческие и деятельностные) [4]. Основным видом учебников он считал учебники коммуникативные, направленные на овладение языком как средством общения. Различие между коммуникативно-поведенческими и деятельностными учебниками, входящими в группу коммуникативных, по мнению ученого, заключается в том, что первые формируют навыки вербального поведения в заданных ситуациях общения, а вторые обеспечивают полноценное общение в различных сферах коммуникации. Эта классификация имела много сторонников, хотя не очень ясным оставалось различие между учебниками речевыми и поведенческими, совпадающими по многим параметрам.

В литературе, посвященной проблемам учебниковедения, особое место занимает монография С.К. Милославской «Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России» [23]. В этой фундаментальной работе на широком историческом фоне была сделана удачная попытка анализа лингвокультурологического содержания учебников РКИ XVI – начала XX в. и их роли в отражении и формировании образа России за рубежом.

В литературе по теории учебника до сих пор не существует общепринятой классификации учебников по РКИ. В разные годы рассматривались возможности данной классификации с позиции: а) цели обучения (языковые, речевые, коммуникативные (деятельностные); б) профиля обучения (школьные, курсовые, для филологов/нефилологов); в) уровня владения языком (допороговый, пороговый, постпороговый, профессиональный); г) подхода к обучению (прямой, сознательный, комбинированный). Согласно одной классификации, получившей обоснование в ряде публикаций [19, 37], учебники предлагается дифференцировать в зависимости от того метода обучения (направления в обучении языку), концепция которого реализуется в структуре и содержании создаваемого на его основе учебного продукта, т.е. учебника, являющегося моделью метода и средством обучения языку (см. табл.).

Решающими обстоятельствами при характеристике и оценке содержания перечисленных выше учебников и выборе технологий для работы с ними следует считать: а) какой путь овладения языком, сознательный или интуитивный,

Таблица

Классификация учебников в зависимости от метода обучения

Методы обучения	Виды учебников
Переводные методы (когнитивные): грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, текстуально-переводной	Грамматико-переводные, сознательно-сопоставительные, текстуально-переводные
Прямые (беспереводные) методы: аудиовизуальный, аудиолингвальный, «армейский», «метод гувернантки», метод Берлица	Аудиовизуальные, аудиолингвальные
Комбинированные методы: сознательно-практический, коммуникативный	Сознательно-практические, коммуникативные, игровые
Интенсивные методы: суггестопедический, метод активизации, эмоционально-смысловой, психотерапевтический	Учебники на основе суггестопедического метода обучения Г. Лозанова, метода активизации Г. Китайгородской, эмоционально-смыслового метода И. Шехтера, психотерапевтического метода И. Румянцевой
Интерактивные методы	Компьютерные курсы на базе социального сервиса web.2.0, программированные пособия

рекомендуется авторами учебника; б) предусматривается или исключается опора на родной язык учащихся; в) какой характер, системный или функциональный, имеет знакомство с новым материалом; г) предполагается взаимосвязанное или последовательное овладение видами речевой деятельности; е) является ли учебник национально ориентированным или ориентированным только на изучаемый язык и культуру его носителей.

В рамках перечисленных видов могут быть выделены следующие типы учебников:

1) одноязычные (или общие), предназначенные для овладения языком без опоры на родной язык учащихся или язык-посредник;
2) двуязычные, учитывающие трудности русского языка в сопоставлении с особенностями родного языка учащихся либо языка-посредника;
3) ориентированные на профиль обучения и будущую специальность учащихся;
4) ориентированные на возраст учащихся;
5) ориентированные на аспект обучения или вид речевой деятельности;
6) ориентированные на интенсивное обучение;
7) ориентированные на краткосрочное или пролонгированное обучение;
8) ориентированные на интерактивные формы обучения;
9) предусматривающие самостоятельное изучение языка;
10) национально ориентированные, предусматривающие сопоставление особенностей изучаемого и родного языка и культуры учащихся.

Следующий анализ некоторых типов и видов учебников по РКИ дает представление о развитии методической мысли в области отечественного учебниковедения.

Грамматико-переводные учебники. Авторы в данном случае опирались на концепцию грамматико-переводного метода, считавшегося ведущим в обучении иностранным языкам вплоть до начала XX в. Цель обучения языку трактовалась как образование учащихся, развитие их логического мышления в результате знакомства с системой языка, перевода текстов и выполнения письменных упражнений. В соответствии с установками метода грамматико-переводные учебники основное внимание уделяли развитию письменной речи, так как считалось, что именно письменная речь наиболее полно и точно отражает содержание языка. Главным объектом обучения была грамматика. В качестве ведущего способа обучения рассматривалась дедукция – сначала учащиеся должны были заучить новые слова и грамматические правила, а затем на их основе научиться конструированию предложений. Основным приемом объяснения лексико-грамматических единиц являлся дословный перевод, а способом их сохранения в памяти – заучивание наизусть. Занятия проводились на материале учебных и оригинальных текстов, а рецептивное владение языком рассматривалось в качестве ведущей цели обучения.

Работа с грамматико-переводными учебниками давала хорошее знание системы языка,

владение переводческими умениями, знакомство с культурой носителей изучаемого языка, но не обеспечивала достаточного владения умениями практического пользования языком в различных ситуациях общения. Это обстоятельство стало одной из причин критических высказываний в адрес как метода, так и учебников, создаваемых на его основе, что в результате привело к утрате ими господствующего положения.

В русистике вплоть до начала XX в. были популярны и выдержали несколько изданий учебники русского языка для французов Ж. Шарпантье (1768), Н.И. Греча (1843), учебник для немцев В. Алексеева (1888) и др. В предвоенные годы наиболее авторитетным считался учебник А.И. Смирницкого и П.П. Свешникова для взрослых, владеющих английским языком [40]. Урок учебника содержал текст для чтения, слова с переводом на английский язык, грамматический комментарий и упражнения, составленные с учетом трудностей русского языка для англоговорящих учащихся. В учебнике широко использовались подстановочные таблицы для закрепления лексико-грамматического материала. Тексты в учебнике были посвящены особенностям жизни иностранных рабочих в СССР. Концепция учебника была использована многими отечественными и зарубежными авторами, например, в вышедшем в 1936 г. учебнике Н. Потаповой для французских рабочих.

В послевоенные годы большую известность получили «Учебник русского языка для зарубежных школ» В.Д. Аракина [3], а учебник Н.Ф. Потаповой «Russian» долгие годы использовался в условиях вузовского и курсового обучения [28]. Переизданный в четырех книгах удобного формата, он был рассчитан на начинающих, знакомил с основами системы русского языка и практическими навыками преимущественно в области чтения и письма. Первые две части курса базировались на лексическом минимуме в 2300 слов и состояли из грамматического комментария, адаптированных учебных текстов для чтения, упражнений и словаря к каждому уроку. Третья часть содержала неадаптированные художественные тексты с комментарием лексико-грамматического и страноведческого характера; четвертая – грамматические таблицы, ключи к упражнениям, англо-русский и русско-английский словари. Для курса в целом была характерна языковая направленность, которая заключалась в наличии развернутого грамматического комментария к текстам и упражнений преимущественно тренировочного характера. Курс пользовался популярностью, чему способствовали его большие тиражи. Он стал первым учебным комплексом для изучающих РКИ, изданным в послевоенные годы, и многие специалисты относят его к сознательно-сопоставительным учебникам.

Аудиовизуальные учебники получили широкое распространение после окончания Второй мировой войны под влиянием аудиовизуального (структурно-глобального) метода обучения, разработанного во Франции в Научно-методическом центре по изучению и распространению французского языка за рубежом. Концепция метода ориентировала на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Глобальность метода предусматривала интуитивное усвоение структур языка в виде речевых образцов с опорой на зрительно-слуховые образы, догадку и приобретенный ранее речевой опыт. Публикация в 1962 г. аудиовизуального курса французского языка «Голоса и образы Франции» и создание на его основе курсов на других языках, в том числе и на русском, способствовали росту популярности метода и аудиовизуальных курсов в разных странах.

Русскоязычный вариант курса, изданный в Париже и Лондоне в 1962 г. под названием «Audio-visual Method of Russian», предназначался начинающим изучать русский язык и состоял из 25 тематических цветных диафильмов, магнитозаписи текстов к ним, книги для учащихся с 25 уроками по числу диафильмов, методического руководства для преподавателя. Каждый урок включал серию рисунков, воспроизводящих кадры диафильмов тематического характера, текст сопровождения к каждому кадру, разделы «Грамматика в картинках» и «Грамматические механизмы», назначение которых – раскрыть смысл лексических единиц и грамматических структур, содержащихся в тексте. В конце книги давались упражнения к каждому уроку и список новых слов.

В области популяризации аудиовизуального метода в преподавании РКИ первопроходцем был М.Н. Вятютнев, реализовавший идеи метода в курсе «Русский язык 1, 2, 3» [16]. Курс был создан в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и предназначался для зарубежных школьников, приступающих к изучению русского языка, который во многих странах считался первым иностранным языком. В качестве методических принципов, реализованных в курсе, были использованы следующие: коммуникативность обучения, ситуативная обусловленность введения и закрепления материала, устное опережение в последовательности: слушание – говорение – чтение – письмо, зрительно-слуховая

опора, функциональность при введении учебного материала. В соответствии с принципом устного опережения чтение подключалось к работе с 6-го урока, а письмо – с 16-го. Лексическая база курса – 1130 слов. Курс был выпущен в виде комплекса учебных пособий, в состав которых входили: книга для учителя, книга для учащихся, комплект грампластинок с записью текстов курса и упражнениями. Курс нашел широкое применение в зарубежной школе, а отдельные его фрагменты использовались и на занятиях со студентами-иностранцами.

Известны и другие аудиовизуальные курсы, подготовленные преподавателями Ленинградского политехнического института, РУДН, МГУ им. М.В. Ломоносова и др. Из зарубежных аудиовизуальных курсов, созданных российскими методистами, заслуживает внимания учебник Ю. Маркова [39], предназначенный для учащихся, имеющих начальную подготовку по русскому языку. Особенность курса состояла в организации учебного процесса на материале игровых диафильмов студии «Диафильм». К каждому из них прилагалась брошюра с текстом и упражнениями, а также магнитофонная запись текстов. Этот курс остается одним из немногих аудиовизуальных курсов для продвинутых учащихся.

Перечисленные учебники и пособия применялись в 60–90-х гг. XX в. как в курсовом, так и вузовском обучении с целью скорейшего включения учащихся в сферу общения с носителями языка. Однако в последующие годы интерес преподавателей при обучении речевому общению сместился в область коммуникативной методики, предусматривающей органическое соединение в обучении языку принципов интуитивности и сознательности, отказ от длительного устного опережения и отсутствия опоры на родной язык учащихся, характерных для большинства аудиовизуальных курсов.

Аудиолингвальные учебники оказались очень популярными в 40–50-е гг. XX в. Сам аудиолингвальный метод был разработан в стенах Мичиганского университета под руководством профессоров Ч. Фриза и Р. Ладо. Его методическая основа опиралась на концепцию прямого метода с установкой на интуитивное овладение языком и опорой на психологическую теорию поведения – бихевиоризм, согласно которой формирование навыков устной речи происходит путем закрепления речевых реакций на предъявляемые стимулы в результате их многократного воспроизведения. В лингвистическом обосновании метода его сторонники исходили из положений дискриптивной лингвистики школы Л. Блумфильда, представители которой предложили научное описание грамматических моделей изучаемого языка и способов их презентации на занятиях. Авторов аудиовизуальных учебников привлекали: практическая направленность обучения, характерная для концепции метода, следование в работе принципу устного опережения («сначала устная речь, потом письменная»), использование языковых моделей, упражнений по их автоматизации и технологий, предусматривающих использование языковых лабораторий в качестве средства обучения.

Среди зарубежных аудиовизуальных курсов русского языка наибольшую известность получил учебник «A-LM Russian», изданный в США [38]. Он состоял из пяти книг, в том числе «Книги для учителя», и предназначался для обучения русскому языку школьников в течение четырех лет. Каждая книга учебника включала 15 уроков, имеющих единую структуру: диалог на тему урока, лексические и грамматические упражнения, упражнения для развития речи. Учебник содержал также упражнения и тексты в записи на магнитофонную ленту и «Книгу тестов». Достоинствами курса следует считать тщательность разработки каждого шага учебного процесса, естественность диалогов с преобладанием диалогов страноведческой направленности, сопровождаемых цветными иллюстрациями, четкость в организации контроля в усвоении учебного материала с использованием лингафонной техники.

Из отечественных курсов на занятиях широко использовалось пособие Г.С. Мисири «Говорим по-русски», выпущенное в комплекте с записью текстов на грампластинки [24]. Оно было адресовано иностранцам, владеющим английским языком, и предусматривало возможность работы как с преподавателем, так и самостоятельно. Пособие состояло из двух частей: «Артикуляция, произношение и интонация», «Диалоги и тексты». Это издание рекомендовалось использовать в дополнение к основному учебнику русского языка. К недостаткам пособия следует отнести преобладание в нем тренировочных упражнений, направленных на формирование преимущественно речевых автоматизмов, а не речевых умений.

В российской высшей школе отечественные аудиолингвальные учебники не получили широкого распространения по причине как отсутствия достаточного ассортимента таких учебников, так и критического отношения российских методистов к отдельным положениям самого метода: недооценке в работе принципа сознательности, представлении о языке как системе навыков и в этой связи направленности процесса обучения на формирования навыков путем тренировки по моделям и заучивание текстов,

значительная протяженность устного опережения и недооценка письменной коммуникации в процессе обучения. В то же время многие идеи аудиолингвального метода нашли отражение в практике обучения по другим методам и созданным на их основе учебникам (упражнения для овладения грамматикой через модели и речевые образцы, широкое включение в занятия страноведческой информации, использование специальных упражнений, предусматривающих работу с аудиовизуальными средствами и др.).

Сознательно-практические учебники реализуют основные положения комбинированных методов, для которых характерно сочетание приемов и принципов обучения, свойственных как прямым, так и переводным методам. Разные варианты учебников в зависимости от того, какие приемы и принципы в них преобладают, будут ближе либо к группе прямых, либо к группе переводных учебников. Первые варианты комбинированных методов появились в Европе в конце XIX в. как попытка найти компромисс между прямыми и переводными методами. В России в 30–40-е гг. XX в. разработали вариант комбинированного метода, теоретические основы которого впервые были изложены в работе В.М. Чистякова «Основы методики русского языка в нерусской школе [35].

Термин «сознательно-практический метод» был предложен психологом и методистом Б.В. Беляевым, который в ряде публикаций, и в первую очередь в книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» [7], дал обоснование метода с психологической точки зрения. Как видно из названия, он является сознательным, так как в процессе обучения предполагается осознание учащимися языковых фактов, однако «решающим фактором обучения признается иноязычно речевая практика» [7: 211]. Что касается лингвистических основ метода, то при их характеристике сторонники метода прежде всего опирались на идеи Л.В. Щербы, изложенные в книге «Преподавание иностранных языков в средней школе» [36] и других публикациях ученого.

Основу метода составляют следующие утверждения: 1) практическая направленность обучения; 2) системность в изложении материала; 3) интуитивность в сочетании с сознательностью; 4) взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности; 5) устное опережение; 5) беспереводность; 6) учет родного языка учащихся.

Сознательно-практический метод оказался ведущим в обучении РКИ с 60-х гг. XX в. Первой же попыткой его научного обоснования стал курс методики преподавания РКИ, подготовленный специалистами МГУ им. М.В. Ломоносова [29]. Были созданы разные варианты учебников для вузовского, школьного и курсового обучения, опирающиеся на идеи метода.

Среди одноязычных учебников для обучения иностранных студентов подготовительного факультета самым востребованным считался учебник, разработанный преподавателями МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Е.Г. Баш [6]. Он был рассчитан на работу с преподавателем в течение года и готовил студентов к обучению на основных факультетах, т.е. к овладению языком в рамках современного порогового уровня. Впоследствии учебник был дополнен комплексом вспомогательных материалов: пособием по развитию речи, лингафонным пособием, серией учебных диафильмов, контрольными заданиями. В течение многих лет до публикации учебника «Старт» в 1978 г. это издание оставалось основным пособием для работы на подготовительных факультетах.

Для обучения студентов-нефилологов продвинутого этапа наибольшей популярностью пользовался «Практический курс русского языка», вышедший под редакцией Г.И. Володиной [14]. Для введения и активизации учебного материала авторы использовали неадаптированные тексты по дисциплинам естественно-технического профиля и отрывки из произведений художественной литературы. К достоинствам курса можно отнести четкость и системность в подаче грамматического материала, представленного в виде моделей предложения, сопровождаемых краткими пояснениями, удачным подбором текстов для чтения с учетом профессиональных интересов студентов.

Аналогичная методическая концепция использовалась и при подготовке учебного комплекса для студентов-филологов. Он состоял из четырех частей и был рассчитан на пять лет обучения [13]. В учебном комплексе, созданном специалистами МГУ им. М.В. Ломоносова и Ленинградского государственного университета, получили реализацию системно-функциональный подход к представлению языкового материала, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, понимание текста как основной единицы обучения. В 1989 г. был опубликован и учебник русского языка для студентов-филологов включенной формы обучения, подготовленный преподавателями Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина [18]. Он вышел в двух книгах («Обучение грамматике» и «Речевое общение»). Вторая часть содержала тексты и ситуации общения, ориентированные на будущую специализацию студентов в качестве преподавателей русского языка.

Сознательно-практические учебники до сих пор сохраняют ведущее положение в обучении РКИ. Они в максимальной степени учитывают

трудности русского языка для иностранных учащихся (в частности, его флективный характер) и оказались особенно эффективными при практической установке на овладение языком через осознание его структуры. Они считаются оптимальными в условиях вузовского обучения.

Сознательно-сопоставительные учебники создавались на основе концепции сознательно-сопоставительного метода, предусматривающего осознание учащимися единиц изучаемого языка в их сопоставлении с родным языком. Метод разрабатывался российскими учеными в 30–50-х гг. XX в. В качестве лингвистических основ метода были использованы идеи Л.В. Щербы о трех аспектах языка, подлежащих изучению (язык – речь – речевая деятельность), о разграничении активного и пассивного аспектов языка, о важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения в родной и изучаемый языки, о важности правил для практического владения языком [36]. Ведущим принципом обучения при этом считался принцип сознательности. На основе идей данного метода были созданы учебники русского языка, многие из которых предусматривали опору на родной язык учащихся или язык-посредник. Они широко использовались в школьном и вузовском обучении русскому языку.

Однако следует признать, что сознательно-сопоставительные учебники, особенно периода 30–50-х гг. XX в., во многих чертах были сходны с грамматико-переводными, а их авторы большое внимание уделяли обучению грамматике, чтению текстов, использованию перевода как средства семантизации и контроля. Недостаточное количество коммуникативных заданий в таких учебниках не способствовало овладению языком как средством общения.

С середины XX в. предпринимались попытки модернизации сознательно-сопоставительного метода в направлении повышения его коммуникативности. Одной из таких попыток стала разработка концепции сознательного национально ориентированного метода, предложенная В.Н. Вагнер [11] и реализованная в ряде учебников [5, 12].

Коммуникативные учебники получили широкое распространение с 70-х гг. XX в., и в их основе лежит принцип активной коммуникативности, провозглашенный в качестве ведущего принципа обучения РКИ после публикации «Методического руководства для преподавателей русского языка» В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой (1973). Согласно названному принципу, обучение языку рекомендовалось строить адекватно процессу речевой коммуникации, провозглашались практическая направленность обучения, функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, ситуативно-тематическое представление учебного материала, учет индивидуально-психологических особенностей и родного языка учащихся. В эти же годы проблемы коммуникативного обучения стали объектом научных исследований Е.И. Пассова, предложившего и термин «коммуникативный метод».

Первоначально данный метод предназначался для обучения говорению. В настоящее время сфера его применения значительно расширилась, и он используется для обучения всем видам речевой деятельности. Однако первоочередной задачей, решаемой с помощью метода, считалось овладение коммуникативной компетенцией в области устной речи.

Концепция коммуникативного метода получила удачную реализацию в ряде учебников по русскому языку для разных уровней и профилей обучения. Наиболее известными коммуникативными учебниками являются: «Русский язык для всех», «Старт», «Темп», «Русский класс», «Лестница», «Дорога в Россию», «Контакты», «Вперед!», «Истоки», «Приглашение в Россию», «Окно в Россию», «Русский экзамен», «Русский язык по-новому», «Русское слово» и др. Перечисленные пособия отличает перенос акцента с усвоения формальных признаков языка на действия с речевым материалом. Для них характерны преобладание речевых упражнений в сравнении с языковыми, отсутствие развернутого грамматического материала, который вводится в виде моделей предложений, речевых образцов, ситуативных рисунков, широкое использование в тексте средств наглядности, социокультурная направленность учебных материалов.

Учебный комплекс «Русский язык для всех» [31] выдержал 16 изданий. Он состоит из семи пособий (учебника, сборника упражнений, книги для чтения, пособия по развитию речи, грамматического справочника, словаря, приложения с записью текстов на грампластинке). Комплекс адресован взрослым учащимся и рассчитан на один год занятий с преподавателем. Учебник содержит 40 основных уроков и 8 уроков-обобщений, материал которых используется для повторения пройденного и определения достигнутого учащимися уровня владения языком. Коммуникативная направленность курса находит отражение в отборе текстов, форме введения грамматического материала с помощью таблиц, средств наглядности. Первая часть каждого урока содержит предложения-образцы с упражнениями для их запоминания и тексты для чтения. Вторая часть урока включает

серию тематических диалогов, используемых для активизации введенного материала и речевые упражнения по теме урока. Материалы пособия «Давайте поговорим» тематически связаны с темой урока и используются для активизации изученного ранее. «Грамматический справочник» включает грамматический комментарий к урокам учебника и некоторые сведения по практической грамматике. Комплекс нашел широкое применение в работе на языковых курсах, а отдельные его фрагменты – и на начальном этапе обучения в вузе. В некоторых странах он используется и в настоящее время.

Для обучения на подготовительных факультетах в 1980-е гг. был создан учебный комплекс «Старт» [17], призванный заменить учебники предыдущего поколения, ориентированные на сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы, и реализующий идеи коммуникативного метода. Комплекс состоял из трех частей: вводного, элементарного и основного курса – и имел четко выраженную коммуникативную направленность. В соответствии с принципом коммуникативности занятия с первых уроков проходили в условиях, максимально приближенных к естественным условиям общения. К каждой книге комплекса прилагалось пособие для преподавателя, содержащее общие и поурочные методические рекомендации, упражнения, аудиотексты. В дополнение к учебнику были выпущены пособия по обучению аудированию, говорению, чтению, письму, а также сопроводительный курс фонетики и сборник лингафонных лабораторных работ. Внедрение комплекса в учебный процесс, однако, вызвало некоторые сложности, связанные с необходимостью овладения преподавателями основами коммуникативного метода и их приверженностью другим методам, реализованным в привычных для них сознательно-практических учебниках и пособиях.

Опыт работы показал, что коммуникативные учебники, отражая некоторые идеи интуитивных и сознательных методов, при умелом использовании материалов учебника и приемов работы с ним в наибольшей степени были способны обеспечить практическую направленность обучения языку.

Интенсивные курсы русского языка. Попытки обучать языку в сжатые сроки с установкой на усвоение максимального объема учебного материала способствовали интересу преподавателей и методистов к интенсивным методам обучения, отличительными особенностями которых являются: 1) максимальная активизация учащихся в ходе занятий благодаря использованию специальных заданий в форме этюдов, ролевых игр, аудиовизуальных средств обучения; 2) мобилизация скрытых психологических резервов личности учащихся, что, в частности, способствует значительному увеличению объема усваиваемого материала; 3) использование всех средств воздействия на личность учащихся: опора не только на зрительное и слуховое восприятие, что характерно для многих методов, но и на подсознательную сферу; 4) обучение языку путем воспроизведения на занятиях ситуаций реального общения.

Большинство интенсивных курсов опиралось на идеи суггестопедического метода обучения, возникшего в Болгарии в 1960-е гг. и связанного с именем Г. Лозанова. Сначала в Болгарии, а потом и в других странах, в том числе и в России, предпринимались попытки использовать возможности суггестопедии (приемов активизации психической деятельности в процессе занятий) для ускоренного обучения иностранным языкам. Так появились интенсивные языковые курсы, опирающиеся на идеи суггестопедии.

В 1970–80-е гг. стали предприниматься попытки усовершенствования суггестопедического метода, в результате которых возникли следующие его модификации: метод активизации резервных возможностей личности учащегося (В.Г. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), ускоренный курс обучения языку методом «погружения» (А.С. Плесневич) и ряд других.

На занятиях по РКИ наибольшую известность получил метод активизации Г.А. Китайгородской, идеи которого были реализованы в ряде учебных курсов. Однако первым интенсивным курсом по РКИ следует считать учебный комплекс «Темп 1, 2, 3» [32]. Он в первую очередь предназначался для обучения русскому языку на краткосрочных курсах в России и за его пределами, каждая его часть состояла из «Книги для учащихся» и «Книги для преподавателя» и была рассчитана на занятия в течение 1–1,5 месяцев. Материалы курса имели страноведческую направленность и ориентировали учащихся на овладение речевым поведением в различных ситуациях общения. Коммуникативная направленность обучения обеспечивалась подбором текстов, заданиями речевой направленности, использованием в текстах цветных иллюстраций, таблиц и схем.

На основе суггестопедического метода и его современных модификаций были созданы следующие учебные курсы.

1. «Русская речь – интенсивно» [20]. Курс был подготовлен преподавателями Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и предназначался для занятий с учащимися, имеющими начальную подготовку по русскому языку. Его задача – обучение общению в пределах 8 тем в течение

24 занятий. Ведущим аспектом в работе была устная речевая практика на страноведческой основе с усвоением норм речевого поведения. Будучи учебным комплексом, курс включал: методическое руководство для преподавателя с разработками по каждой теме курса; книгу для учащихся, содержащую серию тематических диалогов с переводом на английский язык, а также речевой материал для наблюдения и запоминания; словарь; комплект грампластинок с записями диалогов на русском и английском языках; серию диафильмов. На занятиях использовались приемы интенсивного обучения, благодаря которым обеспечивалось овладение большим по сравнению с традиционным обучением объемом материала. Учебный комплекс широко применялся на языковых курсах, а отдельные его фрагменты – и в вузовской системе обучения.

2. «Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля» [30]. Курс был создан преподавателями МГУ им. М.В. Ломоносова и адресован учащимся продвинутого этапа обучения, занимающимся под руководством преподавателя. Его цель – развитие навыков устной речи и умений вести беседу на научные темы. В содержание курса вошли 10 тем общения, объединенных общим сюжетом. Каждая тема включала основной текст (диалог) и дополнительные неадаптированные научные и научно-популярные тексты. Курс был рассчитан на 25 занятий. К нему прилагался комплект грампластинок.

3. «Интенсивный курс русского речевого поведения» был разработан на факультете повышения квалификации Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина под руководством А.А. Акишиной [2], а его адресатом стали зарубежные преподаватели русского языка, приезжающие в институт на стажировку с целью активизации навыков устной речи и преодоления языкового барьера в период адаптации к новой языковой среде. Основное внимание на занятиях уделялось групповой учебной деятельности, в ходе которой использовались темы и ситуации, типичные для сферы бытового общения. Предусматривалось овладение как устными формами общения, так и методическими приемами интенсивного обучения, которые зарубежные преподаватели могли использовать в своей работе.

4. «Мосты доверия» [22]. Курс был создан под руководством Г.А. Китайгородской и реализовал основные положения метода активизации [21]. Он был рассчитан на 60–120 ч. занятий при работе до 30 ч. в неделю, строился на лексическом материале в 3,5 тыс. единиц и нормативной грамматике русской разговорной речи. Предусматривалось, что к концу занятий учащиеся могут строить устное монологическое высказывание (8–12 фраз) в рамках тематики курса, излагать свои мысли, используя словарь в объеме 1200–1500 лексических единиц. К курсу прилагалась «Книга для преподавателя» с изложением концепции метода и приемов работы с курсом. Модель обучения, рекомендуемая создателем метода активизации, предусматривала в каждом микроцикле учебного процесса три последовательных этапа: введение нового материала с помощью текста-полилога, тренировка в общении, практика в общении. Введение материала включало четырехкратное предъявление текста в виде его *дешифровки* (чтение текста преподавателем с установкой на его понимание), *повторное чтение текста* преподавателем с переводом каждой фразы, *активный сеанс* (закрепление материала), *музыкальный сеанс* (предъявление текста на фоне специально подобранного музыкального сопровождения). Разработанная модель обучения получила поддержку сторонников разных вариантов интенсивного обучения языку.

На сегодняшний день накоплен значительный экспериментальный и практический материал, свидетельствующий об эффективности интенсивных методов и учебных пособий, созданных на их основе. За сравнительно короткий отрезок учебного времени удавалось сформировать и активизировать навыки и умения практического владения языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций общения, представляющих повышенный интерес для учащихся. Тем самым на занятиях максимально учитывалась мотивационная сторона обучения. Благоприятно влияла на результаты обучения и форма организации занятий: распределение учащихся по ролям, обучение в процессе общения, проблемный характер тем и ситуаций, коммуникативное поведение преподавателя и т.д. Несмотря на напряженный характер занятий, они не вызывают у учащихся дискомфорта; напротив, учащиеся испытывают удовлетворение от учебного процесса и его результатов.

В то же время при работе с интенсивными методами возникают определенные трудности. В отличие от некоторых других методов и использования созданных на их основе учебников в работе с интенсивными методами основное внимание обычно сосредотачивается на речевой деятельности и недостаточно времени уделяется работе над языковыми средствами общения. Вследствие этого в речи учащихся сохраняются устойчивые ошибки, которые с трудом поддаются корректировке. Этот недостаток стремятся преодолеть путем включения в сис-тему занятий тренировочных упражнений и грамматических пояснений, что противоречит ряду

принципиальных установок сторонников интенсивных методов и приводит к их сближению с методами традиционными. Успех в работе во многом зависит также от квалификации и личных качеств преподавателя и наличия учебных пособий, рассчитанных на применение именно интенсивных методов.

Наш опыт работы свидетельствует, что интенсивные учебники наиболее успешно используются на различных краткосрочных языковых курсах, поскольку последние могут быть только интенсивными: интенсивность непосредственно вытекает из краткосрочности. Что касается практики обучения в высшей и средней школах, то здесь интенсивные методы чаще всего используются в качестве дополнения к традиционным в рамках различных вводных и сопроводительных курсов к основному, как правило, пролонгированному, курсу обучения.

Программированные учебники и мультимедийные учебные курсы опираются на идеи программированного обучения, возникшего в 50-е гг. XX в. в США на основе психологической теории бихевиоризма, а в СССР – с середины 1960-х гг. на основе психологической концепции российских ученых: теории поэтапного формирования умственных действий и теории речевой деятельности. Под программированным обучением в широком значении этого термина понимается обучение, построенное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся. Оно может применяться при работе с любым методом, если только учебный материал при этом поддается программированию.

Как свидетельствует опыт преподавания РКИ, программированное обучение осуществлялось с помощью либо специальных пособий (безмашинное программированное обучение), либо технических приспособлений – обучающих машин и компьютеров (машинное программированное обучение). Для программированного обучения характерны следующие признаки: 1) наличие алгоритма учебной работы, т.е. строго регламентированной системы действий учащихся, которая ведет к решению поставленной задачи; 2) расчлененность изучаемого материала и деятельности участников обучения на небольшие порции (шаги); 3) наличие оперативной обратной связи, свидетельствующей о правильности прохождения шагов, и использование ее для коррекции учебной деятельности; 4) применение в ходе обучения специальных программированных учебных пособий и технических приспособлений.

На занятиях по РКИ программированное обучение получило широкое применение в Киевском университете и МГУ им. М.В. Ломоносова, Ленинградском политехническом институте, МЭИ, МАДИ. Но наиболее последовательную реализацию идеи программированного обучения получили в комплексе программированных пособий, созданных в 70-е гг. XX в. в Киевском университете. Комплекс, как пишет один из его составителей М.Ф. Парахина, включал в себя 30 книг [26]. Самым известным был учебник, предназначенный для занятий со студентами начального этапа [8]. Материал вводился небольшими порциями в тексте параграфа. В первой части параграфа давалось объяснение нового материала. Следующая часть – операция – предназначалась для закрепления введенного материала с использованием программированных упражнений. Заключительная часть параграфа – контроль. Здесь предлагались образцы правильных ответов для самокоррекции. При правильном выполнении задания разрешалось перейти к следующему параграфу, при неправильном учащийся отсылался к уже пройденному материалу и лишь после его усвоения мог продвигаться по программе к следующей теме.

Что касается обучающих машин, то на занятиях по РКИ наибольшее применение получили машины «Экзаменатор» и «Репетитор». Программа для работы с «Экзаменатором» использовалась для контроля знаний и сформированных навыков. Она состояла из набора карточек с вопросами и несколькими вариантами ответа, из которых один был правильным. По завершении выполнения программы из 16 кадров машина выставляла учащимся оценку на основании всех полученных правильных и неправильных ответов. При работе с машиной «Репетитор» предусматривались возможность объяснения каждого ответа из числа предложенных, а также регулирование времени для обдумывания ответа. Использовались также обучающие машины «Аккорд», «КИСИ-8» и др. Однако к середине 1970-х гг. интерес к работе с обучающими машинами снизился, что объяснялось несовершенством многих технических устройств, отсутствием качественных программ для работы с ними, ограниченными возможностями использования таких программ, предназначенных главным образом для формирования речевых навыков, но не коммуникативно-речевых умений. Появление компьютеров и быстрый прогресс в области информационно-коммуникационных интернет-технологий способствовали замене существующих программированных учебников и обучающих программ на новые современные технологии и учебные пособия. Многие технологии сегодня создаются на базе социального сервиса web 2.0: блог-технология, вики-технология, подкаст-технология, технологий «Хотлист», «Веб-квест» и др. [1, 37].

Приведем примеры пособий и учебных материалов для изучающих РКИ, предусматривающих использование современных технологий.

1. Учебные видеофильмы:
   - «Мы изучаем русский язык» (Г.Н. Богданова и др., 1991);
   - «Для начала достаточно» (Л.Б. Шамшин, 1991);
   - «Чашки» (Г.М. Левина и др., 1992);
   - «Русская грамматика для вас» (Г.Ю. Новикова и др., 2003);
   - «Приятного аппетита!» (А. Бердичевский и др., 1999);
   - «Прогулки по Петербургу» (Ю.Е. Прохоров и др., 1997).
2. Мультимедиакурсы:
   - «Русский с самого начала» (Т.Е. Владимирова и др., 1998);
   - «Русские о себе» (Т.К. Кирш, 1976);
   - «Русский клуб» (Т. Вяйсянен и др.);
   - «Новости из России» (А.Н. Богомолов, 2012);
   - «Прогулки по Петербургу» (А.В. Голубева и др., 2008);
   - «Шурик, Вася и... глагол» (Л.Б. Шамшин и др., 1975):
   - «Добро пожаловать!» (Л.П. Мухин, Л.Б. Шамшин, 1987).
3. Компьютерные программы:
   - «Русские падежи» (Н.Т. Мелех и др.);
   - «Слушай, читай, смотри – говори!» (О.И. Руденко-Моргун и др.);
   - «Калинка» (Ю.Г. Овсиенко и др., 1993);
   - «Русский словарь в упражнениях» (Т. Васильева, О. Руденко-Моргун);
   - «Падежный детектив» (Т. Васильева и др.);
   - «Reading Newspaper in Russian» (Э. Азимов, 1992);
   - «Russian for Beginners» (О.И. Руденко-Моргун и др., 1993).

Программированные учебники, компьютерные программы и средства мультимедиа имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными учебниками и средствами обучения благодаря тому, что все учащиеся на занятиях с такими пособиями одновременно работают в режиме программы и за единицу времени прорабатывают больший материал, нежели при традиционной форме работы, а это обстоятельство позволяет значительно интенсифицировать и индивидуализировать занятия по русскому языку. Большое значение также имеют современное техническое оснащение и полиграфическое оформление учебника, учет профессиональных интересов учащихся, широкое использование страноведческих материалов социокультурной направленности в контексте диалога культур, что повышает интерес к занятиям и стимулирует овладение языком в сжатые сроки. Большие возможности программированные пособия предоставляют и при работе в рамках дистанционного обучения.

Обзор существующих учебников и учебных пособий по РКИ позволяет сформулировать некоторые концептуальные положения, присущие современному учебнику как средству обучения русскому языку.

Отличительная особенность учебника, предназначенного для овладения языком в рамках практического курса, заключается в направленности его материалов на овладение языком в первую очередь как средством общения, а не суммой знаний о самом языке. Это утверждение особенно успешно реализовано в коммуникативных учебниках, а также в интенсивных курсах языка, ориентированных на формирование коммуникативной компетенции и компетентности учащихся.

В современном учебнике успешно реализуются следующие функции:

- *информативная:* осуществляется знакомство учащихся а) с языком как средством общения, б) со страной и культурой носителей языка в контексте диалога культур;
- *прагматическая:* обеспечивается формирование коммуникативной компетенции и компетентности учащихся в виде способности пользоваться языком в различных ситуациях общения;
- *мотивирующая:* реализуется в учебнике с помощью приемов, способов и средств воздействия на учащихся, что способствует поддержанию интереса к занятиям на всех этапах обучения;
- *инструментальная:* обеспечивается с помощью используемых в учебнике современных технологий и средств мультимедиа;
- *контролирующая:* задания и тесты, содержащиеся в учебнике, дают возможность проведения текущего и итогового контроля и самоконтроля на разных этапах работы с учебником.

В современном учебниковедении сложилось четкое представление о структуре и содержании учебника как средства обучения языку.

Структуру учебника образуют следующие компоненты:

- *предисловие* содержит изложение методической концепции авторов учебника, рекомендации по работе с учебником, которые могут быть адресованы как преподавателю, так и учащимся;
- *уроки* – относительно самостоятельные части учебника, объединенные темой и

лексико-грамматическим материалом, включают материал, подлежащий усвоению в процессе занятий;
- *тексты* для аудиторной и внеаудиторной работы;
- *лексико-грамматический и социокультурный комментарий* к текстам и теме урока;
- *упражнения* (языковые, условно-речевые, речевые);
- *контрольные задания* для определения достигнутого уровня владения языком;
- *вербальный материал* в виде слов, речевых образцов, моделей предложений, правил, предназначенных для овладения в рамках каждого урока;
- *средства наглядности* (таблицы, схемы, рисунки, фотографии, иллюстрирующие содержание урока);
- *словарь* (поурочный и итоговый).

Содержание учебника составляют:
- *фонетический материал,* представленный в учебниках вводно-фонетическим, сопроводительным либо корректировочным курсами, в рамках которых учащиеся знакомятся с фонетической системой языка: артикуляцией, ударением, ритмикой, интонацией с учетом их трудностей для изучающих язык, что наиболее успешно достигается при сопоставлении с родным языком. Опора на родной язык характерна для сознательно-практических учебников. В коммуникативных учебниках предпочтение отдается овладению фонетикой путем подражания речи носителя языка с опорой на интуитивный и интуитивно-сознательный методы обучения;
- *лексический материал,* отражающий содержание лексического минимума, представленного в учебной программе; он вводится тематически на основе темы урока и сферы общения. Выделяется лексика для рецептивного и продуктивного усвоения, достаточная для построения высказывания в пределах тем и ситуаций общения;
- *грамматический материал* у разных авторов представлен в виде моделей предложений, речевых образцов, правил построения предложения в соответствии с нормами языка. Он вводится интуитивно, что характерно для учебников, реализующих концепцию прямых методов, либо сознательно, что предполагает следование системно-структурному или функционально-смысловому подходам. При функционально-смысловом подходе, который преобладает в большинстве учебников коммуникативного типа, отбор и подача грамматического материала зависят от содержания высказывания (интенции), что определяет формулировки программного материала: как сказать, как спросить о чем-то и т.д.;
- *социокультурный материал* включает сведения о стране изучаемого языка, образе жизни и поведении его носителей. Многие тексты содержат сопоставительную информацию в виде диалога культур, что характерно для национально ориентированных учебников, наиболее востребованных в наши дни.

Общепринятым сегодня является представление об учебнике как основном средстве обучения языку и как составной части учебного комплекса. В учебнике с помощью различных технологий реализуется содержание метода обучения, моделью которого он является. Учебник создается в соответствии с учебной программой, реализующей содержание образовательного стандарта, и включает учебный материал, подлежащий усвоению в заданных программой параметрах. Необходимость и достаточность содержания учебника для достижения планируемой цели обучения и доступность представленного в учебнике материала для овладения им признается в качестве определяющих постулатов современного учебника.

Можно утверждать, что для учебниковедения и создаваемых в рамках этого направления методики учебников и учебных пособий в ближайшие годы будет характерно следующее.

1. Представление об учебнике как модели избранного для занятий подхода/метода обучения. Следование этому утверждению может способствовать более убедительному и обоснованному представлению авторами учебника избранной ими методической концепции, реализуемой в содержании учебника и рекомендуемых для работы с ним технологиях обучения.

2. Утверждение компетентностного подхода в качестве методологической основы учебника будет способствовать повышению качества и практической направленности содержания учебников по РКИ. Согласно такому подходу, целью обучения (и шире – иноязычного образования) должны быть не только совокупность знаний, навыков и умений, что определялось в качестве цели обучения во многих учебных пособиях, но и комплекс компетенций, обеспечивающих формирование способности обучающихся преодолевать возникающие перед ними учебные и реальные проблемы и существующий в образовательном процессе разрыв между знаниями учащихся и их практической

деятельностью. Следует подчеркнуть, что компетентностный подход, положенный в основу современных образовательных стандартов, не изменяет общую личностно-деятельностную направленность обучения языку, принятую в отечественной лингводидактике, но призван усилить ее, акцентируя внимание авторов учебных пособий и преподавателей языка на практической составляющей деятельности обучающихся и на результатах обучения.

3. Формирование комплекса компетенций учащихся в качестве конечной цели обучения в рамках компетентностного подхода как способности пользоваться языком в различных сферах деятельности может способствовать оптимизации учебного процесса при выделении в нем не только коммуникативной компетенции с входящими в ее состав компетенциями: языковой, речевой, социокультурной, социолингвистической, дискурсивной, компенсаторной, – но и профессиональной, ориентированной на будущую специальность учащихся. Описание таких компетенций как системного образования и их методическая интерпретация применительно к учебникам разного уровня и профиля обучения является одним из приоритетных направлений деятельности в области учебниковедения, нацеленных на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

4. Повышение социокультурной направленности содержания учебника приобретает приоритетное значение в условиях перехода российского образования на новые стандарты. В этой связи изучение языка через культуру, а культуры через язык, формирование способности учащихся к межкультурному общению, диалогу культур, реализуемое через материалы учебника и рекомендуемые приемы обучения, становятся особенно актуальными в рамках современного образовательного процесса. В контексте социокультурной направленности содержания учебных пособий особое внимание должно уделяться созданию национально ориентированных учебников нового поколения.

5. Формирование профессиональной компетенции как одной из целей обучения языку находит отражение в материалах учебника в виде междисциплинарного подхода к обучению, реализуемого в содержании учебника с помощью текстов и рекомендуемых авторами учебника технологий. На сегодняшний день создание межпредметных связей между различными учебными дисциплинами признается одной из востребованных педагогических концепций и применительно к обучению языку означает взаимосвязанное формирование коммуникативной и профессиональной компетенций уже в условиях начального этапа обучения, что способствует повышению эффективности учебного процесса в ходе профессиональной подготовки специалистов разного профиля. Это направление научно-исследовательской и учебной деятельности преподавателей РКИ и смежных учебных дисциплин следует отнести к числу приоритетных направлений отечественного учебниковедения.

6. Заслуживает внимания при создании учебников и работе с ними усиление личностно-деятельностной составляющей в овладении языком, что предполагает перенос акцента в работе с материалами учебника с управляющей роли учителя на самостоятельную работу учащихся. Эта цель учебной деятельности достигается в результате повышения роли формируемой на занятиях учебно-познавательной компетенции учащихся и учебных материалов, стимулирующих самостоятельную работу. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М., 2012.
2. Акишина А.А. Интенсивный курс русского речевого поведения // Русский язык за рубежом. 1981. № 4.
3. Аракин В.Д., Самойлова И.Д. Русский язык: Учебник для зарубежной школы. М., 1966–1972. Ч. 1–3.
4. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1962.
5. Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Базовый курс. М., 2000.
6. Баш Е.Г., Владимирский Е.Ю. и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. М., 1965. Кн. 1, 2.
7. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959.
8. Беспаленко В.В., Кулешова В.В. и др. Учебник русского языка для иностранцев (Программированный). Киев, 1969. Ч. 1.
9. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель его реализации. М., 1974.
10. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
11. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. М., 1995.

12. Вагнер В.Н. Русский язык для англоговорящих. М., 1983.
13. Войнова Е.И., Матвеева В.М., Аверьянова Г.Н. и др. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: В 4 ч. М., 1981–1984.
14. Володина Г.И., Найфельд М.Н. и др. Практический курс русского языка (для студентов-иностранцев, обучающихся на естественных факультетах университета). М., 1970.
15. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: методические основы. М., 1984.
16. Вятютнев М., Кочеткова А., Вохмина Л. и др. Русский язык 1, 2, 3: Аудиовизуальный курс для зарубежных школ. Книга для учеников. Книга для учителя. Комплект грампластинок. М., 1971–1973.
17. Галеева М.М., Журавлева Л.С., Нахабина М.М. и др. Старт 1, 2: Учебный комплекс по русскому языку для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов СССР. М., 1979.
18. Донченко Г.В. и др. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов 3-го курса включенного типа обучения. М., 1989. Кн. 1, 2.
19. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2008.
20. Кирш Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В. Русская речь – интенсивно: Учебный комплекс для говорящих на английском языке. М., 1981.
21. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
22. Китайгородская Г.А. и др. Мосты доверия: Интенсивный курс русского языка. Учебник. Книга для преподавателя. М., 1993.
23. Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. М., 2012.
24. Мисири Г.С. Говорим по-русски: Аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. М., 1977.
25. Московкин Л.В., Щукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М., 2013.
26. Парахина М.Ф. О программированных учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранцев // Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1969. Вып. 8.
27. Потапова Н.Ф. Русский язык для лиц, говорящих на французском языке. М., 1936.
28. Потапова Н.Ф. Изучаем русский язык. Для лиц, говорящих на английском языке: В 4 кн. М., 1972.
29. Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М. Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967.
30. Рожкова И.М., Пирогова Л.И. Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля: Интенсивный курс. М., 1981.
31. Степанова Е.М., Иевлева З.Н., Трушина Л.Б. Русский язык для всех: Учебный комплекс / Под ред. В.Г. Костомарова. М., 1970–1990.
32. Степанова Е.М., Чеботарев П.Г., Рассудова О.П. и др. Темп 1, 2, 3: Интенсивный курс русского языка. М., 1981–1983.
33. Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: Сборник статей / Сост. Л.Б. Трушина. М., 1981.
34. Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сборник статей / Под ред. В.В. Морковкина, Л.Б. Трушиной. М., 1986.
35. Чистяков В.М. Основы методики русского языка в нерусской школе. М., 1941.
36. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947.
37. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2014.
38. A-LM Russian. Level One. Level Two. New York, 1970.
39. Markov U. Pergamon Audio-Visual Course of Russian. London, 1968.
40. Smirnitsky A.I., Sveshnikov P.P. Russian Textbook. Elementary course. M., 1935.

A.N. Shchukin

A TEXTBOOK FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: HISTORY, MODERN STATE, PERSPECTIVE OF DEVELOPMENT

Textbook, method of teaching, competence, competence approach, communicative textbook, audio-visual textbook, method of teaching.

This article is dedicated to the problem of content, structure, type and use of modern textbooks in position of teaching Russian as a foreign language.

ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ

Н.И. ФОРМАНОВСКАЯ
д-р филол. наук,
Заслуженный профессор
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
адресат, адресант, говорящий, коммуникативное намерение, коммуникативная стратегия, речевое поведение, правила речевого поведения, речевой акт, речевой жанр

В статье рассматриваются проблемы классификации и анализа видов речевой деятельности, предлагается обоснованный подход к разведению понятий «высказывание» и «предложение», особо обращается внимание на актуализацию информации и функции интонации для выражения интенции говорящего.

В последней четверти XX столетия окончательно утвердился приоритет антропоцентрической парадигмы в лингвистике. Отношения «человек и язык» – «язык и человек» стали ведущими и перспективными для исследования в самых разных аспектах: собственно языковом с системно-структурной точки зрения, функциональном, культурно-речевом, стилистическом, риторическом, социолингвистическом, психолингвистическом, этнолингвистическом, культурологическом, коммуникативно-прагматическом и т.д.

Лингвистическая теория общения (коммуникативная лингвистика) как междисциплинарная область, вбирающая данные многих речеведческих дисциплин, находится в процессе становления: идет поиск концепций, понятий, единиц.

Общение можно понимать как коммуникативно-социальную деятельность по обмену разного рода информацией, т.е. как сообщение адресантом адресату некоего информативного и фатического содержания для воздействия на его интеллектуальную и/или эмоциональную сферу, регулирования практических и ментальных действий, согласования речевых и неречевых поступков, деятельности и отношений – ради достижения желаемого результата. Общение – это всегда взаимодействие, в котором, как известно, активен не только адресант, но и адресат, даже если совершается речевая деятельность чтения как текстовое общение читателя с автором. Таким образом, общение объемно (принадлежит как минимум двоим), в отличие от речи, принадлежащей одному, оно совершается в «предметно-событийной» и коммуникативной ситуации, адресант ориентируется на ситуацию в целом, и прежде всего на адресата, что определяет объем фоновых и текущих знаний, пресуппозиций, в том числе социальных, и это дает возможность адресату совершать акт инференции, распознавать интенции, оценки, отношения адресанта – как явные, так и неявные, и соответственно реагировать. Таким образом, как представляется, есть основания обратиться к анализу именно единиц общения, а не речи. Однако каждый из говорящих пользуется аппаратом языка и речи, поэтому объединим речь и общение в понятие речевое общение.

Основными единицами речевого общения можно признать высказывание и дискурс (наряду с речевым актом, коммуникативным актом, текстом, жанром). Целесообразно остановиться на анализе высказывания и дискурса соотносительно с их синтаксическими коррелятами – предложением и текстом.

Различая исследователя и пользователя, отметим, что пользователь имеет дело лишь с такой реальностью языкового существования, каким является речевое высказывание – ситуативное, лексически наполненное, интонированное, включенное в контекст и т.д. Исследователь же к одной и той же на поверхности единице может

подойти с разных сторон, с разными задачами и разным научным аппаратом, и в этом смысле предложение оказывается противопоставленным высказыванию.[1]

Предложение, как хорошо известно, принадлежит грамматике языка и является вершиной его синтаксического устройства. Оно обладает предикативностью как органическим соединением категорий синтаксической объективной модальности, синтаксического времени и лица, что образует грамматическое значение предложения. Иначе говоря, «грамматическая ситуация» (модальность, время, лицо) проецируется в категорию предикативности. Денотативная ситуация (как «положение дел в мире») отражается в пропозиции предложения и организует его семантическую структуру – соотношение актантов и сирконстантов, партиципантов и признаков. В сущности, предложение как единица структурного и семантического синтаксиса – это схема, отражающая типизированные (абстрагированные) черты множества реализаций в предложениях-высказываниях. Иначе говоря, синтаксический анализ конкретного предложения предполагает выявление моно-/полипредикативности, одно-/двусоставности, полноты-неполноты, главных и второстепенных членов, а также морфологические способы их выражения и т.д.; вычленение субъекта и предиката, агенса, пациенса, бенефицианта, разного рода темпоральных и локальных сирконстантов и др. Синтаксическая и семантическая структура предложения делает его потенциальной (но не реальной) коммуникативной единицей, т.е. лишь предназначенной для коммуникации.

Высказывание возникает в коммуникативной ситуации (порождаемой событийно-денотативной ситуацией), компонентами которой являются говорящий и его адресат (во всей полноте социальных и психологических ролей, фоновых и текущих знаний и национально-культурных стереотипов); мотивы и цели общения; интенции адресанта, его оценки, эмоции, отношение к действительности, к содержанию сообщения, к адресату; способ сообщения, предполагающий выбор оптимальных средств; место и время общения и т.п. Можно считать, что предложение – это формальная «упаковка» высказывания. Однако высказывание способно «упаковываться» и в словоформы, словосочетания, которые в этом случае меняют свою номинативную парадигму и становятся однословными высказываниями типа *Воды!; Горим!; Пожар!; Какая красота! Чай с лимоном* и т.д. Впрочем, эти типы структурируются как односоставные или двусоставные предложения, поскольку здесь возможно разное лексическое наполнение. Высказывания «упаковываются» также почти во все междометия, образующие обширный и употребительный класс междометных высказываний: *Ну и ну!; Вот это да!; Еще бы!; Ни-ни-ни!; Ух ты!* [1]. Эти единицы не структурируются, так как не имеют лексических вариантов, они фразеологичны.

Высказывание помещено в конситуацию с правым и левым «соседством», широкий контекст фоновых знаний и национально-ментальных стереотипов. Поэтому высказыванию (как и творящему автору, и истолковывающему адресату) свойственны пресуппозиции и импликации, способность «чувствовать» прецедентные имена и тексты. Сущностными признаками высказывания можно считать предикацию, референцию, актуализацию. Предикация (предицирование) – это приписывание говорящим предикатного признака предмету речи в координатной сетке модальности, времени, лица в данной коммуникативной ситуации, с точки зрения именно данного говорящего, который выбирает, сообразуясь с действительностью и здравым смыслом, сказать ли об этом событии как реальном, происходящем сейчас (или постоянно), в прошлом или будущем, или как о нереальном, возможном, желаемом и т.п. Например: *Петр Петрович говорит об этом на лекциях; Петр Петрович вчера говорил об этом на лекции; Петр Петрович еще будет говорить об этом на лекциях; Петр Петрович говорил бы об этом на лекции, если бы не перенес обсуждение на семинар.*

В высказывании говорящим осуществляется референция – отнесение имен (именных групп) в данном конкретном речевом произведении к денотатам-референтам. Референция к объектам действительности предполагает их вычленение в общем денотативном пространстве общающихся. Например: *Дети любопытны* (как дети вообще); *Дети у Тани талантливы* (известные говорящему и адресату дети у известной Тани; таких детей двое, трое, они мальчик и девочка и т.п.); *Дети наконец наелись* (конкретные дети в поле зрения говорящего, их может быть и много, например, в детском саду). Референция может осуществляться с помощью дейктических компонентов (дети у этой Тани; вот эти дети; эти дети у нашей Тани и т.д.); с помощью конкретизации и уточнений обозначения (сын и дочь у Тани); с помощью собственных имен

[1] Многие исследователи не различают этих единиц, подменяя термины, либо используют двойное наименование – предложение-высказывание, имея в виду реализованное в речи – лексически наполненное, грамматически оформленное, интонированное – предложение и ведя его синтаксический анализ.

(Коля и Наташа у Тани) и т.д. Референция, как и предикация, типизируется, будучи произведена миллионы и миллиарды раз, она объективизуется, классифицируется как типизированный механизм установления референтных признаков имени [9].

В высказывании говорящий производит актуализацию, когда выделяет важную с его точки зрения и новую для адресата информацию и помещает ее в позицию ремы. Иначе говоря, тема-рематическое членение высказывания осуществляется именно в данном речевом произведении. Например: *Девочка играет во дворе* (а не на улице); *Во дворе играет девочка* (а не мальчик); *Девочка во дворе играет* (а не хулиганит). (Заметим попутно, что каждое предложение как синтаксическая единица языка потенциально многозначно с точки зрения возможного актуального членения, высказывание же всегда однозначно.) Однако миллиарды раз повторенная актуализация обретает типизацию тема-рематического членения – коммуникативной перспективы и выполняет роль текстообразующего механизма.

Именно в высказывании реализуются коммуникативные намерения (интенция) говорящего, его целеустановки либо сообщить информацию, либо ее запросить, либо побудить к совершению чего-то, либо каким-то конкретным образом воздействовать на адресата. Интенциональное значение/смысл высказывания может не соотноситься полностью с пропозициональным значением предложения. Так, ситуативное сообщение: *Я вернусь в пять часов* способно передавать интенциональное содержание как утешение больной матери или угрозу нерадивому сыну.

Остановимся подробнее на явлении речевой интенции, поскольку интенциональное значение/смысл присуще именно высказыванию в его перформативной сути и несущественно для предложения. Обиходное общение нередко совершается ради обмена интенциями на базе тех или иных препозиций. Сравним: *У меня есть два билета на «Кармен». Не хочешь пойти?* и *Послезавтра сдаю английский*. В первой реплике на фоне вопроса выражена интенция предложения пойти в театр. Значение речевой интенции предложения, хотя и в косвенном выражении, распознается носителем языка в изолированном высказывании. Вторая реплика содержит интенциональный смысл отказа. Поскольку изолированное высказывание информации об отказе не содержит, он (отказ) «прочитывается» лишь в контекстном взаимодействии реплик, в дискурсной деятельности говорящих с помощью пресуппозиций и импликаций, о чем ниже.

Интенция как определенное психическое состояние человека находится в одном ряду с такими явлениями, как эмоция, предпочтение, желание, оценка, отношение – к действительности, к содержанию сообщения, к адресату. Психический мир отражается в языке, как в называющих лексемах (словарь) – номинативный аспект, так и в сообщениях адресату (высказывание, дискурс) – коммуникативный аспект.

В высказывании огромную роль в реализации интенционального, эмоционального, оценочного значения/смысла играет интонация. Так, произведенное в определенной коммуникативной ситуации и направленное определенному адресату высказывание *Соседский мальчик во дворе катается на велосипеде* может выражать сообщение как констатацию факта; может быть одобрением (хорошо, что не на улице и не на мопеде); побуждением-советом (пойди и ты погуляй, покатайся); осуждением (двор неудобен для этой цели) и т.д. Особенно важна интонация при кодировании/декодировании значений таких высказываний, которые могут иметь двойное прочтение и получают ситуативную однозначность с помощью различных интонационных контуров, например: *Я тебе дам…* – обещание и *Я тебе дам!* – угроза; *Я им покажу…* – обещание и *Я им покажу!* – угроза; *Ты у меня получишь…* – обещание и *Ты у меня получишь!* – угроза; *Что ты говоришь?* – переспрос и *Что ты говоришь!* – удивление; *Что это такое?* – вопрос и *Что это такое!* – возмущение; *Какой он шахматист!* – плохой; *Зачем ты надела эту кофту!* – осуждение; *Почему ты разрешаешь сыну читать такие книги!* – возмущение и побуждение к запрету – и т.д. Интонацию в высказывании задает именно говорящий сообразно всем перечисленным выше экстралингвистическим факторам [4]. Однако, как предикация, референция и актуализация, многократно повторенная интонация типизируется, абстрагируется и становится фактом и механизмом языка – вспомним известную теорию Е.А. Брызгуновой об интонационных конструкциях – ИК.

К «человеческим» проявлениям в высказывании относится и модус. Известное, по Ш. Балли, членение предложения на диктум и модус, или, в иной терминологии, вычленение пропозиции и субъективных компонентов, все же требует отнесения модуса к высказыванию (хотя и модус типизируется), а не к предложению, так как модусная часть отражает точку зрения, оценки, отношения говорящего. Модус – это комплекс субъективных смыслов, эксплицитно или имплицитно выражаемых в высказывании: *Я считаю, что…; Думаю, что…; Я вас уверяю…;*

Видимо…; Как вы догадываетесь…; Хотелось бы подчеркнуть… и многое другое. По мнению Т.В. Шмелевой, модус может быть охарактеризован лишь с помощью таких понятий, как говорящий, коммуникативное намерение, коммуникативная стратегия, речевое поведение, правила речевого поведения, речевой акт, речевой жанр [10]. Модус сопряжен с метакоммуникативной частью речевого произведения. Метакоммуникация, как известно, это авторское указание на способ построения речи: *Не могу не упомянуть…; Хочу обратить ваше внимание на следующее…; Подчеркну еще раз…; Приведу пример…* – как средства авторизации; *Вы убедились в том, что…; Вам известно, что…; Взгляните на это с другой стороны…* – как средства адресации; *Все знают, что…; Хорошо известно, что…* – как апелляция к всеобщему опыту. Являясь не логико-содержательными, а лишь фатическими компонентами высказывания, они выполняют важную контактоподдерживающую функцию в дискурсе/тексте. Ясно, что если диктумная, пропозитивная часть высказывания имеет отношение прежде всего к семантике, то модусная, субъективная часть – прежде всего к прагматике. Высказыванию свойствен дейксис – система указателей (местоименно-наречных и др.) на участников общения и коммуникативное пространство относительно места и времени, идентифицирующих эти показатели в высказывании с точки зрения говорящего. Это лексемы типа *я, ты, он, здесь, сейчас, там, тогда, потом* и другие. Денотат дейктической единицы не может быть установлен без обращения к коммуникативной ситуации: «здесь» – это в точке встречи коммуникантов независимо от объективного пространства (на улице, в аудитории, в театре и т.д.), «сейчас» – это в момент контакта независимо от объективного времени (утром или днем, летом или зимой). Дейктичны глагольные времена как механизм предикации в высказывании, дейктичны собственные имена, отождествление которых с конкретными лицами возможно лишь в высказывании.

Высказывание – минимальная «клеточка» общения, которая, как правило, взаимодействует с другими высказываниями, образуя более крупную единицу – дискурс. Под дискурсом можно понимать репликовое взаимодействие в диалоге как континуум речевой деятельности партнеров по общению, когда гармонизируются интенциональный, предикационный, референциальный, актуализационный, модусный, дейктический планы высказываний [6] при развитии заданной темы. В данном случае не касаемся различий диалогического и монологического дискурса, в котором подобная гармонизация отдельных высказываний производится двумя или одним говорящим. Как предложение сопоставлено и противопоставлено высказыванию, так, по нашему мнению, и текст можно сопоставить с дискурсом. Слово *дискурс*, как известно, многозначно, употребляется для обозначения: а) текущей речевой деятельности в какой-либо сфере (например, политический дискурс); б) все речевые произведения, создаваемые (созданные, могущие быть созданными) человеком – дискурс языковой личности; в) «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [2]. Многие исследователи отождествляют дискурс и текст. Нам более близко представление о дискурсе как о процессе речевой деятельности говорящего (монолог) / говорящих (диалог), в котором представлена не только информация о «положении дел в мире» (пропозиции), но и весь набор субъективных, социокультурных, в том числе стереотипных, прецедентных и т.п. смыслов. Для уточнения понятий *дискурс* и *текст* снова введем фигуры пользователя и исследователя. Повторим, пользователь в коммуникативной ситуации совершает некие речевые действия и творит речевое произведение, ориентируясь на адресата, имея в виду общее с ним денотативное пространство, фоновые и текущие знания, практические представления, национально-ментальные стереотипы, выражает свои интенции, эмоции, оценки, отношения в ряде взаимосвязанных высказываний, но в этом процессе, однако, связывает их по текстовым законам смысловой и структурной цельности, завершенности, когезии и когерентности, оформляя таким образом некий результат – текст, т.е. «упаковывая» дискурс в текст. Исследователь, подходя к полученной единице, может рассматривать ее как сложное синтаксическое целое (сверхфразовое единство, прозаическую строфу, абзац) – как микротекст и объединение микротекстов в макротекст, – и тогда он усматривает связь отдельных предложений и их объединений в целостное синтаксическое единство. Решающим средством связи в тексте окажется тема-рематическое сочленение компонентов, которое мы связываем с высказыванием (см. выше). Но, как упоминалось, актуальное членение, типизируясь в многократном повторении в сходных обстоятельствах, становится языковым механизмом текстообразования, иначе говоря, возникают типовые способы развертывания актуальной перспективы, что давно подмечено лингвистами. То же в отношении предикации и референции. Таким образом, все, что есть в языке, реализуется в речи/общении, а все, что есть в общении/речи, исходит из языка. Тема-рематическая

связь элементов текста в последовательных или параллельных цепочках предложений, референциальные, модусные, дейктические показатели не входят, таким образом, в противоречие с коммуникативным замыслом говорящего выделить важное для себя и новое для адресата содержание, соотнести именные группы с денотатами, а предикатные – с модально-лично-временной сеткой, снабдить текст модусными и дейктическими компонентами.

Хотя текст (в синтаксическом смысле) составляется из предложений, естественно, что собственно грамматические свойства предложений (моно-/полипредикативность, одно-/двусоставность и др.) уже не исследуются в тексте, поскольку это единица нового уровня, и здесь на первый план выступает концептуально заданный смысл, последовательность и логичность развертывания смысловой заданности, цельность, связность, средства связи и т.д.

Исследователь же дискурса оставит грамматике текста проблемы когезии и когерентности, а на первый план выдвинет рассмотрение речевых интенций адресанта, порождаемых общей смысловой заданностью целого, стратегий и тактик в осуществлении глобальных коммуникативных намерений, проанализирует точку зрения, оценки, эмоции по отношению к отражаемой действительности, адресату и содержанию сообщения. В дискурсе совершается акт инференции, когда говорящий рассчитывает на понимание адресата, на распознание его интенций и на определенную реакцию в соответствии с таким распознанием, а адресат действует соответственно и не нарушает (или нарушает) ожидания говорящего [3]. Иначе говоря, в дискурсе в первую очередь будет рассмотрен весь комплекс прагматических компонентов целого произведения.

В порядке постановки проблемы можно задаться вопросом. Как с этой точки зрения отнестись к такой синтаксической единице, как сложное предложение? Формой для высказывания или дискурса она выступает?

Как известно, сложность предложения обеспечивается со структурной стороны полипредикативностью, с семантической – полипропозитивностью (не говорим здесь о монопропозитивных сложных предложениях и о монопредикатных полипропозициях).

Сопоставляя синтаксическую структуру сложного предложения с единицами общения, коснемся главным образом коммуникативного режима, пока отвлекаясь от нарративного. Если рассмотреть разные группы сложных предложений (исходя из их полипредикативности), то окажется, что в эту форму отливаются разные единицы общения. Рассмотрим несколько примеров только с точки зрения гармоничного соотношения интенциональных планов в частях: *Поставь вазу на стол, а то разобьешь* – в первой части побуждение как совет или просьба, требование, во второй – предупреждение; *Обещаю принести тебе учебник, только держи его недолго* – в первой части эксплицитное обещание, во второй – просьба; Прошу тебя не шуметь: у меня голова болит – в первой части эксплицитная просьба, во второй – объяснение; *Спасибо за цветы, они мне очень нравятся* – в первой части благодарность, во второй – одобрение; *Ты правильно поступил, не огорчайся* – в первой части одобрение, во второй – утешение; *Я не смогу дать вам отзыв, потому что крайне занят* – в первой части отказ, во второй – самооправдание. Примеров можно приводить множество, и анализировать эти речевые произведения по всем параметрам анализа высказывания и дискурса. Первоначальный вывод, который можно сделать, таков. Сложные предложения с выраженной полипропозицией, видимо, подчиняются дискурсному устройству, когда в частях соприкасаются интенциональные, предикационные, референциальные, актуализационные, модусные и дейксисные показатели. Какие и как именно – покажут дальнейшие исследования. Что касается сложных монопропозитивных предложений (типа изъяснительных), то их логичнее посчитать формой представления высказывания (а не дискурса) с ярко выраженной эксплицитной модусной частью. Однако вопрос настолько нов, что пока высказываем лишь предварительные соображения. ■

Редакция благодарит семью Н.И. Формановской и Т.М. Цветкову, предоставивших материалы для подготовки статьи

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохина И.А. Типологические свойства и коммуникативные смыслы междометных высказываний: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1990.
2. Кубрякова Е.Е. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) / Дискурс, речь, речевая деятельность: Сборник обзоров. М., 2000.
3. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
4. Муханов И.Л. Интонация в практике русской диалогической речи. М., 1995.
5. Савельева Е.П. Номинация речевых интенций в русском языке и их семантико-прагматическое истолкование: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1991.

6. Сусов И.П. Прагматическая структура высказывания. Языковое общение: единицы и регулятивы. Калинин, 1986.
7. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998.
8. Формановская Н.И. Размышления о единицах общения / Русский язык за рубежом. 2000. № 1.
9. Шмелев А.Д. Референциальные механизмы русского языка: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995.
10. Шмелева Т.В. Субъективные аспекты русского высказывания: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1995.

N.I. Formanovskaya

SENTENCE OR DICTUM: DIFFERENT APPROACHES TO ANALYSIS

Addressee, addresser, speaking person, communicative intention, communicative strategy, communicative behavior, rules of speech behavior, act of speech, speech genre.

The paper presents different approaches to the classification and analysis of the different types of speech actions and presents a grounded approach to the differentiation of the terms *dictum* and *sentence*. Special attention is paid to act of actualization of information and the functions of intonation in intention expression.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Мое знакомство с Институтом русского языка им. А.С. Пушкина началось в 1990 г. После окончания факультета журналистики МГУ и защиты кандидатской диссертации я работала в Московском технологическом институте на кафедре русского языка и литературы, печаталась в разных изданиях и однажды получила приглашение к сотрудничеству от главного редактора журнала «Русский язык за рубежом» А.В. Абрамович, с которой была знакома еще со студенческих времен: она вела у нас занятия по литературному редактированию. Моя первая публикация появилась в пятом номере за 1990 г., и с тех пор я стала постоянным автором журнала, а затем как приглашенный преподаватель вела занятия с иностранными студентами на летних курсах РКИ. Училась и сама у выдающихся ученых, которые стояли у истоков института и внесли большой вклад в его развитие. С благодарностью вспоминаю всегда Ю.А. Бельчикова, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофанову, Н.И. Формановскую, чьи знания, опыт и мастерство всегда вызывали восхищение. Фундамент был заложен прочный, на века.

Институт Пушкина пользуется известностью не только в России. Деятельность его многогранна: здесь получают филологическое образование представители многих стран, создана и постоянно совершенствуется методика преподавания РКИ, организовано повышение квалификации преподавателей РКИ, открыт и успешно функционирует филологический факультет для российских студентов. Есть аспирантура, ведется большая научная работа.

Поздравляя сегодня коллектив во главе с ректором М.Н. Русецкой, желаю всем здоровья, благополучия и творческих успехов, а Государственному институту русского языка им. А. С. Пушкина – дальнейшего процветания.

канд. филол. наук, почетный работник
высшего профессионального образования РФ,
член Союза журналистов Москвы
Т.В. Гордиенко

Мне очень хотелось изучать русский язык в том месте, где на русском говорят как на родном. Я немного уже знала этот институт, потому что мои друзья учились здесь, поэтому я приехала в Москву, в Институт Пушкина.

Мне очень нравится, как нас учат преподаватели, предметы, потому что я получаю знания о самых тонких особенностях русского языка. И даже впервые в жизни понимаю русскую литературу. Хочу остаться. На всю жизнь.

Китпал Шетт
студентка Института Пушкина
Венгрия

«МИГ ПОД НАЗВАНИЕМ ЖИЗНЬ»: АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ПАНКОВ

Т.К. САВЧЕНКО
TKSavchenko@pushkin.institute
д-р филол. наук,
профессор
кафедры мировой литературы
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
Институт Пушкина, кафедра русской литературы, Александр Викторович Панков

Статья посвящена памяти Александра Викторовича Панкова – критика, литературоведа, публициста, заведующего кафедрой русской литературы Института Пушкина (1986–1996).

На кафедре русской литературы Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в разное время работали замечательные люди: Александр Викторович Панков, Николай Семенович Рубцов, Юрий Дмитриевич Анипкин, Владимир Максимович Пискунов, Ирина Ивановна Величкина, Светлана Владимировна Фенина. О каждом из них можно говорить много. Конечно, первый в этом ряду (как говорили древние, «из здешних – самый») – наш Александр Викторович, Саша, как любовно называли его даже тогда, когда он стал профессором.

Александр Викторович Панков (1947–1996) родился в высокообразованной московской семье: его отец – известный критик, литературовед, д-р филол. наук, профессор, член Союза писателей СССР. Сфера научных интересов Виктора Ксенофонтовича Панкова (1920–1975) – «живой поток» (название одной из его работ) современного литературного процесса. Он автор огромного числа книг: «На страже жизни: проблемы и герои современной советской литературы» (1962), «Воспитание гражданина» (1965), «Горький и советская действительность» (1968), «Время и книги: проблемы и герои советской литературы 1945–1973 гг.» (1974), «Народный героизм и литература» (1977), «В живом потоке: о современной литературе 1945–1975 гг.: Избранные работы» (1979) и др. Он открыл множество новых писательских имен, одним из первых стал писать о творчестве Расула Гамзатова («Поэт из аула Цадаса», 1958). В.К. Панков был секретарем правления Союза писателей РСФСР, заведующим кафедрой советской литературы в Литературном институте им. Горького, заведующим отделом литературы и искусства газеты «Правда». Его сын во многом повторил путь отца, и в литературоведении и критике его интересовала та же тематика: общественно значимые произведения современной литературы; с 1966 г. он начал регулярно выступать в периодической печати со статьями и рецензиями.

Александр Панков учился в московской школе № 210, а в 1964–1965 гг. (в связи с тяжелой болезнью матери, за которой они с отцом самоотверженно ухаживали, сменяя друг друга) – в школе рабочей молодежи, которую окончил в 1965 г. После этого он поступил на факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова. С марта 1978 г. (ему чуть больше 30) он – заместитель главного редактора журнала «Знамя», в этом же году принят в Союз писателей России.

Критик острого пера, яркий публицист, веселый и остроумный человек, А.В. Панков принимал самое активное участие в литературных дискуссиях, посвященных различным проблемам: нравственным исканиям современника, «деревенской прозе», проблеме положительного героя, проблеме конфликта в литературе. Он писал о Михаиле Шолохове, Алексее Толстом, Леониде Леонове, Александре Твардовском, Василии Шукшине, Юрии Трифонове, Владимире Тендрякове, Чингизе Айтматове, Викторе Астафьеве, Валентине Распутине, Андрее Битове, Даниле Гранине, Алесе Адамовиче, Сергее

Залыгине, Александре Проханове и многих других. Его первая книга носила неслучайное название «Вечное и злободневное» (1981), затем были опубликованы «Время и книги» (1988), «Разгадка Бахтина» (1995). Тем же проблемам была посвящена его докторская: «Закономерности развития русской советской прозы 1960–1970-х гг.: идейно-художественные тенденции, гуманистические искания, социально-нравственная проблематика» (1990).

В Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина он начал работать с февраля 1981 г., и его первая открытая лекция, прочитанная 26 февраля (роковое совпадение – он погибнет в этот же день через 15 лет) носила название «Нравственные аспекты современной семейно-бытовой прозы». С сентября 1986 г. А.В. Панков – заведующий кафедрой русской и советской литературы.

Его всегда отличала активная жизненная позиция: в годы учебы в МГУ им. М.В. Ломоносова он был председателем спортсовета факультета, в аспирантские годы – председателем совета молодых ученых журфака, во время работы в секретариате правления Союза писателей России – членом группы народного контроля (были такие в советские годы). В Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина он – бессменный организатор Клуба интересных встреч: им подготовлено и проведено более 40 подобных мероприятий, на которые приходило так много народу, что студенты (в те годы в нашем институте учились только иностранцы) стояли в проходах и сидели на полу.

Множество раз он представлял наш институт на международных конференциях и семинарах, всегда со своей неизменной спутницей – гитарой. Его исполнение бардовских песен, русских романсов, своих песен на стихи известных поэтов 1920–1990-х гг. вызывало неизменный восторг слушателей.

Примечательно, что одновременно Александр Викторович ездил в командировки по стране и в качестве корреспондента «Московской охотничьей газеты». В трудное постперестроечное время он настойчиво искал новые формы работы с иностранными студентами и стажерами, предлагая заняться осуществлением программ так называемого культурного туризма, совмещая последний с практикой в области русского разговорного языка. Он провел для этого необходимые переговоры с руководством рыбоохраны Терского побережья в поселке Умба, что на Кольском полуострове, и договорился, что принимающая сторона обеспечит прием небольших (для начала) групп иностранных любителей туризма и рыбной ловли при наличии институтских преподавателей-сопровождающих. В своей докладной записке по этому поводу на имя проректора института он писал, что подобный «культурный туризм» с лингвострановедческой «подкладкой» может быть организован и в менее отдаленные районы нашей страны, что «акцент на лингвострановедческий аспект автоматически выделил бы нашу деятельность из традиционной сферы туристического бизнеса...»

Незаурядный человек, сильный, мужественный, озорной, невероятно обаятельный, он меньше всего был похож на академического филолога. Прекрасно разбирался в технике, умел все делать своими руками, построил дом, занимался спортом. Для него литература была вездесущей, как природа, поэтому ему было одинаково интересно писать о классике и современной прозе или забираться подальше в лесные заповедники русского Севера и ловить (а потом коптить на костре) рыбу в дельте Волги. Он был одним из первых, кто стал говорить о том, что единственное условие для воссоздания панорамы русской литературы XX в. во всей ее сложной целостности – мировоззренческая терпимость, что в истории русской литературы каждый писатель, независимо от его политических взглядов, должен занять подобающее ему место. Он, как никто другой, умел легко найти общий язык и с самыми эрудированными слушателями, и со студентами, едва научившимися читать русский текст. В своих лекциях он избегал клише и повторов, а говоря о русской поэзии, любил взять гитару и для подтверждения своих мыслей спеть песни на стихи Александра Галича, Булата Окуджавы, Юрия Визбора. Он писал хорошие стихи, но почти не публиковал их и очень редко читал – только в минуты откровения, самым близким.

Он любил и понимал людей, легко умел прощать маленькие человеческие слабости. И то, что у нас на кафедре была такая спокойная, комфортная для всех обстановка, – его заслуга. Мы никогда не чувствовали пресловутого «руководства» – просто рядом с нами был все понимающий друг, готовый прийти на помощь в любую минуту. «Чем помочь?» – первое, что слышал от него каждый, кому было плохо.

Отдельный разговор – его дарственные надписи на книгах, неизменно ободряющие и жизнерадостные. Никогда – ни прежде, ни после – никто не писал нам таких горячих, дружественных, задушевных слов. В этом жанре особенно проявлялись его неистребимая энергия и оптимизм. «Мы победим!» – примерно так он надписывал свои книги. Этот неповторимый крупный размашистый почерк мог принадлежать только душевно щедрому, широкому человеку. «Танюша, все – впереди!» – надписал он мне свою «Разгадку Бахтина». Интонационное тире, с одной стороны, отличало его слова от названия известного романа Василия Белова, а с другой – придавало всей надписи какой-то особенно жизнеутверждающий смысл.

Библиография печатных статей Александра Викторовича Панкова насчитывает несколько сот наименований. «Миг под названием жизнь» – название одной из его работ. ■

T.K. Savchenko

«BRIEF MOMENT CALLED LIFE»: ALEKSANDR PANKOV

Pushkin State Russian language institute, department of Russian literature, Aleksandr Pankov.

The article is dedicated to the memory of Aleksandr Pankov, critic, literary scholar, journalist, head of the department of Russian literature at the Pushkin State Russian language institute (1986–1996).

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Уважаемые сотрудники
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина!

От всей души поздравляю всех вас со знаменательным юбилеем. За время работы института все вы внесли неоценимый вклад в развитие русского языка и литературы, а также в методику обучения и тестирования навыков и умений речевой деятельности. В свою очередь, журнал «Русский язык за рубежом» внес свой достойный вклад в распространение всего нового и интересного в области филологии и методики, что создавалось в течение большого промежутка времени не только на территории СССР, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Мои коллеги из Военного института иностранных языков США и я гордимся тем, что имели возможность проходить курсы повышения квалификации в институте и публиковать статьи в журнале. Особенно хочется отметить с большой благодарностью возможность сотрудничества в наше неспокойное время и публикацию статьи моих украинских соавторов в журнале за 2015 г.

Желаю всем вам дальнейших творческих достижений в научном изучении русского языка, в его распространении, в борьбе за его чистоту и богатство, а также в разработке методики обучения РКИ и тестирования.

Долгих вам всем лет жизни! Будьте здоровы и счастливы!

50 – это время свершений!
50 – это жизни начало!
50 – это время решений!
50 – это все-таки мало!

канд. пед. наук Е.Н. Краснянская

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ РУССКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е.Л. КОРЧАГИНА
ELKorchagina@pushkin.institute
канд. пед. наук, доцент
Государственного
института
русского языка
имени А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *инновационная образовательная среда, цифровая среда, сертификационное тестирование по русскому языку, дистанционное обучение, дистанционное тестирование, оценивание*

В статье рассматривается актуальность и необходимость использования комплексного системно-структурного подхода к оптимизации действующей национальной системы сертификационного тестирования по русскому языку, поиска современных методических решений для разработки новых программ тестирования, форматов тестовых экзаменов, подходов к оцениванию в соответствии с заявленными целями российского образования.

Признавая важность и особую роль сертификационного тестирования в процессе изучения иностранного языка, его значительный мотивационный потенциал для учащегося [15] и в то же время обращая пристальное внимание на качественное методическое обеспечение продвижения русского языка и образования на русском в странах мира, нельзя не поставить вопрос об оптимизации действующей национальной системы сертификационного тестирования по русскому языку, под которой понимается сложившаяся практика тестовых испытаний по программам ТРКИ и программам Института Пушкина. За прошедшие более чем 20 лет создания национальной системы сертификации по РКИ было сделано чрезвычайно много. Остановимся лишь на некоторых моментах.

На XIII конгрессе МАПРЯЛ (сентябрь 2015 г., г. Гранада, Испания) в докладе О.Д. Митрофановой и С.А. Хаврониной «Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации» в качестве одного из важнейших направлений в развитии методики преподавания РКИ на современном этапе было указано уверенное внедрение в практику так называемого уровневого подхода, позволившего русскому языку естественным образом войти в систему иностранных языков, изучаемых в рамках Единого европейского образовательного пространства, тем самым повысив статус русского языка как учебного предмета [19].

Большое гуманитарное значение идеологии уровневого подхода заключается в разработке описаний уровней владения языком исходя из конкретных интересов личности, например, потребности и желания соответствовать определенным запросам работодателя, возможности потратить на изучение языка конкретное количество времени и т.д. Внедрение же его в практику обучения позволяет говорить о современной методике преподавания РКИ как антропологически сфокусированной. Поиск новых методов и содержания обучения РКИ, а также форм контроля, в том числе и контроля уровня владения русским языком, в конце прошлого века был обусловлен поиском большего соответствия современному этапу становления новой личностно ориентированной системы языкового образования.

Уровневый подход пришел на смену бытовавшим в предыдущий период развития методики преподавания РКИ этапам обучения, выделение которых было обусловлено самой системой высшего

образования в СССР, когда основной контингент изучающих русский язык состоял из иностранных студентов и стажеров, получавших образование в вузах СССР. Таков был социальный заказ, который исполняла методика как наука. Учебные цели, содержание, материал обучения определялись с учетом формы обучения (филологи, нефилологи инженерного, медицинского профилей и т.п.), а также сроков обучения (временной фактор). Именно этап обучения выступал системообразующим фактором при моделировании учебного процесса в 1950–90-е гг. и отражал временной период, приводящий к достижению определенных коммуникативных целей. Это означало, что качество владения языком иностранцем по лингвистическим и психолингвистическим параметрам измерялось временем, выделенным на освоение программы.

В конце XX в. под влиянием кардинального изменения геополитических условий меняется и социальный заказ. Необходимость овладения иностранным языком, в том числе и русским, в целях обеспечения мобильности рабочей силы и учащихся (академическая мобильность) порождает новые контингенты изучающих язык с новыми целями вне языковой среды при значительном ограничении аудиторного времени (сравним, например, 900 ч. на подготовительном факультете и 70–90 ч. в год в условиях зарубежных учебных заведений). В то же время получают широкое распространение такие формы обучения, как индивидуальное, различные краткосрочные курсы с частными целями, репетиторство. Все это привело к появлению и нового социального заказа, ставящего задачу поиска таких методических решений, которые позволили бы в заданных условиях, зачастую вне рамок стационарного нормированного аудиторного обучения, овладевать языком для реального общения в реальной жизни.

В начале 90-х годов XX в. положительный опыт построения обучения в данных параметрах был в Совете Европы, объединившем усилия специалистов в области преподавания иностранных языков из разных стран и предложившем уровневую дихотомию в методике преподавание языка / изучение языка, реализованную в инновационном для того времени научно-методическом документе, известном сегодня как лингводидактическое описание (ЛДО). Главное внимание в нем обращается на необходимость формирования в процессе обу-чения различных компетенций: коммуникативной, прагматической, социальной, дискурсивной, компенсаторной и т.д., а не собственно лингвистической. При этом цели обучения связываются со способностью обучаемых «решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни»; с их умением «пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [20: 109]. Уровень же владения иностранным языком определяется как «степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием для этого языковых знаний, речевых навыков и умений» [20: 119].

Таким образом, ЛДО представляет собой всестороннюю многокомпонентную спецификацию коммуникативных целей обучения иностранному языку на определенном уровне без жесткой привязанности к конкретным условиям обучения (место обучения, год обучения, сроки и конкретный период обучения, форма отчетности, последовательность изучения материала). Цели обучения, предъявляемые таким образом, позволяют очень гибко выстраивать процесс обучения в аспекте его преподавания, учитывая при этом конкретные актуальные потребности каждой из целевых групп обучаемых и конкретные условия обучения (страна, сетка часов, форма обучения и т.д.). Более того, появилась возможность принимать во внимание способности каждого учащегося, формировать различные программы обучения, оставаясь в рамках одного и того же уровня, разрабатывать промежуточные уровни, если этого требуют условия обучения. Перспективность данного подхода, убедительно подтвержденная в дальнейшем практикой, была оценена. Группой научных сотрудников Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина под руководством Е.М. Степановой было подготовлено первое в истории методики преподавания РКИ ЛДО. Данный документ разрабатывался большим коллективом научных сотрудников под эгидой Совета Европы в течение трех лет и вышел в свет в 1996 г. в Страсбурге под названием «Пороговый уровень. Том 1. Русский язык повседневного общения» (общая редакция О.Д. Митрофановой) [20]. Именно его считают первым документом, заложившим основы создания уровневой системы преподавания и изучения РКИ, первым шагом на пути интеграции РКИ в европейское образовательное пространство. В документе был обобщен многолетний опыт русистов-практиков всего мира, отражены результаты многочисленных научных исследований, представленных в монографиях, диссертационных исследованиях, статьях ученых-методистов.

В дальнейшем в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина была проведена работа над серией ЛДО

русского языка повседневного и делового общения [18, 20, 21–23, 24, 29]. В 2008–2009 гг. в рамках ФЦП «Русский язык» были выполнены два проекта, в результате которых силами четырех вузов – разработчиков тестовых систем (МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РУДН и Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) были подготовлены два ЛДО для системы ТРКИ (для элементарного и базового уровней). К сожалению, они до сих пор не опубликованы.

На базе выполненных описаний были составлены требования к каждому из уровней, которые, по сути, представляют собой обязательный минимум целей и содержания обучения, в котором не фиксируются периферийные цели или региональный компонент содержания. Кроме того, в требованиях могут быть ограничены и открытые списки слов, данные в ЛДО. Требования всегда готовятся на базе ЛДО, так как выделяются из всестороннего многокомпонентного уровневого описания, моделирующего поведение иностранца в языковой среде, для презентации данной модели в обучении конкретного контингента учащихся в определенных условиях.

Таким образом, на базе одного и того же ЛДО может функционировать несколько требований, предопределяющих разные программы обучения в различающихся условиях. Наличие требований необходимо не только для составления программ обучения, но и для организации и проведения различных видов контроля, прежде всего уровневого (сертификационного).

Важное значение ЛДО в методике преподавания РКИ как нового жанра научно-методической литературы не утрачено и сегодня, через 20 лет. Сейчас этот документ приобретает даже большую актуальность в связи с внедрением в практику обучения языкам информационно-коммуникационных технологий, широкомасштабного дистанционного обучения языку, подразумевающего наличие более разнообразных путей овладения языком каждым учащимся в соответствии с его потребностями и возможностями. Для решения основных задач инновационного образования в рамках функционирования инновационной гуманистической образовательной среды, разработанной на основе комплексного системно-структурного подхода в парадигме «учащийся – средства обучения – учитель», учащимся должно быть предложено множество вариантов учебных программ и средств обучения для выбора в соответствии с их желаниями и потребностями при выстраивании индивидуальных маршрутов. Такой опыт в методике преподавания РКИ уже есть [10, 14, 17].

Реализуя на практике мысль «русский язык не для всех, но для каждого», следует помнить, что субъективный компонент содержания обучения должен быть уравновешен объективным (единообразно и системно описанные цели обучения на каждом уровне), отраженным в лингводидактических описаниях.

Таким образом, ЛДО призваны исполнять наряду с функцией унификации учебного процесса функцию регулятивную. При этом последовательность системы овладения языком в разных сферах общения и, что особенно важно иметь в виду, в разных условиях обучения никак не ограничивается в самом описании, предоставляя полную свободу выбора как учебным организациям, методистам, авторам учебников, преподавателям, так и учащимся.

ЛДО представляет собой уникальный инструмент для создания любых средств обучения и контроля, включая новейшие с применением информационно-коммуникационных технологий. Наличие ЛДО является необходимым условием организации унифицированного контроля, так как только на его основе можно выделить адекватные целям обучения укрупненные единицы контроля, выдержать единые критерии и параметры оценки, что в конечном счете позволяет достигнуть эквивалентности российских сертификатов аналогичным европейским документам.

Унифицированное описание уровней владения языком позволило создать разветвленную национальную систему сертификационного (уровневого) тестирования, проведя, таким образом, унификацию процесса оценивания учащихся.

Итак, опора на ЛДО дает возможность практически достичь прагматичности, адресности, стандартизации целей обучения и унификации оценки при вариативности путей их достижения, т.е. всех тех критериев, которым должно отвечать современное обучение иностранному языку. Это то понимание, которое требовалось для кардинального изменения ситуации в методике преподавания РКИ. Сертификационное тестирование было логическим завершением данного процесса перестройки. При этом предполагалось, что независимо от того, будут учащиеся сдавать сертификационный экзамен по русскому языку или нет, обучение в классе все равно будет идти в новом русле и никакой специализированной подготовки (кроме отдельного знакомства с формой заданий и форматом экзамена) не потребуется. Между тем для некоторых методистов содержание и цели обучения в классе и содержание сертификационных экзаменов оказываются двумя разными единицами. Эта мысль понятна еще не всем русистам, хотя история внедрения уровневого подхода к обучению и сертификационное тестирование насчитывают уже третье десятилетие.

Создание лингводидактических описаний дает право утверждать, что РКИ как учебная дисциплина не только выжил в новых геополитических условиях, но и поднялся на новую ступень своего развития, приблизился в аспекте преподавания к современным европейским требованиям, а уровень его научно-методического обеспечения на сегодня вселяет уверенность в новом прорыве в ближайшем будущем.

Справедливости ради отметим, что, несмотря на большое значение, которое имеют для организаторов учебного процесса ЛДО как научно-методические документы, по целому ряду причин, среди которых в первую очередь финансовые, они в большинстве своем недоступны для широкой методической общественности. Это нельзя признать приемлемым, так как порождает, например, появление учебной литературы или различных учебных материалов с довольно произвольным содержанием, не соответствующим заявляемому уровню, что дезориентирует и преподавателей, и учащихся. Представляется, что в век информационно-коммуникационных технологий не должно возникать проблем с обеспечением прежде всего преподавателей и авторов такими важными методическими документами, как ЛДО и требования. Однако до сих пор ни на одном сайте или портале, занимающемся обучением РКИ и его продвижением в мире, подобные справочные материалы не размещены.

Сегодня национальная система тестирования обеспечена значительным количеством нормативных научно-методических документов (требования ко всем уровням ТРКИ как для повседневного, так и для делового общения в сфере бизнеса и коммерции, а также туристического бизнеса [3, 4, 8, 9, 12, 25, 26], лексическими минимумами [1, 2, 5, 6], образцами тестовых блоков и различными по принципу организации тестовыми практикумами). Несмотря на это, можно с большой долей уверенности констатировать, что в настоящий момент проблема модернизации национальной системы сертификации в области РКИ весьма актуальна. Как известно, в соответствии с теорией циклического развития практически все социальные процессы и явления проходят три стадии: подъем, кульминацию, спад. Между тем при условии периодической модернизации через цикл «созидание – разрушение» способность к самовосстановлению системы не теряется, так как в этом случае накопившиеся в процессе развития ошибки ликвидируются.

Для оптимального управления развитием системы национальной сертификации по РКИ важно учесть, что в названной области сегодня сформировались две зоны влияния: безусловная и притязательная.

Безусловная зона структурируется государством и не зависит от настроения и желаний целевых групп изучающих русский язык и контингента кандидатов (к ним относятся трудовые мигранты, соискатели российского гражданства, а ранее – иностранные абитуриенты). Притязательную зону влияния составляют остальные кандидаты, настроения, потребности и состояние которых определяются актуальным геополитическим положением в мире. В зоне особого внимания организаторов сертификационного тестирования должны находиться вторые, так как именно для них требуется проведение специальных мероприятий по привлечению к сертификационным испытаниям.

Необходимость обращения к решению проблемы модернизации национальной системы сертификационного тестирования обусловлена следующими факторами:

- активными процессами формирования новой образовательной среды, в рамках которых будет проходить модернизация;
- отсутствием требуемой для проектирования инновационной образовательной среды по русскому языку навигационной карты индивидуальных потребностей и условий изучения русского языка различными целевыми группами, отражающей достоверную актуальную информацию о потребностях реальных кандидатов в конкретных сертификатах (полноценный широкомасштабный мониторинг не проводился);
- отсутствием разнообразных и легкодоступных тренировочных материалов и электронных ресурсов для качественной и своевременной подготовки к прохождению сертификационного тестирования всех категорий соискателей сертификатов;
- неудовлетворенностью как кандидатов, так и методистов, преподавателей существующим состоянием дел с сертификационным тестированием и качеством тестовых материалов, свидетельством чего являются заинтересованные обсуждения данных вопросов на конгрессах МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, на конференциях, симпозиумах, круглых столах и т.д.;
- отсутствием компьютерных программ для конструирования тестов (при всем их кажущемся разнообразии), которые могли бы полностью удовлетворить всем требованиям именно уровневого лингводидактического тестирования (т.е.

реализовывать принципы коммуникативности, ситуативности, гипертекстовости, проверять речь не только рецептивную, но и продуктивную и т.п.);

- неполной обеспеченностью преподавателей всей научно-методической литературой, которая должна служить надежным справочным материалом при выборе средств обучения, учебников, пособий или создании собственных материалов для учебного процесса, организованного с учетом уровневого подхода к обучению;
- не всегда прозрачным оцениванием в ходе сертификационного тестирования;
- неудовлетворительной степенью популяризации идеи уровневой сертификации по РКИ, особенно в последние годы; как показала наша практика, многие иностранные учащиеся не имеют нужной информации по этому вопросу.

Остановимся более подробно на перечисленных проблемах.

Как было отмечено выше, в российской системе образования в настоящее время идут активные процессы формирования новой образовательной среды, в рамках которой станет возможным воспитание и непрерывное развитие самостоятельной личности, мотивированной к продолжению образования на протяжении всей жизни. Предполагается, что поставленные образовательные цели будут достигнуты, а обучение с заданными параметрами начнет приносить свои плоды только при наличии соответствующей образовательной среды, способной удовлетворить разнообразные потребности и запросы всех участников процесса обучения (и обучаемых, и обучающих) в плане целей, содержания, применяемых методов и технологий обучения. Сформированность инновационной образовательной среды подразумевает обеспеченность условий, средств, технологий и методик, учитывающих как личностные и индивидуальные характеристики учащихся, в том числе и с позиций этнопсихологии и этнопедагогики, так и личностные и индивидуальные особенности преподавателей, включая приоритетные для них когнитивные стили обучения/научения.

Ожидается, что образовательная среда, частью которой является цифровая среда обучения, способная гибко реагировать на любые индивидуальные запросы в процессе овладения языком, серьезно повысит эффективность действующей системы образования, а значит, станет действительно инновационной. У формирующейся образовательной среды огромный потенциал, но нет разработанных методик ее использования. Традиционные методики и учебные материалы уже не соответствуют новым целям и условиям обучения (хотя отказываться от накопленного методикой огромного опыта по крайней мере неразумно).

Моделируя новую образовательную среду на основе системно-структурного подхода, стержнем которого является ориентация на реальные потребности конкретных учащихся, следует выделить ряд подсфер, каждая из которых обладает рядом признаков и структурно-организованных единиц (составляющих). Предметом рассмотрения в данной статье выступает подсфера сертификационного лингводидактического тестирования, без которой не представляется возможным продвижение конкретного учащегося по индивидуальному маршруту, ведущему прямым путем к цели, установленной в соответствии с его личными потребностями, мотивами, интересами и возможностями, с постоянной коррекцией выбранного маршрута овладения русским языком с помощью адаптивных методик оценивания собственных достижений.

Для осуществления эффективной деятельности в данной подсфере потребуется всестороннее научно-методическое обеспечение всех участников процесса сертификационного тестирования. Не рассматривая архитектуру выделенной подсферы, остановимся на некоторых обязательных изменениях, которые должна претерпеть существующая национальная система сертификационного тестирования.

Составление подробной актуальной карты потребностей в сертификатах подскажет *новые программы тестирования*, на разработку которых нужно будет направить усилия в ближайшее время. И хотя действующие практики сертификации в области РКИ (государственное тестирование по программам ТРКИ и сертификационное тестирование по программам Института Пушкина) уже учитывали дифференциацию контингента по разным основаниям, между тем их детализация еще не окончена. Так, например, следует выделить более определенно программу сертификации для академической мобильности (на сегодняшний день границы этой программы размыты программой общего владения русским языком), расширить ее обязательными профессионально ориентированными модулями, законодательно закрепить ее в безусловной зоне влияния. Ведь действительно качество получаемого иностранцем российского образования в значительной мере зависит от владения русским языком.

Проведенная за годы существования сертификационного тестирования по РКИ широкая апробация тестовых материалов показала, что есть резервы *совершенствования их качества*

в разных аспектах, особенно в аспекте *экономичности*. В европейском образовательном пространстве уже функционируют тесты, на выполнение которых независимо от уровня требуется около трех часов. При этом тест не теряет таких показателей качества, как валидность и надежность. Имеющиеся в настоящее время у разработчиков сертификационных программ российской национальной системы тестирования статистические данные вкупе с возможностями ИКТ позволяют разрабатывать более экономичные форматы, на основе которых будут комплектоваться электронные базы данных. Ведя разговор о новых форматах, нельзя не поставить вопрос о создании таких видов сертификатов и тестовых материалов, которые бы давали возможность получать кандидатам уровневые сертификаты только за устную речь или только за письменную. Такие запросы у иностранцев есть. Есть и удачные практики функционирования подобных сертификатов. Кроме того, востребованы сертификаты, выдаваемые по результатам адаптивного теста, когда кандидат, выполняя каждую часть тестового блока (субтеста), имеет возможность самостоятельно повышать сложность задания, выбирая его из тестового блока следующего уровня (возможно только при тестировании с помощью компьютера). Ни для кого не секрет, что овладение языком чаще всего происходит неравномерно в разных видах речевой деятельности. Это обусловлено целым рядом причин, главнейшими из которых являются наличие или отсутствие языковой среды, частота общения с носителями языка, когнитивные особенности учащегося. В связи с этим учащийся может достичь более высокого уровня владения языком, например, в устной речи, но не владеть в должной мере речью письменной. Он может хорошо понимать со слуха, но не умеет читать. И таких учащихся много. Почему не предоставить им возможность оценить свое владение языком по вертикали, а не только по горизонтали одного уровня? Кандидат нацелен на выявление лакун в своем языковом образовании, и таким путем он сможет получить более точную оценку своих реальных достижений. Ведь у сертификационного тестирования высокая гуманитарная миссия, и это не только контроль!

Изменения в типах сертификатов, в содержании и форматах тестовых экзаменов, естественно, приведут к необходимости подготовки (или переподготовки) кадров, обеспечивающих процесс тестирования (тесторов, экзаменаторов, рейтеров), к разработке новых программ для этого, справочных материалов для преподавателей и разработчиков экзаменационных тестов (открытых и закрытых вариантов, тестовых практикумов) и т.п.

Реализацией новой парадигмы обучения, введением в практику формата дистанционного тестирования с защищенным доступом обусловлено появление новых средств обучения, в частности, электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию.

Применение тех или иных средств обучения на практике должно быть обусловлено тремя обстоятельствами: точностью адресата (адресностью), необходимостью и уместностью.

Электронные тренажеры для выработки языковых навыков уже нашли достаточно широкое применение в практике обучения, однако для сертификационного уровневого тестирования требуются ресурсы иного характера, а именно такие, с помощью которых можно тренировать коммуникативные умения, необходимые для решения коммуникативных задач, релевантных для каждого уровня. Особенность функционала подобных тренажеров заключается в симбиозе контроля и научения. Контент данного средства обучения формируется в соответствии с форматом тестового экзамена каждого уровня и результатами статистического анализа работ кандидатов, имеет гипертекстовую организацию. В силу обеспечения более быстрого совершенствования навыков и умений кандидата, более широких возможностей организации его учебного времени за счет рациональной организации самостоятельной работы, индивидуализации процесса обучения тренажеры подобного типа относятся нами к средствам оптимизации подготовки к сертификационному тестированию.

Несколько слов о проблеме оценивания.

Как известно, функциями оценивания являются установление обратной связи и приобретение учеником уверенности в себе при пользовании изучаемым языком в разных ситуациях, а преподавателем – уверенности в эффективности использования методов, технологий и приемов обучения. Реализация данных функций появляется лишь при условии, что само оценивание проведено корректно, т.е. объективно и унифицированно. Объективность играет огромную роль в оценивании.

В сертификационном тестировании очень важно, чтобы и кандидат, и преподаватели четко и однозначно понимали, по каким критериям и параметрам происходит оценивание, чтобы у них не возникало душевного дискомфорта, заставляющего их переводить объективную оценку в область морально-нравственную «справедливо – несправедливо» [4]. При этом справедливость рассматривается как целый набор требований, включающих не только

объективность оценивания, но прежде всего равноправие и уважение к кандидатам вне зависимости от возраста, культуры, первого иностранного языка, и даже стоимости экзамена. Интересно, что на первом месте – соответствие изученного материала материалу экзамена. Странно здесь, что разработчики тестов, соблюдавшие требования к содержанию уровня, оказываются виноватыми в том, что в учебном процессе кандидатов учили другому. Рассмотрев все критерии справедливого экзамена, инициаторы такого подхода посчитали экзамен по ТРКИ несправедливым.

Между тем проблема оценивания действительно должна стать предметом внимательного изучения. Какие новые единицы оценивания будут релевантны для новейшей образовательной среды обучения? Как они должны соотноситься с реальным языковым и жизненным опытом иностранца? На что нужно ориентироваться при оценивании: на результат учащегося или на норму?

Итак, исходя из вышесказанного, в качестве первоочередных задач модернизации национальной системы сертификационного тестирования назовем следующие.

1. Расширение направлений и программ сертификационного тестирования в соответствии с потребностями изучающих русский язык.

2. Диверсификация форматов и разработка новых форм экзаменов.

3. Разработка нового формата адаптационных тестов с выдачей электронных сертификатов. При этом нецелесообразно уходить от традиционных форм и форматов тестирования. Проведенные нами опросы кандидатов показали, что значительная их часть (до 90%) не хотят, например, использовать компьютер во время тестирования, причем такое мнение не было обусловлено возрастом участников опроса. Кроме того, во многих центрах изучения русского языка техническое оснащение находится не на должном уровне. Все эти сведения нужно внести в карту потребностей иностранных учащихся во время проведения мониторинга.

4. Обеспечение обучающих и обучаемых широким ассортиментом разнообразных средств обучения (научно-методической литературой, тренажерами, тестовыми практикумами и т.д.) и прежде всего учебными материалами, соответствующими современному представлению о процессе обучения, учитывающих личностные особенности учащихся.

5. Создание сетевых мобильных ресурсов с целью организации масштабной подготовки к собственно сертификационному тестированию (тренажеры различного типа) и внедрение их в практику обучения. Основная задача этих ресурсов – оказать помощь кандидату, предоставив возможность найти «лакуны» во владении основными единицами контроля, актуальными для каждого уровня, и, определив свои ошибки, проанализировать и исправить их, используя при необходимости разнообразные подсказки (от указания на поле поиска ошибки до опоры на сформулированное правило или комментарий).

Преимуществами модернизированной национальной системы сертификационного тестирования должны стать:

- возможность широкого выбора модулей в зависимости от потребностей кандидатов;
- форматы тестовых испытаний, полностью удовлетворяющих таким критериям качества, как валидность, надежность и, особенно, экономичность;
- действительная забота о кандидатах: широкий выбор центров тестирования (площадок), достаточно широкий выбор дат экзаменов, гибкие графики подготовки, широкий спектр разнообразных ресурсов для подготовки, бесплатные специализированные краткосрочные курсы, в том числе курсы онлайн (3–12 ч.);
- бесплатные тренинги, оформление по требованию до пяти копий сертификатов и бесплатная их отправка почтой России в любую точку мира;
- абсолютное доверие кандидатов и преподавателей экзаменатору и качеству оценивания уровня владения.

Российская национальная система сертификационного тестирования не обладала на момент создания должной самостоятельностью, шла эмпирическим путем, однако накопленный сегодня более чем двадцатилетний опыт тестирования в разных направлениях позволяет учесть не только потребности разных групп кандидатов, но и ошибки в развитии существующих проектов. Нужно заимствовать все лучшее, чем зарекомендовала себя российская национальная система сегодня, учитывая при этом опыт Запада в этой области, проявляя открытость, но не копирование. Необходимо строгое стратегическое планирование с понятным вектором развития системы, с поиском баланса между прошлым и моделируемым будущим, обеспечивающим жизнеспособность настоящего. Это даст возможность сформировать конкурентоспособную систему национального тестирования, служащую лучшему взаимопониманию людей. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Н.П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. СПб., 2014.
2. Андрюшина Н.П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. СПб., 2014.
3. Андрюшина Н.П. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб., 2015.
4. Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П. и др. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый уровень. Общее владение. СПб., 2015.
5. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб., 2014.
6. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. СПб., 2013.
7. Водичкова К. А справедлив ли этот экзамен, или Справедливость в языковом тестировании: Лекция // cjv.muni.cz/cs/konference-czkey.
8. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному иностранных граждан и лиц без гражданства для приема в гражданство Российской Федерации: Требования. СПб., 2002.
9. Исаев Н.П., Тарасенко Е.В. Требования по русскому языку как иностранному. Повседневное общение. Постпороговый уровень. М., 2004.
10. Клобукова Л.П., Афанасьева И.Н., Менгель С. Новый жанр учебной литературы в системе подготовки иностранных учащихся к сертификационному тестированию по РКИ // Материалы X конгресса МАПРЯЛ. Шанхай, 2011. Т. 3.
11. Клобукова Л.П., Битехтина Г.А., Нахабина М.М., Иванова А.С., Соболева Н.И. Лингводидактическое описание элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным. Структура, содержание, функции // Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2015. Т. 10.
12. Корчагина Е.Л. и др. Требования по русскому языку для граждан зарубежных стран. Пороговый уровень. М.; СПб., 2002.
13. Корчагина Е.Л. Компьютерное сертификационное тестирование: контингент, контекст, контент // Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2015. Т. 10.
14. Корчагина Е.Л. О стратегии составления современных программ по русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2000. № 1.
15. Корчагина Е.Л. Сертификационное тестирование: в интересах взаимопонимания людей (современное состояние и перспективы развития) // Материалы XII конгресса МАПРЯЛ. Шанхай, 2011. Т. 3.
16. Корчагина Е.Л. Сертификация уровней владения русским языком как иностранным и проблемы оценивания (на материале российской и европейской систем обучения) // Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного: Сборник статей и учебных материалов. X конгресс МАПРЯЛ. М., 2003.
17. Корчагина Е.Л., Романчук С.И., Степанова Е.М., Тарасенко Е.В. Программа. Русский язык. Предпороговый уровень. Повседневное общение. Для зарубежных курсов и кружков. Первая ступень. Вторая ступень. Третья ступень. М., 1999.
18. Лингводидактическое описание. Постпороговый уровень. Русский язык. Повседневное общение. М., 2004.
19. Митрофанова О.Д., Хавронина С.А. Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2015. Т. 10.
20. Пороговый уровень. Т. 1. Русский язык повседневного общения / Под общей ред. О.Д. Митрофановой. Страсбург, 1996.
21. Русский язык как иностранный. Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Базовый сертификационный уровень. М., 2003.
22. Русский язык как иностранный. Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Средний уровень. М., 2003.
23. Русский язык как иностранный. Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Продвинутый уровень. М., 2007.
24. Русский язык. Повседневное общение. Предпороговый (базовый) уровень. Лингводидактическое описание. М., 2002.
25. Русский язык. Повседневное общение. Уровень элементарного общения. Стандарт и образец теста. М., 2002.
26. Стандарт по русскому языку повседневного общения для иностранных граждан. Предпороговый (базовый) уровень. Образец теста. М., 2002.

27. Трушина Л.Б., Волкова Т.Г. РЭТ-2 (Русский – Экзамен – Туризм). М., 2006.
28. Трушина Л.Б., Волкова Т.Г., Кузнецов А.Л. РЭТ-3 (Русский – Экзамен – Туризм). М., 2007.
29. Трушина Л.Б., Вохмина Л.Л. РЭТ-1 (Русский – Экзамен – Туризм). М., 2005.

E.L. Korchagina

CERTIFICATION TESTING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN CONDITIONS OF FORMATION OF NEW RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Innovative educational environment, digital environment, the certification testing system of Russian language, distance learning, distance testing.

The article discusses the relevance and necessity of the use of integrated system-structural approach to optimization of the existing national system of certification testing of Russian language, the search for new methodological solutions for development of new testing programs, formats of tests, approaches to assessment according to the current purposes of the Russian education.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Кафедра русского языка и литературы Ататюркского университета (г. Эрзурум, Турция) сердечно поздравляет прославленный коллектив Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина с 50-летним юбилеем!

Ваши фундаментальные научные труды, известные далеко за пределами России, встали в один ряд с неустанной деятельностью по сбережению бесценного дара отечественной культуры – русского языка и русской речи.

Ваша работа в этом направлении является путеводной звездой и для российских, и зарубежных кафедр по качественному изучению самого свободного языка на планете, в котором отразилась безбрежность русской души и ее тоска по идеалу.

«Русский язык соединяет в себе, – писал классик, – великолепие гишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность италианского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков...»

Мы не ошибемся, если скажем, что сотрудники Института Пушкина, кроме исследовательского таланта, и великолепны, и живы, и крепки, и нежны, духовно богаты и афористичны в своих высказываниях.

С искренними симпатиями,
русисты из Эрзурума,
в котором неизменно читается
пушкинская книга о путешествии в наш в город в 1829 г.

Я хочу поздравить моих преподавателей, которые учат меня в этом институте, с юбилеем и пожелать им приятной работы со студентами.

Также я поздравляю моих коллег, с которыми я познакомился здесь, и желаю им счастья, успехов и чтобы все их мечты сбылись.

Ислам Эли Мохаммед
студентка Института Пушкина
Сомали

СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСТВА КАНАДЫ

О.А. РАДЧЕНКО
OARadchenko@pushkin.institute
д-р филол. наук,
директор Центра
языкового тестирования
и содействия
миграционной политике
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
языковое тестирование, экзамен на гражданство, иммиграция, миграционное законодательство, канадский опыт

В статье обобщается и анализируется опыт Канады по приему тестирования для получения гражданства. Статья предлагает обзор основных отличительных черт тестирования, особое внимание уделяется роли оценивания в нем языковой и речевой компетенций. Приводятся статистические данные о характере миграционных процессов в Канаде, доле мигрантов, пользующихся своим правом на получение гражданства, а также сравнительные данные, позволяющие оценить положительные стороны опыта Канады в организации и осуществлении лингводидактического и страноведческого тестирования.

В качестве одной из важнейших задач современной отечественной тестологии можно рассматривать постоянное совершенствование структуры и содержания тестирования по русскому языку, предусмотренного для получения российского гражданства. Необходимость такого обновления продиктована возрастающей ролью русского языка и притягательностью России прежде всего для профессионального сообщества ближнего зарубежья, что ранее уже отмечалось ведущими специалистами по русскому языку [1] и известными разработчиками ТРКИ [2]. В этой связи небезынтересным кажется опыт государств со значительной миграционной историей, накопивших и продолжающих накапливать весьма существенный опыт тестирования иммигрантов для получения гражданства. С нашей точки зрения, среди этих государств особое место занимает Канада.

Канадское гражданство как юридический статус физического лица может быть получено двумя путями – по рождению в Канаде или путем натурализации. Натурализация – довольно сложный и многоступенчатый процесс, посредством которого легальные иммигранты (landed immigrants), соответствующие определенным критериям, могут подать заявление на вступление в канадское гражданство и получить его по завершении ряда процедур, в том числе тестовых. В числе этих критериев – требование минимально допустимого срока физического проживания в Канаде, знание английского или французского языков и владение базовой информацией о Канаде.

Вступление в канадское гражданство не является обязательным для жителей страны из числа легальных иммигрантов, они могут оставаться в статусе постоянных резидентов, но должны раз в пять лет подтверждать этот статус подачей соответствующих документов в Канадское ведомство по иммиграции (CIC). К обязательным требованиям сохранения статуса постоянного резидента относятся своевременная уплата налогов и физическое совокупное пребывание в Канаде в течение двух лет за прошедшие пять лет. Постоянные резиденты имеют практически все права и льготы граждан Канады, кроме права принимать участие в выборах и занимать государственные должности.

Однако для многих постоянных резидентов логичным завершением процесса иммиграции является вступление в канадское гражданство, которое находит свое высшее выражение в принятии клятвы верности королеве Канады Елизавете Второй как символу канадской государственности. По состоянию на 2011 г. 78,3% населения Канады являлись гражданами по рождению, 15,8% – натурализованными гражданами, а 6% не имели канадского гражданства. 6 042 200 легальных иммигрантов имели право подать документы на канадское гражданство к 2011 г., из них 5 175 100 (или 85,6%) воспользовались этим правом. Наибольший приток иммигрантов наблюдался из Великобритании, Индии, Китая, Филиппин, Италии, США, Гонконга, Вьетнама, Польши и ФРГ. Правом подачи заявления на гражданство воспользовались почти 96% иммигрантов из Гонконга, в то время как среди мигрантов, родившихся в США, эта цифра составила лишь 71%.

По данным Statistics Canada, процент натурализации в Канаде намного выше, чем в других странах со значительным иммиграционным фоном. Так, в Австралии 74% легальных иммигрантов решились на натурализацию к 2011 г., а в США их доля составила почти 44% в 2010 г. Эти цифры позволяют говорить об особенном опыте и специфической ситуации, характеризующих институт канадского гражданства и его перспективы.

Следует также добавить, что с 1977 г. в Канаде действует закон о признании права ее граждан на двойное гражданство. Правда, по состоянию на 2011 г. лишь 2,9% канадского населения имели два и более гражданств, в основном (почти 80% из них) – это иммигранты (см. более подробно [3–5]).

Оставляя за пределами предлагаемой статьи особенности и проблемы подачи комплекта документов и прочие юридические аспекты получения гражданства Канады (см. подробнее [6]), остановимся на двух важнейших составных частях того, что можно обозначить как комплекс тестов для получения канадского гражданства. Использование этого термина отличается от довольно молодой российской традиции, которая не распространяет термин «комплексное тестирование» на получение гражданства. Представляется, что эту традицию стоит пересмотреть именно с учетом опыта таких стран, как Канада.

Первая составляющая, завершающая процесс натурализации, – сдача теста на знание базовой информации о Канаде, который включает двадцать вопросов с четырьмя вариантами ответа. Основная задача этого тестирования – убедиться в том, что кандидат знает и понимает права, обязанности и привилегии, связанные со статусом канадского гражданина. Кроме того, тестирование должно помочь кандидату продемонстрировать его познания в области истории Канады, ее регионов, ценностей, институтов и символов. Особое внимание уделяется при этом знанию того региона, в котором постоянно проживает кандидат (географического положения, основных городов, природных условий и национальных парков, символов провинции – герба, флага, геральдического растения и животного и пр.).

Тест на знание Канады сдается, как правило, в письменном виде на английском или французском, но иногда может заменяться на устное собеседование (если кандидат явно не владеет государственными языками на должном уровне). Здесь и далее мы постоянно будем обнаруживать расхождения между практикой российского тестирования для получения гражданства и зарубежной практикой на примере канадской.

Важно отметить (в том числе и с учетом отечественного опыта подготовки к комплексному тестированию, хотя оно, как уже упоминалось, несопоставимо структурно и содержательно с тестированием для получения гражданства в России), что для подготовки к этому тесту все кандидаты должны внимательно и детально ознакомиться с официальным пособием «Открой для себя Канаду: права и обязанности гражданина» (Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship), которое издается и регулярно обновляется Министерством гражданства и иммиграции Канады и доступно бесплатно для всех кандидатов в бумажной форме и электронном виде [7]. Все вопросы теста основаны на информации из этой цветной брошюры объемом 68 страниц, никакой дополнительной литературы не требуется. Правда, нужная информация может быть напечатана в ней мелким шрифтом или в сноске, поэтому от кандидата требуется повышенное внимание к содержанию. Примечательно, что в брошюре имеются примерные вопросы теста, однако никакого каталога вопросов не публикуется. Более того, вопросы тестирования в текущем году относятся к секретной информации, за разглашение которой сотрудники организаций, проводящих тестирование, несут административную и уголовную ответственность.

В России издание подобного единого пособия пока остается лишь желаемым. Однако оно значительно облегчило бы процесс подготовки кандидата к тестированию на получение патента, права на временное проживание или вида на жительство.

В качестве примеров в брошюре приведены следующие вопросы (правильный ответ выделен курсивом).

Каковы три обязанности гражданина Канады?

a) Сохранять лояльность Канаде, сдавать макулатуру, служить в ВМФ, сухопутных силах или ВВС;

b) *Соблюдать законы, принимать ответственность за себя и свою семью, служить присяжным в суде по требованию;*

c) Изучать оба государственных языка, голосовать на выборах, вступить в профсоюз;

d) Покупать канадские товары, владеть собственным бизнесом, экономить воду.

Для чего носят цветок мака в День Поминовения?

a) в честь нашего государя – королевы Елизаветы II;

b) в честь Конфедерации;

c) в знак памяти о покойных премьер-министрах;

d) *в память о тех канадцах, которые принесли в жертву свою жизнь в войнах прошлого и настоящего.*

Как выбирают членов Парламента?

a) их назначает ООН;

b) их выбирают премьер-министры провинций;

c) *за них голосуют избиратели на своих участках;*

d) за них голосуют землевладельцы и руководители полицейских участков.

Тестов открытого типа в рамках этого вида тестирования не предусмотрено, что вновь отличает канадскую практику от российского комплексного экзамена, в котором допускаются вопросы типа «Назовите символы российской государственности» с открытым ответом, оценка которого, с нашей точки зрения, далеко не всегда однозначна и бесспорна. Не вызывает сомнения, что проверка таких тестов была бы в любом случае облегчена и объективирована, если бы она опиралась на конкретный информационный источник.

Проходная планка канадского страноведческого тестирования установлена достаточно высоко – 75% вопросов должны быть решены верно в течение 30 минут. Количество кандидатов, не сдавших этот тест, в среднем составляет около 30% в год, что позволяет констатировать довольно высокий уровень требований, заложенных в этом тесте, равно как и доказанную практику бессмысленности попыток угадать правильный ответ.

Сдача теста на знание базовой информации о Канаде обязательна для кандидатов в возрасте от 14 до 64 лет и сопровождается следующим за ним устным собеседованием на государственных языках по документам и информации, представленным вместе с заявлением о принятии гражданства. Это собеседование имеет не менее существенное значение, чем тестирование, поскольку кандидаты, не продемонстрировавшие способности связно, законченными высказываниями отвечать на вопросы сотрудника миграционной службы, могут быть подвергнуты дополнительному собеседованию со старшим сотрудником этой службы. Помимо прочего, такое собеседование приобретает характер дополнительной проверки валидности результатов языкового тестирования и лишает смысла любую попытку сфальсифицировать его результат.

Вторая составляющая комплексного экзамена – языковое тестирование, которое должно доказать, что кандидат обладает достаточной компетенцией в области английского или французского языка (по выбору кандидата). В частности, он должен уметь:

- принимать участие в краткой повседневной беседе на тему общего характера;
- понимать простые инструкции, вопросы и указания;
- использовать базовую грамматику, включая простые структуры и глагольные времена;
- продемонстрировать, что ему известно достаточное количество общеупотребительных слов и фраз, чтобы отвечать на вопросы и выражать свои мысли.

В Канаде не существует единого государственного языкового тестирования типа ТРКИ. В качестве доказательства адекватного владения государственными языками принимаются результаты тестирования, эквивалентного канадскому пороговому уровню (Canadian Language Benchmark (CLB/NCLC) / Niveaux de compétence linguistique canadiens) – уровень 4 или выше в говорении и аудировании. Указанный уровень явно превышает требования российского тестирования для получения гражданства, ориентированного на базовый уровень, а не на пороговый. Это естественным образом объясняется включением в комплекс канадской оценки личности кандидата страноведческого теста, и в целом обусловлено стремлением обеспечить кандидату возможность беспроблемного общения в естественной языковой среде. Такой подход дополнительно гарантирует, что кандидат на самом деле прожил достаточно длительный период времени в этой среде, находясь в статусе постоянного резидента, и освоился в ней.

В качестве доказательств необходимого уровня языковой и речевой компетенций официально признаются результаты следующих тестов.

- Canadian English Language Proficiency Index Program General Test (CELPIP-G)

или the CELPIP-General LS (аудирование и говорение), но не академическая версия.

- International English Language Testing System (IELTS), общая версия (general training), с результатом 4.0 и выше в говорении и 4.5 или выше в аудировании.
- Test d'Évaluation de Français (TEF), Test d'Évaluation du Français adapté au Québec (TEFAQ) или TEF pour la naturalisation с результатом B1 и выше в аудировании и устной речи.

Кроме того, если кандидат проходил ранее тестирование для подачи документов на постоянное проживание в Квебеке, то валидны и результаты таких тестов, как DALF (Diplôme approfondi de langue française) – C1 или C2; DELF (Diplôme d'études en langue française) – B1 или B2; TCF (Test de connaissance du français) – B1 или B2; TCFQ (Test de connaissance du français pour le Québec) – B1, B2, C1 или C2.

Если кандидат получил среднее образование на английском или французском языке в Канаде или за рубежом, свидетельство об этом также заменяет собой языковое тестирование (что частично пересекается с российским законодательством, к примеру, в сфере комплексного тестирования). При этом отдельные курсы, изученные на этих языках, не рассматриваются в качестве приемлемого эквивалента. Принимаются к рассмотрению также сертификаты строго определенных государственных программ по изучению английского и французского языков, а лица с ограниченными физическими возможностями обязаны представить медицинские свидетельства, подтверждающие невозможность прохождения языкового тестирования.

В последнее время популярность среди англоговорящих кандидатов приобретает тест CELPIP (Канадская программа индексирования владения английским языком), которая используется в двух версиях: общей (состоящей из четырех заданий – аудирования, чтения, письма и говорения, длительность – 3 часа) и краткой (включающей только аудирование и говорение, длительность 1 час 10 минут). Тестирование полностью компьютеризовано и позволяет кандидатам пройти все задания за один сеанс. Оно не предусматривает никаких дополнительных собеседований или заданий. Для ответа на вопросы заданий кандидаты используют только компьютерную мышь, клавиатуру, микрофон и наушники. Заметим, что подобные требования, будь они реализованы в России, подразумевали бы определенный уровень компьютерной грамотностью кандидатов; у введения такой процедуры есть, однако, и свои минусы, поскольку они ставят в заведомо невыгодное положение, к примеру, кандидатов преклонного возраста.

Тестирование структурировано следующим образом.

Аудирование: 47–55 минут, включает аудирование проблемной ситуации, повседневной беседы, информации, новостей, дискуссии и различных мнений.

Чтение: 55–60 минут, включает чтение корреспонденции, текста с диаграммой, информационного текста и текста с различными мнениями.

Письмо: 53–60 минут, включает написание электронного письма и письменный ответ по опроснику.

Говорение: 15–20 минут, включает формулирование совета, рассказ о прошедшем событии, свидетелем которого был кандидат, описание ситуации, выражение предположения, сравнение и убеждение в своей правоте, решение проблемы в трудной ситуации, выражение собственного мнения, описание необычной ситуации [8].

Для оценивания результатов разработчики теста предлагают таблицу по каждому виду речевой деятельности, включающую 12 уровней (от минимального владения до продвинутого уровня в профессиональном и повседневном контекстах).

В качестве примера приведем задание на написание официального письма из раздела «Письмо», которое кандидату предлагается выполнить в течение 20 минут: «Недавно вы останавливались в отеле в большом городе. Погода была очень необычной для этого времени года, и система отопления/кондиционирования воздуха функционировала неадекватно. Напишите письмо менеджеру отеля. В нем вам следует дать детальное описание проблемы, объяснить, что вам пришлось сделать, чтобы избавиться от этой проблемы, а также описать те действия, которые, как вы считаете, должен предпринять менеджер отеля. Вы должны написать не менее 150 слов. Вам НЕ нужно указывать свой адрес. Начните ваше письмо так: «Уважаемый господин...».

Ориентация на вполне реальные жизненные ситуации, характерная в целом и для заданий ТРКИ, просматривается и в задании, связанном с полуофициальным письмом, в котором за те же 20 минут кандидату предлагается обратиться к своему бывшему преподавателю за рекомендательным письмом с целью последующего трудоустройства. При этом в письме кандидат должен описать будущую работу и причину своего интереса, а также рассказать преподавателю, что именно следует указать в рекомендательном письме.

Приближение к реальности достигается в каждом разделе тестирования, к примеру, настойчивым включением канадских реалий, специфики канадского варианта английского языка и его произносительных разновидностей, что, по мысли разработчиков, призвано поместить кандидата в условия, максимально приближенные к повседневной коммуникации в поликультурной, полиэтнической ситуации, столь типичной для Канады. Это требует, естественно, и значительных организационных усилий по поиску и записи носителей разнообразных вариантов канадского английского. В условиях российского тестирования такая задача представляется также небезынтересной и ценной для последующей социальной коммуникации будущего гражданина нашей страны.

В результате описанного подхода все части мозаики складываются в максимально точную картину лингвокультурной личности кандидата, позволяют оценить его интеллектуальные способности, готовность понять и принять ценности страны проживания, которую он выбирает теперь в качестве своей новой родины. Мозаика эта, конечно, не лишена огрехов и лакун: об этом свидетельствуют недавние публикации и дискуссии на канале CBC по вопросу о том, что следует считать истинно канадскими ценностями и возможно ли убедиться в том, что потенциальный гражданин их принимает и разделяет. Об этом же говорят и неоднократные попытки кандидатов оспорить необходимость принятия клятвы верности королеве Канады, и успешный демарш парламентариев по изменению текста гимна страны в 2016 г. Однако в целом опыт канадского тестирования для получения гражданства при всем акцентировании языковой и речевой компетенции кандидатов обнаруживает однозначное, заслуживающее всяческого одобрения стремление не только к проверке коммуникативных умений будущих граждан Канады, но и к их ускоренной интеграции в культурную среду страны, погружение в ее историю и традиции – стремление, достойное подражания в любом государстве, уважающем свою этнокультурную среду и желающем помочь каждому новому члену общества осознать и, главное, принять ее уникальность. Это определение целиком и с полным правом применимо к России, а значит, оно диктует необходимость и целесообразность поиска новых путей, которые привели бы нас к золотой середине между желанием поспособствовать стремлению потенциальных граждан страны получить это гражданство и оправдать миссию необходимого для этой цели тестирования как пути к пониманию и принятию российского образа жизни. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Русецкая М.Н. Русский язык больших возможностей // Аккредитация в образовании. 2015. № 2 (78).
2. Должикова А.В. Особенности правового регулирования проведения лингводидактического тестирования и интеграционного экзамена для иностранных граждан в РФ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: В 2 ч. Тамбов, 2014. № 11 (49). Ч. I.
3. The NHS Data Tables, Catalogue # 99-010-X2011026 - 99-010-X2011034.
4. The NHS Profile, Catalogue # 99-010-X.
5. The NHS Focus on Geography Series, Catalogue # 99-010-X2011005.
6. www.cic.gc.ca/english/citizenship.
7. www.cic.gc.ca/english/resources/publications/discover/read.asp.
8. www.celpip.ca/test-format.

O.A. Radchenko

TESTING CANDIDATES FOR THE CANADIAN CITIZENSHIP: SPECIFIC FEATURES

Language testing, citizenship tests, immigration, citizenship law, Canadian experience.

The article presents an overview and analysis of the modern Canadian citizenship testing focusing on the most essential features of the tests and stressing the special role of language competence evaluation. It offers statistic data on Canadian migration, especially the actual number of migrants applying for the Canadian citizenship, as well as some comparative data for better understanding positive aspects of the Canadian experience in the area of managing test procedures on language and country studies in Canada.

ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ПО РКИ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РФ ДЛЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Е.Г. ШИМАНЮК
EGShimanuk@pushkin.institute
канд. филол. наук, доцент,
начальник отдела
лингводидактики
государственного
и сертификационного
тестирования
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Т.Э. КОРЕПАНОВА
TEKorepanova@pushkin.institute
канд. филол. наук, доцент,
главный специалист отдела
лингводидактики
государственного
и сертификационного
тестирования
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, история России, основы законодательства РФ, комплексный экзамен, лица с тяжелыми нарушениями слуха*

В статье рассказывается об особенностях проведения тестирования на знание русского языка в рамках комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ для лиц с тяжелыми нарушениями слуха. Рассматриваются необходимость адаптации и примеры заданий по субтестам «Грамматика», «Чтение», «Письмо».

В настоящее время комплексный экзамен по РКИ, истории России и основам законодательства РФ стал образовательным инструментом для реализации процессов интеграции в сфере миграционной политики. Данный экзамен почти два года проводится на всей территории России по определенной модели лингводидактического тестирования с учетом защиты прав людей с ограниченными возможностями здоровья.

По данным ООН, каждый десятый человек на планете имеет инвалидность. Реализация прав инвалидов гарантируется внутринациональными нормативными актами, а также международными нормами. Инвалиды получают дополнительные гарантии в соответствии с Международной конвенцией о правах инвалидов, подписанной от имени России в Нью-Йорке 24 сентября 2008 г., и Федеральным законом от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Следует отметить, что конвенция направлена на защиту прав инвалидов, борьбу с их дискриминацией и обеспечение полноценного участия людей с ограниченными возможностями здоровья в жизни общества. Государства-участники должны предпринимать все надлежащие меры (в том числе законодательные) для обеспечения достаточного жизненного уровня инвалидов и их социальной защиты.

Для проведения комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ для лиц с тяжелыми нарушениями слуха были разработаны методические принципы и рекомендации, целью которых является обеспечение максимально полного участия лиц с тяжелыми нарушениями слуха в экономической и социально-культурной жизни общества в соответствии с Международной конвенцией о правах инвалидов (статьи 18, 27). Стоит отметить, что первоначально задания для данного комплексного экзамена были составлены недостаточно корректно, без учета специфичных трудностей для этой категории тестируемых. Сотрудники Центра языкового тестирования Гос. ИРЯ им А.С. Пушкина, проанализировав концепцию проведения экзамена, разработали параметры совершенствования порядка его проведения для указанной категории лиц.

С учетом своеобразия психофизического развития данной категории тестируемых процедура проведения комплексного экзамена должна иметь гибкие адаптивные механизмы, которые можно разделить на две группы.

1. Адаптивные механизмы организации процедуры тестирования лиц с тяжелыми нарушениями слуха.

- Время проведения экзамена увеличивается в два раза. Лица с нарушением слуха обязательно должны видеть тестовые задания, допустимо «комментированное» чтение тестов сурдопереводчиком.
- Лица с тяжелыми нарушениями слуха освобождаются от сдачи субтестов «Говорение» и «Аудирование».
- Все участники тестирования обеспечиваются текстовой инструкцией о формате проведения экзамена, условиях оплаты, правилах поведения, правилах заполнения контрольных листов.
- Инструкции к каждому субтесту расширены более подробной информацией о содержании и правилах выполнения тестовых заданий. Сложные слова выписываются на доске.
- При необходимости и возникновении конфликтных ситуаций обеспечивается вызов сурдопереводчика.
- При возникновении сложностей в понимании отдельных лексических единиц или формулировок тестовых заданий в субтестах «История России» и «Основы законодательства РФ» тестируемые обеспечиваются видеозаписью с полным сурдологическим переводом данных субтестов.

2. Адаптивные механизмы содержательной структуры субтестов.

- Содержательная структура тестов скорректирована с учетом специфики жестового языка, который является общедоступным для всех жителей постсоветского пространства, так как требовалась адаптация некоторых объектов контроля, прежде всего грамматических.

Русский жестовый язык – это сложная и весьма своеобразная система общения. Прежде всего в ней отсутствуют части речи в том понимании, которое сложилось в классическом русском языкознании. Для данного языка характерен синкретизм, так как многие жесты передают значения целого ряда русских родственных слов. Так, один и тот же жест используется для перевода слов *организатор, организация, организационный, организовать*; *гладить* и *утюг*; *подметать* и *веник*. Соответственно, в русском жестовом языке отсутствуют и привычные способы словообразования и формообразования. Условно можно воспринимать выраженные с помощью жестов смысловые единицы как существительные в И.п. и глаголы в форме инфинитива: *в гости завтра радость* (приходи завтра ко мне в гости, я буду рада/рад), *мальчик шарик улететь жалко плакать* (мальчик плакал, потому что было жалко, что улетел шарик).

В то же время в лексическом составе русского жестового языка много жестов, передающих некоторые грамматические значения: множественности, времени, пространственные (ограничено), аспектные, модальные, однако для их использования при проверке грамматических навыков требуется более широкий контекстный ряд. Кроме того, в сложных предложениях отсутствует союзная связь, однако некоторые ее аналоги в ограниченном составе передают отношения условности.

В остальных случаях при отсутствии союзов и других морфологических показателей смысловые отношения в бессоюзных предложениях определяются контекстом.

Таким образом, некоторые объекты контроля (согласование существительных и прилагательных, падежные формы, пространственные отношения, передаваемые с помощью предлогов, причинно-следственные отношения, использование личных форм глагола) представляются некорректными для данной категории тестируемых с учетом минимального уровня владения русским языком, определяемого требованиями к содержанию комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ (см. табл. 1).

Таблица 1

Один из тестов комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ с указанием заданий, которые не используются при сдаче экзамена лицами с тяжелыми нарушениями слуха

Задание	Вариант ответа	Примечание
1. Он работает … стройке.	А. в Б. на	Не используется
2. Я поеду домой весной, в … .	А. феврале Б. мае В. июне	
3. Скажите, пожалуйста, директор … ?	А. сюда Б. туда В. здесь	
4. Вы не знаете, где дом … 12?	А. цифра Б. число В. номер	
5. Напишите, пожалуйста, … вашего общежития.	А. дом Б. адрес В. улицу	
6. В магазине «Фрукты» я покупаю … .	А. яблоки Б. мясо В. рис	
7. … мы будем обедать?	А. Откуда Б. Куда В. Когда	
8. Извините, я хочу … вопрос.	А. задать Б. спросить В. сказать	Не используется
9. Сейчас он … русский язык.	А. занимается Б. учится В. изучает	
10. Обычно я … на остановку пешком.	А. иду Б. еду В. пришел	
11. Я … тебе хорошо отдохнуть.	А. хочу Б. желаю В. думаю	
12. … ты звонила вчера?	А. Кого Б. Кому В. С кем	Не используется
13. Я видела … по телевизору.	А. его Б. у него В. ему	Не используется
14. Нет, я не знаю, сколько лет … .	А. Андрей Б. Андрея В. Андрею	Не используется
15. Он опять опоздал на … .	А. работа Б. работу В. работой	Не используется

Задание	Вариант ответа	Примечание
16. Я взял словарь у … .	А. друг Б. друга В. другу	Не используется
17. Мы поехали в библиотеку … .	А. на трамвай Б. на трамвае В. с трамваем	Не используется
18. Москва – столица … .	А. России Б. Россия В. Россию	Не используется
19. Ты хорошо понимаешь … ?	А. нашему бригадиру Б. с нашим бригадиром В. нашего бригадира	Не используется
20. Поликлиника работает … .	А. каждого дня Б. каждый день В. каждым днем	
21. Твой сын уже умеет … ?	А. писала Б. пишет В. писать	
22. Я знаю, … зовут твою сестру.	А. какая Б. как В. что	
23. Директор сказал, … я работаю хорошо.	А. где Б. что В. куда	
24. Я хочу работать здесь, … у меня хорошая зарплата.	А. потому что Б. поэтому В. как	Не используется
25. Скажите, пожалуйста, … стоит билет?	А. зачем Б. сколько В. почему	

Лексический состав русского жестового языка в среднем составляет около 3000 слов, и большинство лексических единиц обслуживает бытовую сферу общения. Ситуативно-тематический минимум, определенный в требованиях, в полной мере соответствует реальным условиям общения лиц, использующих жестовый язык в своей речевой практике, что делает возможным применение тестовых заданий на проверку лексических навыков без существенной адаптации.

Данный тест был дополнен заданиями по лексике, сконструированными в ситуативном формате (см. табл. 2).

Таблица 2

Задания по лексике, дополняющие тесты комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ с указанием заданий, которые не используются при сдаче экзамена лицами с тяжелыми нарушениями слуха

Задание	Вариант ответа
1. У нас нет молока. Я пойду в магазин … .	А. «Мебель» Б. «Спорттовары» В. «Продукты»
2. Он любит играть в футбол. Ему подарили … .	А. мяч Б. велосипед В. лыжи
3. Его брат очень хочет увидеть медведя. Завтра мы пойдем … .	А. в зоопарк Б. в кафе В. в школу
4. У Ивана болит зуб. Он боится идти … .	А. к электрику Б. к врачу В. к официанту

Задание	Вариант ответа
5. Завтра праздник. Нужно … обед.	А. гладить Б. готовить В. убрать
6. Дети стоят на переходе. Они ждут … свет.	А. красный Б. зеленый В. желтый
7. Отец родился … , в мае.	А. осенью Б. летом В. весной

Таким образом, учитывая особенности данной категории лиц, тест по лексике и грамматике скорректирован с перераспределением соотношения заданий на проверку лексических и грамматических навыков в пользу первых.

- Субтест по чтению с точки зрения текстового материала вполне соответствует речевым и языковым возможностям лиц с тяжелыми нарушениями слуха. Однако были скорректированы формулировки заданий, исключены из них сложные предложения с союзной связью: *В какой магазин Вы пойдете, если вам нужно купить яблоки? // Нужно купить яблоки. В какой магазин ты пойдешь?; Какую передачу Вы будете смотреть, если Вы интересуетесь спортом? // Ты любишь спорт. Что будешь смотреть?*

С учетом рекомендаций экспертов-дактилологов в тестах используется формат общения на «ты», так как он представляется более комфортным для данной аудитории тестируемых (в русском жестовом языке отсутствует противопоставление ты/вы).

- Субтест «Письмо» также по содержанию соответствует возможностям тестируемых лиц с тяжелыми нарушениями слуха, однако требовалась адаптация с точки зрения формулировок ввода анкетных данных. Были разработаны основные принципы построения процедуры комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ для лиц с нарушениями слуха на основе преемственности уникальной отечественной специальной методики обучения русскому языку в целом и методики заполнения анкеты в частности. В эту методику входили знакомство с описанием ситуации и формулирование задания, составление плана ответов на пункты анкеты, формирование навыка формулирования вариативных ответов. Также были разработаны принципы построения заданий. Представляется более комфортным использование вопросительных предложений в формате общения на «ты»: *Ваш возраст // Сколько тебе лет?; Образование // Какое у тебя образование?; Место работы // Где ты сейчас работаешь?*

Таким образом, разработанные принципы проведения комплексного экзамена по РКИ, истории России и основам законодательства РФ для лиц с тяжелыми нарушениями слуха способствуют дальнейшему развитию и совершенствованию российской государственной системы тестирования в целом, продвижению и расширению ее в российское образовательное пространство. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Г.Л. Жестовая речь: дактилология: Учебник. М., 2004.
2. Концепция экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для трудящихся мигрантов – различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья // Русский тест: теория и практика. 2014. № 1.
3. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. СПб.; М., 2015.

E.G. Shimanuk, T.E. Korepanova

PRINCIPLES OF COMPLEX EXAMINATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, HISTORY OF RUSSIA AND RUSSIAN LEGISLATION BASICS FOR PERSONS WITH SEVERE HEARING IMPAIRMENT

Russian as a foreign language, history of Russia, Russian legislation basics, complex exam, person with severe hearing impairment.

The article tells about the features of the test on Russian language knowledge in a complex examination in Russian as a foreign language, history of Russia and Russian legislation basics for persons with severe hearing impairment. It considers the need to adapt and set of sub-tests *Grammar, Reading, Writing* examples.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ РАСПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ ПО РКИ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ, АПРОБАЦИИ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Д.Ф. АББАКУМОВ
dabbakumov@hse.ru
руководитель
Центра психометрических
исследований
в онлайн-образовании
НИУ ВШЭ
Москва, Россия

М.Ю. ЛЕБЕДЕВА
MYLebedeva@pushkin.institute
канд. филол. наук, заведующая
проектной научно-исследовательской
лабораторией
инновационных средств обучения
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, лингводидактическое тестирование, распределительный тест, психометрика, валидность*

В статье описывается опыт создания, апробации и анализа лексико-грамматического распределительного теста по РКИ на портале «Образование на русском». Цель исследования – измерить валидность распределительного теста, созданного в соответствии с требованиями к уровням владения РКИ А1–В2, применив методы психометрического анализа. В статье оцениваются такие параметры, как трудность, размерность, надежность измерения и индекс разделения. Исследование позволило выявить задания, в которых трудность, присвоенная экспертами в РКИ, не совпадает с психометрической трудностью, и интерпретировать это несоответствие. В результате предлагаются способы повышения валидности теста.

Распределительный, или вступительный, тест (англ. placement test) – это специальный измерительный инструмент, позволяющий разделить тестируемых по однородным группам. В случае распределительного теста по РКИ такие группы формируются в соответствии с уровнем владения русским языком иностранных обучающихся [2: 13–14].

Создание распределительного теста считается одной из самых непростых задач в практике лингводидактического тестирования [7, 11]. Сложность разработки такого измерительного инструмента заключается не столько в отборе объектов контроля и создании тестовых заданий, сколько в построении точной шкалы распределения участников тестирования по группам. Подобная работа предполагает серьезный статистический анализ результатов теста на этапе апробации и наряду с экспертами в предметной области требует привлечения специалистов по психометрике.

Создание тестовых заданий

Для исследования был выбран субтест «Лексика. Грамматика», который в наибольшей степени отвечает требованию стандартизации, необходимому для статистической оценки валидности теста [1]. Спецификация теста была разработана в соответствии с требованиями к уровню владения русским языком элементарного, базового, первого и второго сертификационных уровней [3–6]. При отборе объектов контроля разработчики учитывали принцип концентрической природы уровней РКИ. Например, в вопросах, отнесенных к уровню А2, проверялось владение именно теми грамматическими явлениями, которые вводятся только на данном уровне (скажем, сравнительная степень прилагательных) и легко противопоставляются объему языковой компетенции на предыдущем уровне.

В создании заданий первой версии теста принимали участие практикующие преподаватели РКИ, имеющие опыт разработки контрольно-измерительных материалов и проведения тестирования разного типа, в том числе входного. Данная версия теста содержала 120 вопросов, размеченных в соответствии с 4 уровнями владения РКИ от А1 до В2.

Перед проведением апробации в группах обучающихся тест прошел оценку экспертов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, в задания теста были внесены поправки.

Апробация

Распределительный тест был реализован на портале «Образование на русском» (pushkininstitute.ru), в разделе, где представлена система дистанционного обучения. Тест предваряла инструкция для пользователей с указанием отведенного времени (1 ч.) и рекомендациями по прохождению теста. Кроме того, была создана инструкция для преподавателей, принимающих участие в апробации, где, в частности, были описаны цели и некоторые технические аспекты проведения тестирования.

В апробации приняли участие обучающиеся, которые к моменту исследования уже учились в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и чей уровень был определен преподавателем в ходе обучения. Таким образом, в ходе апробации уровень тестируемых, определенный экспертом, сопоставлялся с результатами теста.

Всего на первом этапе апробации летом 2016 г. тест прошли 122 чел., являвшиеся носителями 19 разных языков: китайского, вьетнамского, корейского, японского, итальянского, английского, испанского, немецкого, словацкого, болгарского и др.

По результатам апробации были собраны данные об ответах каждого участника на каждый вопрос теста, а также информация о самом тестируемом (уровень владения РКИ по оценке преподавателя и сведения о родном языке). Эти данные позволили провести психометрическую оценку каждого вопроса, а также результатов.

Укажем для объективности, что на результаты апробации влиял целый ряд факторов, например:

- не всегда было возможно четко следовать процедуре тестирования (так, студенты Летних курсов были в меньшей степени мотивированы к самостоятельному и внимательному прохождению теста),
- не всегда была дана объективная оценка уровня владения русским языком (например, некоторые группы, принимающие участие в апробации, были маркированы уровнем владения РКИ не по оценкам преподавателей института, а по оценкам направляющей стороны – преподавателей из родной страны обучающихся),
- среди студентов, принявших участие в апробации, было неравномерное распределение носителей разных языков; очевидно, что типологическая близость родного языка тестируемого с русским языком влияет на результаты тестирования в целом.

Психометрический анализ: размерность

Следующим этапом, наиболее существенным для настоящего исследования, стал психометрический анализ. Этот прикладной статистический анализ направлен на оценку качества измерительного инструмента и валидности получаемых результатов измерения. В нашем случае мы сосредоточились на анализе размерности измерительного инструмента, трудности и различительной способности заданий, подготовленности участников тестирования и критериальной валидности получаемых результатов.

Анализ проводился в рамках современного психометрического подхода – Item Response Theory [8].

Задания в тесте оценивались дихотомически: за верно выполненное задание начислялся один балл, в случае неверного выполнения – ноль баллов. Такая оценка позволила выбрать в качестве модели тестирования модель Раша [10]. Она является простейшей и наиболее изученной моделью современной психометрики. Главное ее достоинство – простота в интерпретации. Так, в модели Раша вероятность верного выполнения задания описывается логистической функцией разности двух параметров – подготовленности участника тестирования и трудности задания. Чем ниже трудность выполняемого задания и/или выше подготовленность участника тестирования, тем выше вероятность верного выполнения этого задания. Оценки всех параметров (и участников тестирования, и трудности заданий) помещены на одну метрическую шкалу. Шкала центрирована в нуле. Это значит, что вокруг нуля сосредоточены участники тестирования со средней подготовленностью и задания со средней трудностью. В области положительных значений на шкале расположены участники тестирования с высокой подготовленностью и задания с высокой трудностью. Соответственно, в области отрицательных значений – участники тестирования с низкой подготовленностью и задания с низкой трудностью.

Анализ проводился с помощью пакета Winsteps [9]. На первом этапе анализировалась размерность теста: важно было убедиться в том, что измеряемый с помощью инструмента конструкт является одномерным, т.е. результаты участников тестирования объясняются одной (или существенно доминирующей) переменной. Анализ размерности необходим по двум причинам. Во-первых, модель Раша предназначена исключительно для анализа одномерных тестов. Во-вторых, нам важно понять, существует ли одна доминирующая переменная (в нашем случае – владение лексико-грамматической системой русского языка), которая объясняет результаты тестирования, – или же этих переменных несколько. В таком случае тест является многомерным. Многомерность может наблюдаться в тех случаях, когда части (разделы) конструкта существенно отличаются друг от друга, и выполнение разных заданий обуславливается знанием разных частей. Наличие как одномерности, так и многомерности в тесте по РКИ будет вполне объяснимым. Для анализа размерности мы применяли факторный анализ нормированных отклонений ответов участников тестирования на задание от его математического ожидания согласно модели. Выделяемый фактор объясняет 4% общей дисперсии теста, что позволяет сделать вывод о существенной одномерности теста. Это значит, что тест измеряет одну характеристику (владение лексико-грамматической системой русского языка) и мы можем использовать модель Раша для последующего анализа.

Психометрический анализ: трудность

Следующим этапом психометрического анализа является оценка трудности заданий. На рис. 1 представлена психометрическая карта теста с маркировкой заданий, на которой показано распределение участников тестирования и заданий относительно друг друга на общей метрической шкале. Слева на рисунке размечена шкала логитов. На карте участники тестирования представлены слева, задания – справа. Задания маркированы в формате 01A1, что означает, что это задание с порядковым номером 1 в банке, и оно относится к уровню трудности A1, установленному экспертом. Более трудные задания и более подготовленные участники тестирования находятся в верхней части карты, более легкие задания и менее

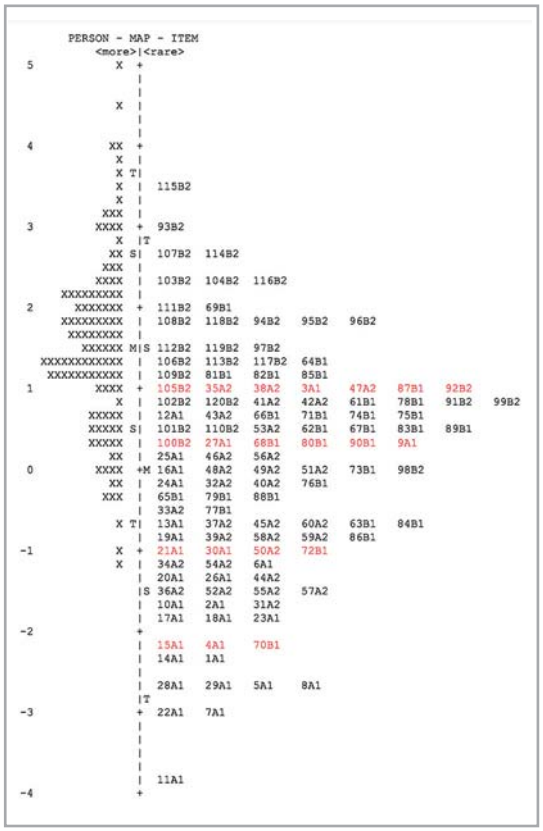


Рис. 1. Психометрическая карта теста с маркировкой заданий

подготовленные участники тестирования – в нижней части. Мы видим, что визуально распределения мер участников тестирования и заданий близки к нормальному, но выборка участников тестирования смещена вверх относительно выборки заданий. Это значит, что в тесте недостаточно заданий высокой трудности, поэтому участники тестирования с высокой подготовленностью оценены со сравнительно высокой ошибкой измерения.

Психометрическая карта позволяет оценить один из видов критериальной валидности теста – соответствие психометрической трудности заданий уровням трудности, присвоенным этим заданиям экспертами. Здесь важна сходимость экспертных и психометрических оценок.

Итак, в маркировке задания указан уровень экспертной трудности задания (A1–B2), который определялся в соответствии с требованиям и к владению РКИ. Задания с маркировкой A1 (элементарный уровень) должны располагаться в нижней части карты; задания с маркировкой B2 (второй сертификационный уровень) – в верхней части. На рис. 1 мы видим, что большинство заданий уровней A1 и B2 действительно расположены в нижней и верхней частях шкалы. Это значит, что психометрическая трудность данных заданий соответствует той логике, в которой они составлялись экспертами. При этом в средней части карты переход от уровня к уровню не столь явный и однозначный. Мы видим, что встречаются задания из уровней A1, A2, B1, B2, которые психометрически не различаются по трудности (примеры таких заданий на карте выделены красным цветом).

Рассмотрим возможные интерпретации несходимости психометрической трудности некоторых заданий с их маркировкой в соответствии с уровнем владения РКИ.

Задание 27 было создано в соответствии с требованиями к уровню A1, но при этом вызвало затруднение у многих тестируемых. В первой версии теста оно предлагалось в следующей формулировке.

Маша любит петь, ... не любит танцевать.
1) и
2) а
3) но

Если не обращать внимания на запятую в тексте вопроса, возможен и естествен вариант ответа «Маша любит петь и не любит танцевать». Это подтверждается данными корпуса: сочетание «любить + inf + но + не + любить + inf» менее частотно, чем «любить + inf + и + не + любить + inf» (аналогичные результаты получаем с глаголами *хотеть, уметь, знать*). При этом запятая, которая могла бы стать подсказкой для носителей русского языка, не влияет на выбор ответа иностранных учащихся. Таким образом, психометрический анализ выявил, что задание было необходимо изменить.

Задание 3, отнесенное к уровню A1, неожиданно оказалось в области положительных значений на шкале и соседствует с заданиями уровня B1 и даже B2. Неожиданно, поскольку задание проверяет знание тестируемым категории рода существительных, обозначающих лиц, которое коррелирует с неграмматическим значением пола.

– ... это дядя?
– Это её дядя.
1) Чей
2) Чья
3) Чьё

Правда, слово *дядя* не фигурирует в лексическом минимуме элементарного уровня, а появляется только на базовом уровне. Вероятно, незнание слова привело к тому, что тестируемый применял правило определения рода по формальному основанию.

А вот то, что задание 70B1 с точки зрения психометрической трудности оказалось рядом с заданиями уровня A1, трудно интерпретировать однозначно.

Этот магазин находится недалеко....
1) от моего дома (верный ответ)
2) к моему дому
3) с моим домом

Значение местонахождения объекта, выраженное Р.п. имени существительного с предлогом *недалеко от* действительно вводится на первом сертификационном уровне РКИ. Дистракторы в задании также подобраны точно – они призваны проверить, насколько тестируемый различает синонимичные конструкции *недалеко от* + Р.п., *близко к* + Д.п., *рядом с* + Т.п. Однако задание оказывается слишком легким: его выполняют правильно студенты, чей уровень оценен преподавателем как A1–A2, а потому нуждается в корректировке или удалении из теста.

В целом можно сделать вывод, что при явных различиях в трудности между заданиями уровней A1 и B2 различия между заданиями средних пограничных уровней A2 и B1 неявны.

Психометрический анализ: подготовленность тестируемых

После анализа трудности заданий мы провели анализ подготовленности участников

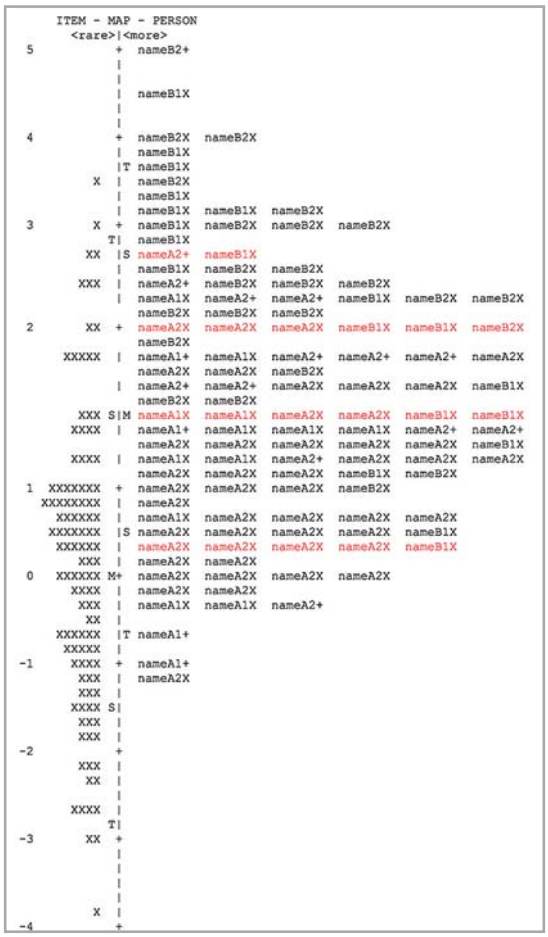


Рис. 2. Психометрическая карта теста с маркировкой участников тестирования

тестирования. На рис. 2 представлена психометрическая карта теста с маркировкой участников тестирования. Это зеркальное отображение карты, приведенной выше. Здесь участники тестирования представлены справа, а задания – слева. Участники тестирования маркированы в формате nameA1X, что означает, что это участник, отнесенный экспертом к уровню подготовленности A1. Если вместо X указан знак “+”, то участник отнесен экспертом к повышенному уровню.

Анализ этой карты позволяет оценить другой вид критериальной валидности теста – насколько уровень владения языком, присвоенный участнику тестирования экспертом, отображается в результатах тестирования. В этом случае также важна сходимость данных оценок. Только в случае сходимости мы можем делать перенос в интерпретации подготовленности участников тестирования от тестовых баллов к уровням.

В маркировке участников тестирования указан их уровень подготовленности, установленный экспертом (A1–B2). Участники тестирования с уровнем подготовленности A1 должны располагаться в нижней части карты, участники с уровнем B2 – в верхней. Именно данная картина наблюдается на рис. 2. При этом четкой границы внутри уровней A и B не прослеживается. Мы можем наблюдать участников с уровнями от A1 до B2 с одинаковыми психометрическими параметрами подготовленности. Также важно отметить, что оценка подготовленности некоторых участников тестирования экспертом не совпала с результатами их тестирования (данные примеры на карте выделены красным цветом).

Психометрический анализ: надежность и качество разделения

В завершение нами были рассчитаны коэффициент надежности измерения и индекс разделения (separation index). Надежность измерения равна 0,91, что является высоким показателем, говорящим о возможности интерпретации результатов по данному тесту на индивидуальном уровне и сравнения участников тестирования между собой. Индекс разделения позволяет рассчитать количество групп, на которые могут быть разделены участники тестирования, чтобы это разделение было статистически значимым. В нашем случае индекс разделения равен 3,4, что означает, что с помощью данного теста вся выборка испытуемых может быть разделена на 5 статистически различных групп (число групп вычисляется по формуле $(4I + 1) / 3$, где I – индекс разделения). Однако стоит отметить, что в первой версии теста эти группы могут быть основаны исключительно на решаемости заданий и не могут интерпретироваться в логике уровней. При сохранении уровневой логики и прежней структуры уровней тест в текущем виде может использоваться для классификации участников на три группы: A1, A2–B1 и B2. Классификация внутри группы A2–B1 возможна с помощью дополнительного теста.

Выводы и перспективы

Психометрический анализ результатов тестирования показал, что тест является одномерным и измеряет одну характеристику (в нашем случае – знание русского языка); задания в тесте имеют широкий диапазон трудности, соответственно, тест работоспособен для диагностики на широком диапазоне подготовленности; инструмент является надежным и может применяться для измерений на индивидуальном уровне. При этом анализ выявил несоответствия уровней трудности заданий и подготовленности участников тестирования, установленных экспертами, с их психометрическими оценками, что негативно сказывается на валидности распределительной процедуры.

Для повышения валидности теста была создана вторая его версия, в которой были сохранены только те задания, которые совпадают с уровневой логикой. В результате есть основания полагать, что расположение на шкале трудности заданий нового теста будет совпадать с логикой уровней от A1 до B2, а это, в свою очередь, позволит получить более четкое разделение на четыре уровня. Гипотезу предстоит проверить на втором этапе апробации теста на новых группах участников.

Другой способ повысить валидность теста заключается во включении дополнительных субтестов. При этом тест может использоваться в текущем виде для разделения участников тестирования на три группы: A1, A2–B1, B2. Дальнейшее разделение участников второй группы на уровни A2 и B1 возможно с использованием других субтестов, например, заданий на чтение и/или аудирование.

Важно отметить, что и первый, и второй способы предполагают проведение апробации и нового психометрического исследования.

Опыт создания распределительного теста показывает необходимость и высокую прикладную значимость применения психометрического анализа в теории и практике лингводидактического тестирования. Благодаря тестированию в онлайн-среде мы можем легко собирать и накапливать данные, однако их обработка и интерпретация требуют междисциплинарного взаимодействия. Заметим, что психометрический анализ не заменяет, но существенно усиливает экспертный подход в разработке измерительного инструмента – помогает отбирать наиболее селективные задания, выявлять задания низкого качества и разбираться в причинах и в итоге позволяет добиваться высокой валидности результатов измерений. Именно поэтому они должны использоваться в комбинации. ■

Авторы благодарят преподавателей Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина за работу над заданиями теста и участие в апробации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Н.П. Система тестирования по РКИ: точность измерения как условие развития. Минск, 2011.
2. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2006.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М.; СПб., 2001.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб., 2001.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999.
6. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М.; СПб., 2009.
7. Brown J.D. Improving ESL Placement Tests Using Two Perspectives // TESOL Quarterly. 1989. № 23.
8. Hambleton R.K., Swaminathan H. Item response theory: principles and applications. Boston, 1985.
9. Linacre J.M. Winsteps: Rasch measurement computer program. Beaverton, 2016.
10. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen, 1960.
11. Wilmes C. Validation of a German Language Placement Test Based on a Modified C-test procedure. Urbana, 2007.

D.F. Abbakumov, M.Yu. Lebedeva

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR AND VOCABULARY PLACEMENT TEST: DESIGN, PILOT TEST AND PSYCHOMETRIC ANALYSIS

Russian as a foreign language, language assessment, placement test, psychometrics, item response theory, validity.

The paper describes the experience of development, validation and psychometric analysis of Russian as foreign language placement test (grammar and vocabulary part). The aim of the study was to measure the validity of the placement test, which was designed strictly according to the standards of Russian as a foreign language proficiency levels. During the psychometric analysis such parameters as difficulty, dimensionality, reliability and separation index were examined. As a result, the ways of improving test validy were suggested.

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ МАРКЕТИНГА

Н.А. КОЗЛОВЦЕВА
NAKozlovtseva@pushkin.institute
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *сертификационное тестирование, национальная система тестирования, РКИ, маркетинг, маркетинговый комплекс*

В статье рассматриваются способы повышения конкурентоспособности национальной системы сертификационного тестирования по РКИ в контексте увеличения спроса на образование в течение всей жизни и формирования экономики знаний посредством инструментов маркетинга, в частности, создание маркетингового комплекса. Анализируются особенности и ключевые направления работы в сфере тестирования по РКИ, специфика внешней и внутренней среды, а также российского и международного рынка тестирования.

XXI век принято считать веком экономики знаний. Это связано с переходом мирового сообщества в постиндустриальную эпоху, характеризующуюся выходом на первый план накопления в системе ценностей человеческого, а не физического или финансового, как это было ранее, капитала. На долю человеческого капитала, по данным Всемирного банка, сейчас приходится 64% общего богатства в 192 странах мира [9: 46–47].

Одним из важнейших элементов человеческого капитала является интеллектуальный капитал, включающий в себя знания, навыки и опыт конкретных людей, использующиеся для увеличения их экономической конкурентоспособности и, как следствие, прибыли. [2]

Наиболее эффективным способом накопления интеллектуального капитала являются инвестиции в образование. Так формируется спрос на непрерывное образование в течение всей жизни (lifelong learning), а спрос, как известно, рождает предложение. Поэтому становится крайне важно рассматривать процесс обучения (в том числе и языкового, так как принципы непрерывного образования наиболее полно реализуются именно в данной сфере) с позиции экономики. Такой подход позволит сформировать конкурентоспособное предложение на растущем рынке образовательных услуг.

Однако в педагогических кругах экономика и образование традиционно считаются понятиями взаимоисключающими. Основным аргументом против их взаимодействия является понимание образования не как «сферы услуг, а как источника формирования системы ценностей и нравственных идеалов общества», сформулированное в речи президента РФ В.В. Путина. Эта истина неоспорима, однако в той же речи президент особо отметил, что игнорировать роль образования «в обеспечении социально-экономического развития становится крайне расточительно» [7].

На данный момент в применении экономических принципов в образовании существует две крайности: либо образовательные организации категорически отрицают возможности экономики, либо, наоборот, максимально коммерциализуются. Второй вариант также не является эффективным решением, поскольку коммерциализация в основном сводится к повышению цен на образовательные услуги и «погоне» за

прибылью при отсутствии реальных качественных изменений.

Следует понимать, что экономика дает широкие возможности для развития системы образования как с точки зрения улучшения качества оказываемых услуг, расширения круга потребителей, так и с позиции увеличения прибыли образовательной организации. Инструментарий экономики не находится в противоречии с образовательным процессом, поскольку в его основе лежит принцип эффективности, позволяющий «рационально увеличить степень достижения конкретных результатов, используя ограниченные средства» [6], т.е. он помогает оптимизировать образовательный процесс, выделить наиболее перспективные и востребованные направления его развития.

Необходимость рассмотрения образования в России с позиций экономической теории сейчас не только декларируется, но и активно внедряется в общественную практику. Например, в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» особое внимание уделяется вопросам оказания платных образовательных услуг. В законе отмечается, что «платные образовательные услуги оказываются для удовлетворения личных потребностей граждан, получающих образование. В связи с этим гражданин, в отношении которого оказываются платные образовательные услуги, охватывается термином «потребитель» [10].

Эта же мысль подчеркивается и руководителями ведущих организаций в сфере образования. Директор Института государственной службы и управления РАНХиГС при Президенте РФ И.Н. Барциц в своей речи на открытии II Культурного форума регионов России подчеркнул, что культура[1] является одной из основных отраслей экономики и бизнеса и важнейшей задачей общества должно стать формирование спроса на нее.

Мысль, что к изучающим РКИ нужно относиться в первую очередь как к клиентам учебного заведения, звучала в одном из интервью Ю.Е. Прохорова, в то время – ректора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

Сертификационное тестирование по РКИ как один из видов контроля, являющегося значимым компонентом процесса обучения русскому языку, также традиционно рассматривается с точки зрения российского законодательства как платная образовательная услуга.

В связи с вышесказанным представляется важным преодолеть разрыв между пониманием процесса оказания образовательных услуг с позиции закона и с позиции реальной практики.

Следует рассматривать образовательный процесс (и сертификационное тестирование как один из его этапов) с точки зрения экономики и, в частности, менеджмента[2]. Для оказания качественной образовательной услуги необходимо использовать инструментарий каждого из направлений менеджмента (стратегического, инновационного менеджмента, управления персоналом, маркетинга, финансового менеджмента и др.), однако наибольшие пробелы сегодня наблюдаются в маркетинге[3], хотя на правительственном уровне ключевые задачи в сфере русского языка формулируются с помощью терминов маркетинга. Принята «Программа продвижения[4] русского языка и образования на русском языке», и одно из ее направлений – создание сети «Институтов Пушкина», функциями которых будут организация и проведение курсов по РКИ, а также сертификационного тестирования.

В связи с этим формирование маркетинговой стратегии для системы сертификационного тестирования по РКИ представляется необходимой мерой, дающей возможность посмотреть на данный процесс с позиции потребителя, а, следовательно, предложить такую парадигму развития системы, которая была бы для него актуальна. В данной статье мы постараемся сформулировать основные положения, требующиеся для формирования маркетингового комплекса[5] для Сертификационного тестирования Института Пушкина (СТИП).

Прежде всего нужно получить информацию о текущем положении системы

[1] Под культурой нами понимаются «такие области человеческой практики, как наука, образование, экономика, философия искусство, литература, политика» [1].

[2] Менеджмент – одно из направлений современной экономической науки, направленное на достижение целей организации посредством организации труда, повышения его производительности, ориентации организации на прибыль и доходность, чуткости к новациям, воплощении их в производственной деятельности. (forexaw.com/TERMs/Economic_terms_and_concepts/Business/l1053/Management).

[3] Маркетинг – совокупность планомерных организационно-технических действий организации по изучению рынка, производству продукции с учетом рыночного спроса и продвижению товаров к потребителю (Маркетинг. refoteka.ru/r-184604.html).

[4] Под продвижением понимается комплекс маркетинговых мероприятий, целями которых являются увеличение доли товара, услуги, компании или бренда; вывод товара на рынок; увеличение его узнаваемости; привлечение новых клиентов (dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1854800).

[5] Маркетинговый комплекс («маркетинг микс») – совокупность маркетинговых решений, принимаемых для реализации стратегии позиционирования и достижения поставленных целей [8].

тестирования. Для этого нужно провести анализ ее макро- и микросреды[6].

Эффективным способом получения информации о макросреде является PEST-анализ[7]. Для СТИП можно выделить ряд факторов макросреды, оказывающих наиболее значительное влияние на ее продвижение и развитие (таблица 1):

Таблица 1

Анализ макросреды СТИП

Экономические факторы – негативное влияние	Мировой кризис приводит, с одной стороны, к снижению доходов населения, а с другой стороны – к переходу в режим экономии, при котором потребитель предпочитает не тратить деньги на продукты и услуги, не являющиеся для него жизненной необходимостью. Снижение общего уровня цен на языковые сертификаты по разным языкам во всем мире.
Политические факторы – негативное влияние	Санкции и общая политическая напряженность межгосударственных отношений с Россией ведет к понижению статуса России в глазах иностранцев. Отсутствие эффективной стратегии культурной (а, в частности, и языковой) политики государства приводит к формированию негативного образа нашей страны за рубежом.
Социокультурные факторы – положительное влияние	Политические проблемы на уровне обычных людей формируют устойчивый интерес к русскому языку и культуре. Это выражается в росте популярности курсов русского языка и культурных мероприятий, связанных с Россией. Такие тенденции, как устойчивое старение мирового населения, развитие андрагогики (науки об обучении взрослых людей), а также политика формирования потребности в непрерывном образовании в течение всей жизни (lifelong learning) повышают востребованность сертификационного тестирования. Основным требованием современного поликультурного мира является личностно-ориентированный подход, в том числе в образовании, в частности, при обучении языку. Реализация такого подхода для СТИП [3] возможна в рамках концепции «Русский язык для каждого» [4].
Технологические факторы – положительное влияние	Расширение возможностей ИКТ и развитие цифровой педагогики дает реальные возможности для внедрения не только компьютерного формата тестирования [5] (способного обеспечить адаптивный, персонифицированный подход к каждому экзаменующемуся), но и дистанционного тестирования (способного не только значительно сократить затраты на проведение экзаменов, но и расширить географию проведения экзаменов за счет удаленных от России государств).

[6] Макросреда маркетинга — это совокупность глобальных неуправляемых факторов, действующих в масштабах всего рыночного механизма и независимых от корпоративных усилий маркетинга. Микросреда маркетинга представляет собой совокупность внутренних и внешних факторов, контролируемых или частично контролируемых компанией, которые влияют и обеспечивают намеченные результаты маркетинговой деятельности (konspekts.ru/marketing/makro-i-mikrosreda-marketinga-sfery-malogo-biznesa/).

[7] PEST-анализ — это маркетинговый инструмент, предназначенный для выявления политических (Political), экономических (Economic), социальных (Social) и технологических (Technological) аспектов внешней среды, влияющих на деятельность организации (dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/159502).

Таблица 2

Анализ микросреды СТИП

Параметр	Значение	Описание	Направление работ
Угроза со стороны товаров-заменителей	Средний	СТИП является одним из крупных игроков на рынке сертификационного тестирования по РКИ. При наличии общей базы с другими системами тестирования (европейские уровни владения РКИ, соответствие требованиям ALTE, признанный международным сообществом сертификат) обладает уникальным предложением (личностно-ориентированный подход, макроситуативность и коммуникативность тестирования, специализированные программы для школьников, бизнесменов, работников сферы туризма, промежуточные уровни повседневного общения).	Поддерживать и совершенствовать уникальность СТИП. Концентрировать усилия на построении осведомленности об уникальном предложении.
Угрозы внутриотраслевой конкуренции	Высокий	Рынок тестирования является высококонкурентным и перспективным. Основные участники рынка: российские системы тестирования (СТИП, ТРКИ), национальные системы тестирования разных стран по РКИ (например, американская, китайская, немецкая, венгерская и т.д.) предлагают тесты, различающиеся по форме и содержанию. Существуют значительные ограничения в повышении цен.	Проводить постоянный мониторинг предложений конкурентов. Развивать уникальность системы и повышать воспринимаемую ценность тестирования СТИП. Повышать уровень знаний о СТИП. Создать «навигатор тестирования по РКИ», определяющий сферу применения различных сертификатов.
Угрозы со стороны новых игроков	Низкий	Низкий риск появления новых игроков на рынке из-за достаточно высоких барьеров входа, наличия нескольких крупных игроков на мировом рынке, а также замедляющихся темпов роста отрасли.	Периодически проводить мониторинг появления новых игроков на рынке. Проводить акции и мероприятия, направленные на длительность контакта потребителя со СТИП.
Угрозы потери текущих клиентов	Средний	Объем продаж равномерно распределен между потребителями, наличие уникального предложения у СТИП, чувствительность потребителей к стоимости тестирования, возможность переключения на другие системы тестирования.	Акцентирование внимания потребителей на уникальном предложении СТИП. Создание программы лояльности для постоянных клиентов (гибкая система скидок на второй и последующие сертификаты, программа «приведи друга» и др.). Постоянная работа по повышению качества системы, работы по привлечению новых клиентов.
Угрозы нестабильности текущих партнеров	Средний	Существуют ограничения для создания локальных центров тестирования (могут открываться только на базе учреждений, имеющих право ведения образовательной деятельности и имеющих соответствующий контингент). Невозможность охвата удаленных от России стран в связи с отсутствием разработанной системы дистанционного тестирования. Возможность переключения партнеров на системы конкурентов (в связи с организационными и иными проблемами).	Наладить операционную деятельность по работе с партнерскими организациями. Разработать алгоритм работы и софт для системы дистанционного тестирования по РКИ. Провести обучение сотрудников партнерских организаций по работе с системой. Повысить долю участия в профильных международных мероприятиях с целью поиска новых партнеров. Проведение гибкой ценовой политики. Предоставление дополнительных бонусов постоянным партнерам (сотрудничество с которыми длится более 5 лет).

Следует понимать, что с течением времени набор и влияние факторов может меняться вместе с состоянием макросреды (это связано как с исключением утративших влияние, так и с выявлением дополнительных факторов).

Маркетинговый комплекс для СТИП может быть создан на период *от 3 до 5 лет*, так как считается, что *горизонт планирования* различных видов деятельности не должен превышать этого срока в связи с невозможностью точного прогнозирования изменения факторов внешней среды в большем временном диапазоне.

Для оценки текущей рыночной ситуации (микросреды) и формирования стратегии организации используем методику «Пяти сил Портера» [11: 86], позволяющую определить место организации в отрасли в целом. Результаты анализа СТИП с точки зрения этой методики приведены в таблице 2.

Еще одним значимым элементом при составлении маркетингового комплекса является понимание механизма принятия решения потребителем применительно к сертификационному тестированию. Рассмотрим, какие шаги совершает потребитель при выборе системы сертификационного тестирования и какие факторы будут для него наиболее значимыми для принятия решения (см. табл. 3).

Полученные данные должны стать основой для создания маркетингового комплекса для СТИП (традиционно маркетинговый комплекс включает в себя от четырех до семи составляющих (**4P – 7P**). Для СТИП наиболее актуальные следующие элементы:

1. **Продукт – Product** (ассортимент, услуги, качество, гарантии качества);
2. **Место – Place** (каналы, охват, размещение, логистика);
3. **Цена – Price** (стоимость, скидки, акции);
4. **Продвижение – Promotion** (реклама, стимулирование сбыта, прямой маркетинг);
5. **PR** (пресса, выставки, мероприятия, годовые отчеты);
6. **Процесс – Process** (взаимодействие между потребителем и компанией);
7. **Люди – People** (люди, способные оказать влияние на восприятие товара и услуги в глазах целевого рынка).

Далее приводим основные моменты в отношении каждого из элементов маркетингового комплекса, которые необходимо учитывать при его формировании.

1. Продуктом СТИП является сертификационное тестирование по РКИ. На сегодняшний день тестирование проводится по **6 программам и 29 уровням**:

1. Программы по русскому языку повседневного общения для взрослых (6 уровней);
2. Программы по русскому языку повседневного общения школьников (6 уровней);
3. Промежуточные уровни владения русским языком повседневного общения для взрослых (5 промежуточных уровней);
4. Промежуточные уровни владения русским языком повседневного общения для школьников (5 промежуточных уровней);
5. Русский язык делового общения (3 уровня);
6. Русский язык в международном туристском бизнесе (4 уровня).

Разработка дополнительных программ и уровней производится по запросам потребителей.

Потребителям оказываются **дополнительные услуги:** консультирование (очное, по телефону, по электронной почте), удаленная регистрация на экзамен, пересылка сертификата (по договоренности) и т.д.

Качество тестов обеспечивается лингводидактическим описанием, стандартами, его соответствием общеевропейским требованиям и **гарантируется** поддержкой ведущих российских и зарубежных организаций (Министерство образования и науки РФ, Ассоциация лингвистических тесторов Европы и др.), а также востребованностью и конвертируемостью сертификатов СТИП в зарубежном образовательном пространстве.

2. Место. Тестирование проводится в Москве (в Институте Пушкина), а также на базе партнерских центров тестирования (42 центра в 18 странах мира).

На данный момент существует только очная форма тестирования (с приездом экзаменатора из Москвы). Для увеличения экономической и организационной эффективности проведения тестирования осуществляется **логистика** проведения экзаменационных сессий (т.е. экзаменатор выезжает сразу на несколько сессий, объединенных по принципу географической и временной близости), а также логистика использования тестовых материалов (которая гарантирует, что на каждую сессию экзаменатор везет не использованные там ранее тестовые блоки, что обеспечивает объективность тестирования и сохранение конфиденциальности тестовых материалов).

Система дистанционного компьютерного тестирования находится на стадии разработки. Внедрение такой системы позволит расширить **охват** потенциальных потребителей (за счет удаленных от России стран и центров с небольшим количеством кандидатов) и принципиально изменить **принцип отбора площадок** для проведения такого тестирования (каждая из площадок должна быть оборудована в соответствии с требованиями к проведению дистанционного тестирования, а также иметь как минимум одного обученного ментора, способного проводить такое тестирование).

Таблица 3

Этапы принятия решения потребителем СТИП

Этапы принятия решения	Факторы, влияющие на принятие решения
1. Осознание проблемы	Потребитель изучает РКИ. В определенный момент у него возникает потребность понять, что реально он уже знает и какие пробелы ему нужно ликвидировать. Или же возникает необходимость подтвердить свое владение РКИ для учебного заведения или работодателя.
2. Поиск информации	**2.1. Внутренний поиск.** Потребитель вспоминает о способах подтверждения уровня владения русским языком, основным из которых является получение языкового сертификата. **2.2. Внешний поиск.** Потребитель обращается за советом к трем основным источникам: к семье или друзьям, к авторитетным организациям (центрам или курсам русского языка), к данным в сети Интернет (поисковые системы отправляют его на сайты организаций, проводящих тестирование, в том числе сайт Института Пушкина). В этот момент потребитель впервые узнает о существовании такого решения.
3. Установка критериев и оценка альтернативных решений	На данном этапе потребитель определяет оптимальные для себя критерии, которым должна отвечать система тестирования. Это может быть ее международный статус и признание авторитетными организациями (например, Советом Европы, Ассоциацией Лингвистических Тесторов Европы (АЛТЕ) и др.) На этом же этапе он рассматривает альтернативные варианты (если таковые имеются), например, возможность сдачи внутреннего экзамена в университете или на работе. Потребитель оценивает возможные альтернативные варианты и принимает оптимальное для себя решение на базе предъявляемых им требований к экзамену по РКИ.
4. Выбор «продавца»	Данный этап принятия решения характеризуется определением конкретной системы тестирования в соответствии с требованиями потребителя. На данном этапе существенными в принятии решения будут следующие факторы. **4.1. Удобство и полнота размещения информации о системе тестирования в сети Интернет:** дружелюбный и интуитивно понятный интерфейс сайта, наличие описания программ, образцов экзаменов, достаточное количество учебного материала для тренировки, информации о дате, месте и стоимости проведения экзамена. **4.2. Наличие клиентоориентированной системы обратной связи** с потенциальными потребителями. **4.3. Наличие удобных дат, сроков и способов сообщения результатов экзаменов** для потенциальных потребителей. **4.4. Наличие конкурентоспособной цены и системы скидок** на экзамены. **4.5. Наличие географически удобно расположенных экзаменационных центров** по отношению к месту нахождения или проживания потребителя.
5. Покупка	Потребитель записывается на тестирование и оплачивает его удаленно или лично в выбранном центре (пункте) тестирования. В назначенную дату он приходит туда для прохождения тестирования.
6. Анализ после покупки	Потребитель оценивает свою удовлетворенность процедурой тестирования. На его оценку оказывают влияние следующие факторы. **6.1. Приветливый и компетентный персонал** центра тестирования (как во время регистрации, так и непосредственно во время экзамена). **6.2. Отсутствие накладок и сбоев во время проведения экзамена** (организационных, технических, методических и др.). **6.3. Соответствие длительности экзамена ожиданиям потребителя**, наличие четкой организации перерывов (в том числе на обед) между частями экзамена. **6.4. Соответствие материалов уровню его владения языком и его ожиданиям** (в том числе знакомство потребителя с форматом экзамена, жанрами текстов, с формой заданий и т.д., тестовые материалы актуальны для кандидата). При наличии всех перечисленных факторов потребитель останется доволен экзаменом, **поделится своими впечатлениями** с друзьями, знакомыми, своим преподавателем (лично и онлайн). Положительный опыт сдачи экзамена значительно **увеличивает вероятность повторного прихода** данного потребителя для сдачи экзамена более высокого уровня владения РКИ.

3. Стоимость тестирования должна быть конкурентоспособной на рынке и адаптированной к условиям каждой экзаменационной площадки (с точки зрения экономического развития страны, населенного пункта, в котором находится центр тестирования, а также покупательной способности потенциальных кандидатов). Для определения оптимальной цены необходимо проводить постоянный мониторинг ценовой политики в сфере тестирования, а также анализ макро- и микрофакторов, способных оказать влияние на ценообразование.

Необходимым видится создание **программы лояльности** СТИП, в рамках которой постоянным партнерам и клиентам предоставлялись бы скидки и бонусы.

Проведение акций также является важным аспектом ценообразования в данной сфере, однако для формирования конкретных акций необходимо проведение дополнительных исследований потребительской аудитории.

4. Маркетинговые коммуникации, касающиеся продвижения СТИП, должны осуществляться по нескольким направлениям: **реклама** (в первую очередь в Интернете: баннеры, контекстная реклама, реклама в тематических группах в социальных сетях; печатная реклама: реклама в прессе, а также листовки, лифлеты, визитки и т.д.), **продвижение** (краткосрочные акции и предложения), **прямой маркетинг** (демонстрации, консультирование, рассылки постоянным клиентами и партнерам, программа лояльности).

5. **PR-коммуникации** СТИП должны заключаться в формировании новостной ленты системы (в том числе и в ключевых социальных сетях), отражающей все актуальные события (итоговые годовые отчеты о деятельности, проведенные сессии, разработанные уровни, расширение партнерской сети, а также иные текущие новости системы и Центра тестирования). Также необходимо широкое участие СТИП в профильных мероприятиях (выставках, конференциях) и организация собственных тематических мероприятий (круглых столов, дискуссий, мастер-классов).

6. **Операционная деятельность,** направленная на оптимизацию оперативного взаимодействия СТИП с потребителем по всем каналам (личное, электронная почта, телефон и т.д.), должна быть налажена на всех уровнях. Необходимо создание системы обратной связи, четкого разграничения зон ответственности и сферы деятельности между сотрудниками, осуществляющими организационную работу по направлению СТИП.

7. **Сотрудниками** подразделения, занимающегося организацией и проведением экзаменов СТИП, должны быть люди, обладающие специальным образованием, навыками межкультурной коммуникации, тайм-менеджмента, высоким уровнем ответственности, глубоким знанием методической стороны сертификационного тестирования, знанием иностранных языков, пониманием организационной структуры принятия решений, а также интересом к вопросам изучения и развития системы сертификационного тестирования. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьева О.Н. Культурная политика: Теоретические аспекты и практика реализации // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: Гуманитарные науки. 2013. № 1–2.
2. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал. СПб., 2001.
3. Козловцева Н.А. Гендероориентированные модули в контексте формирования русской национальной системы уровневого тестирования // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
4. Козловцева Н.А. Стратегия перехода от концепции «Русский язык для всех» к концепции «Русский язык для каждого» // Гражданская солидарность в реализации государственной культурной политики: взаимодействие власти, общества и бизнеса. М.; Якутск, 2015.
5. Корчагина Е.Л. Компьютерное сертификационное тестирование: Контент. Контингент. Контекст // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
6. Купряшин Г.Л., Соловьев А.И. Государственный менеджмент. М., 2004.
7. Речь В.В. Путина на заседании Совета при Президенте РФ и по культуре и искусству в декабре 2014 г. // kremlin.ru.
8. Светуньков С.Г. Методы маркетинговых исследований. sergey.svetunkov.ru/study/marketing/files/1.pdf.
9. Степанова Т.Е. Экономика XXI века – экономика, основанная на знаниях // Креативная экономика. 2008. № 4 (16).
10. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
11. Michael E. Porter. The Five Competitive Forces that Shape Strategy // Harvard Business Review. 2008.

N.A. Kozlovtseva

THE DEVELOPMENT OF A NATIONAL SYSTEM OF CERTIFICATION TESTING FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: MARKETING OPPORTUNITIES

Certification testing, national testing system, Russian as a foreign language, marketing, marketing complex.

The article discusses the ways to improve the competitiveness of the national certification system of Russian language testing for foreigners (Russian as a foreign language – RKI) in the context of increased demand for education throughout life and the formation of a knowledge economy by marketing tools, in particular, the creation of the marketing mix. The author discusses the features and key areas of work in the field of testing in RKI, the analysis of the external and internal environment, as well as Russian and international market testing.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Дорогие друзья и уважаемые коллеги!

Поздравляя вас с пройденной институтом дорогой в полстолетия, хочу вспомнить высказывание фон Гумбольта: «Славу государства создают его ученые и их ученики».

Славная история вашего вуза стоит на прочных столпах трудов таких всемирно признанных специалистов в области русского языка, страноведения и культуроведения, межкультурной коммуникации, как академик В.Г. Костомаров, профессора Э.Г. Азимов, О.Д. Митрофанова, Ю.Е. Прохоров, Н.И. Формановская, А.Н. Щукин.

Выпускники института работают во многих странах мира. Они не только преподавают русский язык, но и предлагают образцы открытого профессионального общения носителей различных этно- и социокультур. С их помощью русский язык стал языком межкультурной коммуникации в самых разных областях науки и сферах жизнедеятельности современного мобильного и глобального сообщества.

Поздравляя с юбилеем человека, принято желать здоровья, долголетия и успехов во всех начинаниях. Поздравляя с 50-летием институт, хочется пожелать сохранения традиций и открытия новых горизонтов в сотрудничестве с выпускниками и коллегами; объединения под вашим крылом передовой русскоязычной педагогической мысли в России и за ее пределами.

Вы можете стать опорой и поддержкой науки и образования на русском языке в мире и в России – и от имени Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации искренне желаю вам этого!

эксперт федерального реестра научно-технической сферы РФ,
канд. пед. наук
Е.Л. Кудрявцева

Прошло уже больше 50 лет с момента основания нашего института. Надеюсь, что и через 1000 лет Институт Пушкина продолжит принимать студентов, желающих владеть русским языком. Здесь возможно все: и учиться, и встретить новых друзей из разных стран, и участвовать в конкурсах или концертах. Я счастлива, что я училась здесь. Спасибо преподавателям и студентам!

Поздравляю!

Я горжусь Институтом Пушкина!

Александра-Констанца Рынка
студентка Института Пушкина
Румыния

МОДЕЛЬ СЛОВАРЯ ЯЗЫКА ДОСТОЕВСКОГО: УНИКАЛЬНОЕ ИЛИ УНИВЕРСАЛЬНОЕ?

М.М. КОРОБОВА
mmkor1955@yandex.ru
научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН
Москва, Россия

Е.А. ОСОКИНА
lenazar@yandex.ru
канд. филол. наук, научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН
Москва, Россия

И.В. РУЖИЦКИЙ
konnitie@mail.ru
д-р филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

С.Н. ШЕПЕЛЕВА
svetnikmsk@yandex.ru
канд. филол. наук, научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН
Москва, Россия

Ключевые слова: *Достоевский, словарь языка писателя, идиостиль, идиоглосса, лексикографический параметр*

В статье рассматривается система лексикографических параметров, лежащих в основе конструирования Словаря языка Достоевского, работа над которым ведется в Институте русского языка им. В.В. Виноградова РАН. Промежуточные итоги составления словаря позволяют поставить вопрос о потенциале использования его концепции при построении других писательских словарей. Делается вывод о том, что большинство параметров словаря, при всей их разной значимости для того или иного автора, являются универсальными, что, однако, не означает невозможности включения в данную систему других параметров.

Идея создания Словаря языка Ф.М. Достоевского как словаря нового типа, который раскрывал бы основные особенности языковой личности писателя, появилась в начале 1990-х гг. Ее авторами были Ю.Н. Караулов и Е.Л. Гинзбург. К моменту издания первого тома Словаря эта идея оформилась в концепцию (см. [6]), и одним из наиболее дискуссионных ее вопросов явилась возможность использования предлагаемого словарного представления для описания

идиолекта других писателей – как XIX в., так и современных.

Обозначим основные положения данной концепции, квалифицируемые нами как параметры Словаря языка Достоевского. Суть теории лексикографической параметризации заключается в следующих положениях: 1) языковая структура может быть полностью представлена в словарях; 2) параметр словаря – это минимальная единица языковой структуры, находящая словарное отражение, «некоторый квант информации о языковой структуре, который в экстремальном случае может представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступает в сочетании с другими квантами (параметрами) и находит специфическое выражение в словарях; иными словами – это особое словарное представление структурных черт языка» [1: 51]; 3) функция параметра аналогична функции дифференциального признака, это некоторая переменная, различающая любые две категории в языке или в функциональном плане, или в плане обозначения; 4) параметры могут различаться по своей емкости – от самых простых (ударение, особенности орфографии и др.) до таких сложных (например, словообразовательное гнездо или тропеическое употребление слова); 5) в лингвистическом конструировании словарей действует «закон свободы параметров», состоящий а) в том, что количество параметров может относительно свободно варьироваться, б) в разных способах задания одного и того же параметра, в) в различной степени глубины раскрытия параметров (см. [1: 70]); 6) тип словаря определяется сочетанием лексикографических параметров, всего Ю.Н. Караулов выделяет 67 таких показателей.

«Закон свободы параметров» действует и по отношению к словарям языка писателя: частота употребления слова может сочетаться с дефиницией, контекстом, использованием в составе фразеологических единиц. Говорить о каком-то установившемся в практике составления писательских словарей едином типовом сочетании параметров не представляется возможным.

Словарь языка Достоевского построен на системе следующих лексикографических параметров:

- **параметры корпуса словарной статьи:** 1) вход-идиоглосса, 2) частота, 3) дефиниция, 4) иллюстрация, 5) «авторство» иллюстрации (принадлежность текста собственно Достоевскому или персонажу и др.), 6) адрес, 7) хронология, 8) жанр, 9) употребление в составе фразеологической единицы, 10) употребление в составе имени собственного, 11) словоуказатель;
- **параметры комментария словарной статьи:** (сам комментарий, как и примечания, о которых будет сказано ниже, можно также квалифицировать как лексикографический параметр) 1) подчинительные связи, 2) сочинительные связи, 3) нестандартная сочетаемость, 4) морфологические особенности (использование идиоглоссы в искаженной русской речи, образование нового слова путем его повтора, отражение особенностей церковнославянского языка и просторечия, употребление singularia tantum во множественном числе и т.п.), 5) словообразовательное гнездо, 6) употребление однокоренных с описываемым слов в одном узком контексте, 7) употребление описываемого слова в разных значениях в одном узком контексте, 8) неразличение значений, 9) игровое употребление, 10) тропеическое употребление (в сравнении, в метафоре, в метонимии, в синекдохе, в гиперболе, в литоте, в составе оксюморона), 11) употребление в ироническом контексте, 12) употребление в составе афоризма, 13) автонимное употребление, 14) символическое употребление, 15) употребление в составе чужой речи (в отсылке к прецедентному тексту, в библейской цитате, в цитате), 16) ассоциативные связи слова;
- **параметры примечаний:** употребление описываемой идиоглоссы 1) в противопоставлении, 2) в уточнении, 3) в повторе, 4) в амплификации, 5) в параллелизме, 6) в парцелляции, 7) в зевгме, 8) в хиазме, 9) в высказываниях обобщающего характера; 10) функциональные характеристики слова (безобъектное, или абсолютивное, употребление глагола, глаголы, используемые в функции введения речи, и др.), 11) коммуникативные характеристики слова (например, использование в составе речевого клише), 12) комментарий энциклопедического (экстралингвистического) характера, 13) этимологическая справка, 14) биографическая справка (связь с эпизодом жизни Достоевского), 15) библиографический параметр и др.

Параметры примечаний являются факультативными, их набор не ограничен: это любые наблюдения автора словарной статьи над значением и употреблением описываемой идиоглоссы.

В широком смысле в качестве разновидности текстологического комментария можно рассматривать и такие разделы Словаря, как различного вида приложения, к которым относится указатель имен персонажей из произведений Достоевского, используемых при раскрытии анафор, условные сокращения названий для

художественных произведений писателя с указанием года написания и тома по полному собранию сочинений (см. [3]), список используемых лексикографических источников [5: 73–74]. Эти приложения также можно рассматривать как параметры Словаря.

Надо сказать, что данная система параметров формировалась в ходе работы над Словарем языка Достоевского и стала результатом лексикографического осмысления текстов писателя, а не была заложена изначально как некое теоретическое руководство к действию для авторов словарных статей.

Рассмотрим указанные выше параметры с точки зрения их универсальности и уникальности.

Безусловной представляется возможность описания не всех слов, употребляемых тем или иным автором, но только тех, которые характеризуют его идиостиль, т.е. идиоглосс (параметр 1 корпуса). Данный параметр следует считать универсальным, поскольку, если в авторском лексиконе таких слов не наблюдается, то, по всей видимости, нет особой необходимости в составлении словаря этого писателя. Другое дело – сама процедура выявления идиоглосс, которая может различаться в зависимости от особенностей идиостиля. В Словаре языка Достоевского при выявлении его словника авторы ориентировались на многошаговую процедуру: «1) коллективное прочтение текстов Достоевского с установкой выделить слова, характеризующие авторский стиль (своего рода метод экспертных оценок); 2) использование данных уже существующих исследований, как лингвистических, так и литературоведческих, посвященных языку и творчеству Достоевского, в которых те или иные слова отмечаются как важные, характерные, ключевые; 3) учет вхождения слова в название произведения или в название какой-либо части произведения; 4) фиксация особенностей употребления слова, например, в составе высказывания, обладающего свойствами афоризма, авторская рефлексия над значением слова, использование слова в игровом контексте и др.; 5) статистический анализ употребления слова в разных жанрах и в разные периоды творчества писателя; 6) апробация полученного списка идиоглосс путем пилотажного опроса» [5: 48]. Очевидно, что все шаги, кроме шага 4, актуальны для определения идиоглоссного статуса слова у любого писателя. Что касается шага 4, то он может использоваться факультативно. Сказанное, однако, не означает, что применительно к другим авторам данная процедура должна быть ограничена только представленными шагами, кроме того, существуют и другие методики выявления в тексте значимых слов.

Выскажем предположение, что если не все, то по крайней мере большинство параметров корпуса словарной статьи является актуальными для конструирования не только Словаря языка Достоевского, но и любого другого значимого автора, что хорошо иллюстрируют уже существующие писательские словари. Определенные сомнения может вызывать только параметр 7 корпуса словарной статьи: далеко не для каждого автора выделяется такая строгая хронологическая периодизация, как для творчества Достоевского, когда можно абсолютно четко обозначить момент коренного изменения не только мировоззрения, но и стиля писателя. Тем более это касается авторов современных.

Что касается лексикографических параметров, вынесенных в комментарий словарной статьи, то такие признаки, как 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 16 следует считать универсальными. Они (все, кроме 10, 15 и 16) коррелируют с единицами нулевого уровня структуры языковой личности, хотя, надо отметить, знания о мире могут отражаться и в семантико-грамматических зонах – подчинительных и сочинительных связей слова. При этом, конечно, степень значимости параметров для характеристики авторского идиостиля может быть различной: например, употребление однокоренных слов или слова в одном значении в одном контексте (параметры 6 и 7) больше свойственно писателям XIX в.: *И часто неожиданно, в глухом забытом захолустье, на* ***безлюдьи безлюдном*** *встретишь человека, которого греющая беседа заставит позабыть тебя и* ***бездорожье дороги****, и неприютность ночлегов, и беспутность современного шума, и лживость обманов, обманывающих человека* (Н. Гоголь. Мертвые души).

В данном случае за счет параллельного тавтологического повтора однокоренных слов *безлюдное безлюдье* и *бездорожье дороги* создается игровой эффект.

Нам нужно живое, а не мертвое изображенье ***России****, та существенная, говорящая ее география, начертанная сильным, живым слогом, которая поставила бы* ***русского*** *лицом к* ***России*** (Н. Гоголь. Деловые письма).

[Максим Петру] *Мы ждем, когда из-за туч проглянет опять эта глубокая* ***синева****. Гроза пройдет, а небо над нею останется все то же; мы это знаем и потому спокойно переживаем грозу. Так вот, небо* ***сине****... Море тоже* ***сине****, когда спокойно. У твоей матери* ***синие*** *глаза* (В. Короленко. Слепой музыкант).

[Авдотья Андреевна Жевакину] *Мне очень* ***приятно*** *видеть такого* ***приятного*** *гостя* (Н. Гоголь. Женитьба).

Помещик, к которому приехал Николай, был старый кавалерист-холостяк, ***лошадиный***

знаток, охотник, владетель коверной, столетней запеканки, старого венгерского и чудных ***лошадей*** (Л. Толстой. Война и мир).

Для современных авторов в этом отношении существует достаточно сильная система стилистических запретов. То же самое касается нестандартной сочетаемости слова (параметр 3), под которой в концепции Словаря языка Достоевского понимаются «...наиболее очевидные случаи несоответствия употребления слова Достоевским существующим нормам современного русского литературного языка. Как правило, это случаи нарушения лексической или грамматической сочетаемости слова» [4: XIII]. «Небрежение словом» в большей или меньшей степени свойственно не только Достоевскому, но и всем писателям XIX в. (см., например, [2]), что касается современных авторов, то, как правило, такие случаи следует рассматривать как разновидности языковой игры. Например, нарушение закона семантического согласования является одной из характерных особенностей стиля Андрея Платонова: *В полдень Перри шел по среднерусскому континенту и* ***созерцал встречные травинки*** (А. Платонов. Епифанские шлюзы). *Мне пришло в голову некоторое* ***соображение, неуверенное*** *и еще* ***не ясное*** *для меня самого* (А. Платонов. В прекрасном и яростном мире).

Однако такого рода случаи следует рассматривать как сознательное отклонение от существующей языковой нормы, т.е. как языковую игру (параметр 9), свойственную вообще писателям-экспериментаторам в противоположность писателям-наблюдателям (Гоголь, Достоевский, Лесков, Салтыков-Щедрин, с одной стороны, и Тургенев, Толстой – с другой). Для языка писателей-экспериментаторов игровое употребление слова следует считать не только универсальным параметром, но и одним из основных. Сравним:

[Вакула] *«Что будет, то будет, приходится просить помощи у черта». «Когда нужно* ***черта****, то и* ***ступай к черту****», – ответил Пацюк* [употребление одного слова в одном контексте в прямом и переносном значениях] (Н. Гоголь. Ночь перед Рождеством).

Подали ему [Левше] *ихнего приготовления горячий* ***студинг*** [контаминация «студень» и «пудинг»] *в огне* (Н. Лесков. Левша).

Можно предположить, что такие параметры, как употребление однокоренных слов и повтор одного слова в разных значениях в одном узком контексте, нестандартная сочетаемость слова, его морфологические особенности, игровое и ироничное употребление слова, являются тесно взаимосвязанными друг с другом, они отражают характерные идиостилевые черты определенной группы писателей, являясь тем самым универсальными или универсальными частично.

Отдельно остановимся на таких ключевых параметрах Словаря языка Достоевского, как использование идиоглоссы в составе афоризма (параметр 12), автонимное употребление слова (параметр 13) и символическое употребление слова (параметр 14). Ключевыми эти параметры являются уже потому, что выступают своеобразными индикаторами идиоглоссного статуса слова. Полагаем, что эти три параметра тоже можно считать универсальными для составления словаря более или менее значимого автора, что в общем-то вполне логично: любой писатель, причем вовсе не обязательно значимый, начинает ощущать себя в какой-то степени пророком и облекать свои суждения в форму афоризмов, используемых либо в дидактической, либо в рефлексирующей функциях (о свойствах и функциях афоризмов подробнее см. [5]). Сравним:

<...> женщине легче поцеловаться с чертом <...> нежели назвать кого красавицею <...> (Н. Гоголь. Вечер накануне Ивана Купала); *<...> женщине нужно быть в двадцать раз умнее мужчины, чтобы внушить к себе если не любовь, то, по крайней мере, уважение* (Н. Гоголь. Невский проспект); *Что женщина? – Язык богов!* (Н. Гоголь. Женщина); *<...> когда девица становится замужней женщиною, ей прощаешь лишние годы* (Н. Гоголь. Личные письма).

[Гедеоновский] *Муж всегда виноват, сударыня, осмелюсь вам доложить, когда жена нехорошо ведет себя* (И. Тургенев. Дворянское гнездо).

<...> личные интересы настоящего до такой степени значительнее общих интересов, что из-за них никогда не чувствуется (вовсе не заметен даже) интерес общий (Л. Толстой. Война и мир).

Как пролитой на землю воды не сберешь обратно в кувшин, так не возвратишь и жизнь тому, у кого ее отнял, <– прозвучал эфиоп> (Н. Лесков. Легенда о совестном Даниле).

Афоризмы Достоевского стали более известными и воспроизводимыми в силу ряда причин: парадоксальности всего творчества и личности самого автора, чрезвычайно широкого тематического охвата, созвучия проблемам современного мира и др.

С параметром 12 тесно связано и употребление слова в составе автонимного высказывания (параметр 13), т.е. сознательная авторская рефлексия над значением слова. Одновременно с осознанием своей пророческой функции писатель всегда в какой-то степени ощущает себя и филологом, часто сам составляет словарь, который потом использует в своих произведениях. Сравним: *Какая причина исторических событий? – **Власть**. Что есть **власть**? – **Власть** есть совокупность воль, перенесенных на одно лицо. При каких условиях переносятся воли масс на одно лицо? – При условиях выражения лицом воли всех людей. То есть **власть** есть **власть**. То есть **власть** есть слово, значение которого нам непонятно. Если бы область человеческого знания ограничивалась одним отвлеченным мышлением, то, подвергнув критике то объяснение **власти**, которое дает наука, человечество пришло бы к заключению, что **власть** есть только слово и в действительности не существует. Но для познавания явлений, кроме отвлеченного мышления, человек имеет орудие опыта, на котором он поверяет результаты мышления. И опыт говорит, что **власть** не есть слово, но действительно существующее явление* (Л. Толстой. Война и мир).

Для идиостиля Достоевского, однако, характерна рефлексия не только над значением слов-концептов (как над значением слова «власть» у Толстого в примере выше), но и толкование тех слов, значение которых, казалось бы, и не надо объяснять, что является признаком измененного сознания: <...> *сапоги были лакированные и сильно блестели. «Это называется **блик**, – подумал герой наш* [Голядкин], *– особенно же сохраняется это название в мастерских художников; в других же местах этот отсвет называется **светлым ребром**»* (Ф. Достоевский. Двойник).

С параметрами 12 и 13 тесно связано и символическое осмысление автором окружающей действительности (параметр 14). Хрестоматийным в этом отношении является символическое употребление слов «желтый» в «Преступлении и наказании», «дуб» – в «Войне и мире», «солнце» и «луна» – в «Мастере и Маргарите». Ср. также символическое употребление слов в следующих контекстах:

[Максим Петру] *Ты видишь, что **красный** цвет и здесь – цвет страсти, и он служит ее символом. Это цвет упоения, греха, ярости, гнева и мести. Народные массы во времена мятежей ищут выражения общего чувства в **красном** знамени, которое развевается над ними, как пламя...* (В. Короленко. Слепой музыкант)

*И **галька**, и **пятна**, и **солнечные блики** образуют узоры, представляющие неким жутким образом послания, которые он должен перехватить. Все есть шифр, и повсюду речь идет о нем* (В. Набоков. Знаки и символы).

Слова в символическом значении часто используют и современные авторы, например, символическо-мнемоническую функцию выполняет слово «репейник» в рассказе Захара Прилепина «Грех».

Что касается параметра 15 (употребление в составе чужой речи), то этот признак является универсальным хотя бы по причине интертекстуального характера вообще литературного творчества.

Обозначенные параметры примечаний являются факультативными (как и сами примечания), что уже говорит об их неполной универсальности даже применительно к описанию идиостиля Достоевского.

В заключение сделаем следующие выводы: 1) лежащие в основе модели Словаря языка Достоевского параметры являются тесно взаимосвязанными и взаимообусловленными, т.е. представляют собой систему взаимосвязанных единиц, коррелирующих с элементами уровней языковой личности; 2) данные лексикографические параметры большей частью являются универсальными, т.е. их систему можно использовать в качестве своеобразной матрицы для конструирования словаря языка любого писателя, принимая, однако, во внимание тот факт, что степень значимости этих параметров может быть различной. Отметим также, что тенденцией развития авторской лексикографии следует считать увеличение общего числа параметров, использующихся для характеристики описываемых единиц. Такое расширение количества параметров может привести к необходимости введения новых, причем их рост ничем не ограничен, что может повлечь за собой неоправданное расширение объема словаря и усиление субъективного фактора при его составлении. Как это ни парадоксально, но на определенном этапе дробления параметров их возможная исходная многозначность не уменьшается, а, наоборот, возрастает. ■

Публикация подготовлена в рамках поддержанных РГНФ научных проектов (проект № 15-04-00135).

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М., 1981.
2. Лихачев Д.С. «Небрежение словом» у Достоевского // Достоевский: Материалы и исследования. Т. 2. Л., 1976.
3. Полное собрание сочинений Ф.М. Достоевского в 30 тт. Л., 1972–1990.
4. Ружицкий И.В. Вместо предисловия // Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий (Г–З) / Е.Л. Гинзбург, Ю.Н. Караулов, М.М. Коробова, Е.А. Осокина, И.В. Ружицкий, Е.А. Цыб, С.Н. Шепелева / Под ред. Ю.Н. Караулова. М., 2010.
5. Ружицкий И.В. Язык Достоевского: идиоглоссарий, тезаурус, эйдос: Монография. М., 2015.
6. Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий (А–В) / Е.Л. Гинзбург, Ю.Н. Караулов, М.М. Коробова, Е.А. Осокина, И.В. Ружицкий, Е.А. Цыб, С.Н. Шепелева / Под ред. Ю.Н. Караулова. М., 2008.

M.M. Korobova, E.A. Osokina, I.V. Ruzhitskiy, S.N. Shepeleva

DOSTOEVSKY'S LANGUAGE DICTIONARY MODEL: UNIQUE AND UNIVERSAL

Dostoyevsky, writer's language dictionary, idiostyle, idioglossa, lexicographic parameter.

The article presents the system of the basic lexicographic parameters used in the construction of Dostoyevsky Language Dictionary being written in Vinogradov Russian Language Institute of Russian Academy of Sciences. The current results allow to speculate on the potential of the usage of this concept in creating other dictionaries of particular writers. The conclusion is done that most of the parameters can be applied to other dictionaries as well as other additional parameters.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

В сознании каждого преподавателя РКИ Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина всегда был подобен храму, и любое его посещение было трепетным, чем-то похожим на паломничество к святым местам. В советское время это и был храм, действительный храм науки, место, где разрабатывались лингвистические и психологические основы преподавания РКИ, создавались методические концепции, апробировались методы преподавания, писались учебные программы и учебники для разных вариантов и профилей обучения. В этом институте развивались такие актуальные направления нашей науки, как теория коммуникативного обучения, теория интенсивного обучения, страноведение и лингвострановедение, теория использования аудиовизуальных и технических средств обучения, теория учебника и многое-многое другое.

Конечно же, все это вырастало не на пустом месте. Это было результатом труда талантливых ученых, концентрация которых на один квадратный метр площади института была выше, чем где-либо. Можно перечислять их имена, но их так много, что есть опасность кого-нибудь не упомянуть и тем самым невольно обидеть.

С тех пор прошло много времени. Научные подразделения института в 1990-е гг. были упразднены, но зародившиеся в них традиции сохраняются на кафедрах, и это залог жизнеспособности института.

Желаю всем сотрудникам Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина успехов в их профессиональной деятельности, оптимизма, желания жить и творить.

д-р пед. наук, профессор
Санкт-Петербургского государственного университета
Л.В. Московкин

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.Ф. КИРОВ
EFKirov@pushkin.institute
д-р филол. наук,
профессор, зав. кафедрой
общего и русского языкознания
Государственного
института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова:
стилистика,
три штиля речи,
функциональные стили,
лексика, синтаксис,
текст, дискурс

В статье в единую концепцию мультистилистики соединяются две традиции – теория трех штилей М.В. Ломоносова и пяти стилей современной русской функциональной стилистики. Мультистилистика рассматривается как дискурсивная дисциплина, в которой стили и штили являются характерными признаками дискурса, при этом каждый функциональный стиль дополняется тремя функциональными штилями.

В наиболее общем виде функциональный стиль можно определить как совокупность языкового материала, выбранного из парадигмы всех возможных фонетических, лексических и грамматических (включая словообразовательные) вариантов языковых единиц в рамках лингвистической компетенции языковой личности с ориентацией на целесообразное использование языковых средств оформления дискурса в практике определенного типа и условий коммуникации.

М.В. Ломоносов, основываясь на традиции риторики XVII–XVIII вв., связывает стиль с образом и личностью оратора. Подчеркнем, что учение о стиле, т.е. об эвфонии, ритме, тропах и фигурах публичной речи, получило большое развитие в искусстве красноречия в конце XVII в. – начале и середине XVIII в. Именно в эту эпоху приобрело особую популярность утверждение, что «стиль – это человек». Фактически такое представление можно считать начальным этапом антропоцентрической лингвистики, столь актуальной в наше время. В дальнейшем учение о стиле развивается в учение о композиции, т.е. расположении частей в связном тексте. Расположение (композицию) М.В. Ломоносов разделяет на натуральное и художественное, на прозаическое (ученое) и поэтическое, при этом единицей композиции считается хрия – речь, имеющая относительно самостоятельную смысловую цельность и представляющая собой частную комбинацию топосов (общих мест). Можно считать, что хрия была выдвинута на роль этической единицы композиционного строения речи, при этом осталась вакантной терминологическая позиция эмической единицы, которую можно было бы по аналогии обозначить как композитема.

Роль стилистики состоит в соединении риторических и грамматических представлений о языке. Существуют риторическая и поэтическая стилистики, с одной стороны, и лингвистическая – с другой.

В риторике еще в античное время было создано учение о трех стилях, составлявшее особый раздел элокуции как разновидности риторического канона, ориентированного на селекцию языковых средств для наилучшего построения речи. Три стиля различались по интенсивности использования риторических, лексических и синтаксических средств, а также риторических фигур, которые определяли специфику ораторской речи. Значительно выделялся высокий стиль (genus grande, genus sublime) своей нарочитостью и совершенством языковой обработки и оформления. В меньшей степени разнился от обыденной речи средний стиль (genus medium, genus floridum), но отличия были заметны и всецело осознавались слушающими. К обыденному, бытовому языку приближался простой стиль (genus tenue, genus subtile), однако и в нем ощущались элементы обработки и владения искусством речи. Учение о трех стилях использовалось в литературной стилистике

древнеримского, средневекового и новоевропейского периодов. Известный французский классицист Франсуа Фенелон в труде «Рассуждение о красноречии» описал тройное деление стилей и рекомендовал его использовать в писательской практике.

Таким образом, М.В. Ломоносов, которому, несомненно, были известны эти риторические штудии, перенес на почву русской филологии учение о трех стилях речи, существовавшее в риторике задолго до него. В «Предисловии о пользе книг церковных в российском языке» он описал три штиля речи довольно понятно и типологически в близком к классическому представлению ключе. Саму типологию «штилей» М.В. Ломоносов охарактеризовал следующим образом.

> «От рассудительного употребления и разбору сих трех родов речений рождаются три штиля: высокий, посредственный и низкий. Первый составляется из речений славенороссийских, то есть употребительных в обоих наречиях, и из славенских, россиянам вразумительных и не весьма обветшалых. Сим штилем составляться должны героические поэмы, оды, прозаичные речи о важных материях, которым они от обыкновенной простоты к важному великолепию возвышаются. Сим штилем преимуществует российский язык перед многими нынешними европейскими, пользуясь славенским из книг церковных.
>
> Средний штиль состоять должен из речений, больше в российском языке употребительных, куда можно принять некоторые речения славенские, в высоком стиле употребительные, однако с великой осторожностью, чтобы слог не казался надутым. Равным образом употребить в нем можно низкие слова, однако остерегаться, чтобы не опуститься в подлость... Сим штилем писать се театральные сочинения, в которых требуется обыкновенное человеческое слово к живому представлению действия (...) Низкий стиль принимает речения третьего рода, то есть которых нет в славенском диалекте, смешивая со средними, а от славенских обще не употребительных вовсе удаляться по пристойности материй, каковы суть комедии, увеселительные эпиграммы, песни, в прозе дружеские письма, описание обыкновенных дел» [3: 589–590].

Как следует из рассуждений М.В. Ломоносова, основу деления на три штиля речи составляет лексическая дифференциация от слов «словенской» (т.е. церковнославянской) речи до слов обыденных и даже низких, однако М.В. Ломоносов подчеркивает: «Выключаются отсюда презренные слова, которых ни в каком стиле употребить непристойно» [4: 588–589].

В стилистике теория трех штилей М.В. Ломоносова стоит особняком. Следует сказать, что эта теория не сопоставлялась с теорией функциональных стилей, разработанной уже в XX в. (труды Ш. Балли, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Б. Гавранка, В.Г. Костомарова, В. Мукаржовского, К. Гаузенбласа и др.). В функциональной стилистике нет единства в определении количества функциональных стилей, их определения и типологии. Наиболее типичным является выделение пяти стилей – научного, публицистического, официально-делового, разговорного и стиля художественной литературы. Однако М.Н. Кожина и ее коллеги в дополнение к вышеназванным выделяют также церковно-религиозный стиль, который наиболее близок к высокому штилю М.В. Ломоносова [3: 8], и церковный дискурс, который оформляется неким стилем и, несомненно, присутствует в нашей жизни.

Основной проблемой в стилистике является рассогласованность между классической теорией трех стилей (штилей, по терминологии М.В. Ломоносова, которая будет принята в данной статье) и теорией функциональных стилей речи. Но эту рассогласованность можно преодолеть для пользы и обогащения общей теории стилистики.

М.В. Ломоносов распределил штили с опорой преимущественно на литературу, соотнеся их с жанрами художественного письма. Однако это ограничение можно снять и соотнести штили со всеми типами текстов и дискурсов в рамках всех выделяемых в настоящее время функциональных стилей речи. Другими словами, три штиля Ломоносова можно мультиплицировать (умножить) на пять функциональных стилей русского (да и любого другого) языка и получить в результате мультистилистику языка, т.е. для каждого функционального стиля можно предположить существование трех языковых «штилей»: высокого, среднего и низкого – полученная в результате технология стилистического описания (мультистилистика) может включать в себя пятнадцать возможных вариантов, т.е. по три функциональных штиля для каждого из пяти функциональных стилей.

Рассмотрим научный функциональный стиль [5], который может иметь три функциональных штиля. В целом научный функциональный стиль речи характерен для коммуникации в научной (гуманитарной и естественной), научно-технической и сельскохозяйственной сфере, а также в учебной деятельности на разных уровнях подготовки – от школы до университетского образования. Научный стиль принадлежит преимущественно к книжной сфере коммуникации и характеризуется чертами преимущественной

монологичности, строгости и нормированности с доминированием письменной версии коммуникации над устной. Исторически научный стиль восходит к античности, однако в сочинениях Аристотеля, Платона и других философов Древней Греции научный стиль частично совмещался с художественным, но уже в александрийский период формирование строгой научной терминологии развело художественный и научный стили, что и породило новый тип дискурсивной культуры в западной цивилизации. В российской дискурсивной культуре научный стиль достиг расцвета в эпоху М.В. Ломоносова и открытия Московского университета, хотя и в предшествующий период имелись предпосылки для его формирования в учреждениях духовного образования (Киевско-Могилянская духовная академия и другие центры религиозного просвещения).

В современной русскоязычной дискурсивной практике различаются своеобразные разновидности, или субстили, научного стиля, к которым следует отнести научно-технический, сельскохозяйственный, гуманитарно-социологический, научно-религиозный, научно-справочный, учебно-научный и научно-популярный. Они находят практическое воплощение в таких жанрах научного письма, как монографии, статьи, доклады, диссертации, словари терминов, аннотации, тезисы, резюме, рецензии, отзывы, конспекты, рефераты, учебники, буквари, задачники, решебники, тестовые материалы, справочники. В устной форме научный стиль речи проявляется в таких жанрах, как лекция, доклад, сообщение, ответ на экзамене, реплика, вопрос на конференции и т.д.

Мы лишены возможности рассмотреть все лингвистические показатели научного функционального стиля в рамках одной статьи, поэтому сосредоточим внимание на важнейших из них – лексической и синтаксической характеристике этого функционального стиля и его штилей.

Лексической особенностью научного стиля речи является насыщенность терминами, под которыми понимаются особые лексемы с преимущественно однозначной семантикой, называющие все понятия специальной области научного знания и образующие терминосистему той или иной науки. Примеры терминов можно обнаружить и в данной статье, но важно подчеркнуть, что термины также образуют стилистическую парадигму, т.е. обладают дополнительной эмоционально-экспрессивной и коннотативной характеристикой высокого, среднего и низкого модального плана. Так, термины типа *деконструкция*, *коллаборция* несут на себе дополнительную окраску «высокости» (нередко это связано с заимствованным характером корневой базы таких терминов, их известностью неширокому кругу специалистов), в то же самое время более простые синонимы этих терминов – «расщепление», «сотрудничество» – имеют нейтральный фон и достаточно общеизвестны и употребительны в научном дискурсе. Однако в рамках учебного занятия или урока могут быть использованы и стилистически приниженные слова с той же семантикой, например, учитель в рамках учебно-научного дискурса может использовать в терминологическом смысле слова типа *пучок* в смысле *комплекс* (даже очень известный ученый Р.О. Якобсон это себе позволил во вполне научной статье, назвав фонему «пучком различительных признаков»). Итак, высокий штиль научного функционального стиля в плане лексической наполненности изобилует латинизмами типа *ex experiens, ex versus у* и т.д. Кроме того, в этой разновидности стиля мы встретим много абстрактной лексики, много очень сложных и «изысканных» терминов и терминосочетаний, заимствованных слов и фразеологизированных конструкций типа *нельзя не согласиться с мнением, из сказанного следуют нетривиальные выводы*.

Лексическое оформление соответствует сложному и богатому синтаксическому оформлению данного штиля речи с изобилием предложений усложненной конструкции, т.е. сочиненных и подчиненных предложений и периодов, содержащих значительное количество клаузул (простых предложений как частей сложного), связанных сложными типами синтаксических зависимостей и отношений, вводными словами и конструкциями и т.д.

В жанровом отношении этот высокий штиль научного функционального стиля, скорее всего, ориентирован на крупные сочинения – монографии, статьи в крупных научных международных журналах, характеризующихся высоким уровнем престижности и – как следствие – цитируемости (высокими индексами Хирша и т.д.).

Приведем в качестве примера высокого штиля научного функционального стиля научного дискурса фрагмент из книги В.Б. Касевича «Труды по языкознанию»:

«Во-первых, необходим логический анализ, экспликация понятий, использующихся в фонологии. Трудность зачастую состоит именно в том, что в них слишком велик удельный вес своего рода пресуппозиций – допущений, не высказываемых эксплицитно. Задача, следовательно, состоит в «минимизации пресуппозиций», в максимально явном представлении соответствующих понятий, в учете возможных логических следствий из того или иного их толкования» [1: 11].

Как можно заметить, в данном отрывке присутствуют лексемы весьма абстрактного научного содержания с греко-латинской корневой базой:

логический анализ, экспликация понятий, пресуппозиции, эксплицитно, минимизация. Кроме того, в продолжении этого текста отмечается некоторое количество лексем с признаками «славянизированного характера», например: *множа* (деепричастие), *велик* (сказуемое в виде краткой формы прилагательного) и т.д.

С другой стороны, синтаксический строй фразы в данном отрезке также характеризуется тем, что сложные предложения включают в свой состав большое количество клаузул, имеющих внутри вводные конструкции, например: *«В сложившихся условиях наиболее важная, вероятно, задача лежит в области синтеза…»* [1: 11]. Характерен и состав предикатов в таком предложении – здесь можно встретить сложные предикативные конструкции типа *следует отметить, необходимо подчеркнуть*. Таким образом, высокий штиль научного стиля соответствующего дискурса довольно ярко маркирован характерными лексическими и синтаксическими языковыми элементами.

Средний функциональный штиль научного стиля академического дискурса характеризуется такими стилистическими нормами в области лексики, как «неизысканная» и достаточно понятная и употребительная терминология, базирующаяся на славянской и русской корневой базе. Также здесь можно отметить умеренное количество заимствований из других языков, умеренное привлечение классических научных старославянизмов, латинизмов и грецизмов как маркеров штиля.

Такому положению дел в плане лексического отбора соответствует и средний по семантической сложности лексический состав предикатов, когда они чаще однословны, просты и грамматически «менее изощренны». Этому соответствует и более простой синтаксис, не имеющий такого изобилия клаузул в сложных предложениях, как в высоком штиле. Здесь можно встретить меньше простых предложений, осложненных оборотами и вставными/вводными конструкциями, а также усложненными предикатами: *позволим себе предположить… как следует из… нельзя не согласиться с предположением* и т.д., которые характерны для высокого штиля. В таком среднем штиле научного стиля соответствующего дискурса мы, скорее всего, встретим конструкции типа: *предположим, что… согласимся с мнением…* и т.п.

В жанровом отношении такой штиль соответствует менее сложным в научном плане текстам, т.е. монографиям и статьям в региональных и вузовских сборниках и журналах, имеющим средний престиж в науке. Этот стиль и штиль очень часто используется при составлении учебной литературы для студентов (учебников, пособий). Приведем пример из вузовского учебника «Введение в языкознание» Л.И. Осиповой, изданного недавно: «Во многих культурах наблюдается феномен табуирования – запрета на употребление тех или иных слов, выражений или собственных имен, если это представляло угрозу для отдельного человека или целого коллектива. Явление табу было связано с верой в возможность непосредственного воздействия на окружающий мир при помощи языка, т.е. язык наделялся магической функцией. Интересно отметить, что общеиндоевропейское название медведя (являющегося объектом охоты) в большинстве индоевропейских языков заменялось описательным. Так в языке славян возникает слово «медведь» (ядящий мед)».

Как следует из приведенного отрывка, лексика текста характеризуется средней сложностью в плане селекции языковых единиц, однако, несомненно, относится именно к научному словарю (при этимологической трактовке слова *медведь* мы бы предпочли связать наименование животного с идеей «ведающий, где мед», а не «ядящий мед»). О научном характере текста свидетельствуют термины: *индоевропейский, табуирование, табу* и др. Общий лексический фон текстов такого штиля нельзя признать усложненным, так как большинство слов относится к общеупотребительным: *интересно отметить, название медведя, в языке славян*.

Синтаксическое построение предложений в данном отрезке характеризуется средней сложностью: здесь часто встречаются простые предложения, а сложноподчиненные имеют, как правило, небольшое количество предикативных частей, нередко одну клаузулу, при этом вводные слова и конструкции встречаются реже, чем в высоком штиле научного стиля (в данном отрезке встретилось единственное слово *так*). Таким образом, средний штиль научного стиля речи характеризуется понятностью, ясностью и стремится избегать усложненных конструкций.

Низкий штиль научного функционального стиля чаще отмечается в школьной учебной литературе и характеризуется привлечением терминов, которые, скорее, относятся к общепонятной (даже детерминологизированной) лексике (*круг, ядро* и т.д.), использованием иногда бытовой лексики (*угол падает, слушаем на уроке* и т.д.). Если здесь встречается сложный (по мнению автора учебника) термин, то он получает обязательную разъясняющую дефиницию и иллюстрируется простыми и ясными примерами или рисунками. Характерно, что такой штиль научного стиля весьма употребителен и в учебной литературе по РКИ, при этом простота и понятность оформления научного текста является необходимым условием эффективного обучения

и является положительной стороной такого вида текстов.

В жанровом отношении такой штиль практикуется при составлении школьных учебников, текстов задач, тестов по разным школьным дисциплинам, например, по физике, истории, географии и т.д., а также широко используется при написании научно-популярной литературы. В качестве примера такого штиля приведем отрывок из учебника «Русский язык» для 5-го класса: «*Прочитайте весь текст медленно, вдумчиво. Определите его тему (то, о чем говорится в тексте). Выделите непонятные слова, выясните их значение. Прочитайте еще раз весь текст или только трудные для вас части. Выясните для себя, что нового вы узнали. Проверьте, как вы усвоили прочитанное: приведите свои примеры… перескажите текст*» [7: 7].

В данном отрывке имеются термины *текст*, *тема* и др., что позволяет его отнести к научному функциональному стилю соответствующего дискурса, однако сам характер речи, упрощенный и близкий к обыденному объяснению или даже разговору, позволяет охарактеризовать данный отрывок как низкий штиль научного функционального стиля. Маркерами низкого штиля являются некоторые специфические лексемы простого и обыденного языка, например, *вдумчиво*, разъяснение даже простых терминов, например, *тема* и т.д. Синтаксис данного текста характеризуется выраженной простотой, синтаксическим параллелизмом (*прочитайте, определите, выясните*), что характерно даже для разговорного функционального стиля и дискурса. К синтаксическим маркерам низкого штиля в данном дискурсе (в дальнейшем изложении на других страницах) можно отнести также следующие выражения: *читаем учебник, слушаем на уроке*, которые оформляют повелительное наклонение предикатом финитного глагола в настоящем времени.

Таким образом, низкий штиль научного функционального стиля характерен преимущественно для школьной учебной литературы, литературы для кружков, развивающих центров и подготовительных курсов РКИ, школьной научно-популярной литературы. В качестве примера научно-популярного дискурса, в котором отмечается низкий штиль научного стиля приведем начало сказки А.Т. Арсирия. «*Расхвастался как-то Глагол перед Существительным: – Я у самого Юлия Цезаря в почете был! «Пришел, увидел, победил!» Заметьте: три глагола, три сказуемых и ни одного существительного!*» [7: 8]. В данном отрывке употреблены коннотативно-сниженные лексемы *расхвастался, в почете был* и др. Сами по себе данные лексемы являются обыденными и, скорее, принадлежат разговорной речи, но в сочетании с терминами *глагол, существительное* возникает и общее коннотативное снижение штиля данного дискурса.

Далее уже в более кратком изложении можно рассмотреть, как мультиплицируются (*=умножаются*) на три штиля оставшиеся функциональные стили русского дискурса – публицистический, официально-деловой, разговорный и художественный (более подробное рассмотрение и изложение результатов будет осуществлено в последующих публикациях).

Высокий штиль публицистического стиля характерен для выступлений государственных деятелей, политиков перед массовой аудиторией на митингах, в СМИ, в социальных сетях и т.д. Были широко известны публицистические выступления Н.А. Бердяева, В.О. Ключевского, А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако, В.В. Розанова, В.С. Соловьева и др. общественных деятелей. Вполне очевидно, что такие тексты относятся к высокому штилю публицистического стиля речи. Лексический строй высокого штиля изобилует высокопарной славянизированной и заимствованной лексикой, а также славянизированными конструкциями типа *Братья и сестры!*, сложными риторическими фигурами. Синтаксический строй характеризуется риторическими вопросами, сложными синтаксическими конструкциями и периодами. Высокий штиль публицистического стиля характерен также для выступления ведущих политиков (президента на государственном празднике, премьер-министров, членов парламента) по праздничным и торжественным случаям, т.е. на парадах, собраниях, ассамблеях… Синтаксическое оформление штиля характеризуется достаточным богатством языковых средств и сложностью (*Как много дает нам наша любовь к отчизне своей, но как много и требует от нас, сыновей и дочерей своих!* и т.д.).

Средний штиль публицистического стиля характеризуется стилистически более нейтральной лексикой с минимумом высокопарных слов, средней сложностью синтаксических конструкций. Этот штиль характерен для коммуникации губернатора, спикера думы, мэра и т.д.

В низком штиле публицистического стиля можно часто встретить просторечные и разговорные лексемы и фразеологические единицы (даже сниженную лексику и фразеологию), в области синтаксического оформления часто встречаются бессоюзные синтаксические конструкции с фигурами логического вывода (*будем молчать – шиш получим* и т.д.). Этот штиль характерен для выступления местных политиков соответствующего масштаба на разного рода мероприятиях, например, в процессе избирательной кампании (в речах Д. Трампа, В. Жириновского и др.), на майдане, митингах и т.д.

Примером может служить: *Не могу видеть эти мерзкие рожи демократов* (из речи политика в предвыборной гонке).

Теперь обратимся к официально-деловому стилю. Высокий штиль официально-делового стиля характерен для общения государственных деятелей и дипломатов на межгосударственном уровне (тексты нот, обращений, заявлений и т.д.), а также написания и произнесения важнейших актов государства, например, деклараций, важнейших законодательных инициатив. В таких текстах можно встретить лексемы типа: *ваше высокопревосходительство, всецело ваш, инсинуации, саммит* и т.д.

Средний штиль этого стиля характерен для документооборота министерского и ведомственного характера, т.е. для составления и написания документов внутри департаментов, министерской документации (текст постановлений, документов, приказов, указов, в которых встречается канцелярская лексика (*поставить на вид, издать распоряжение*) и канцелярский синтаксис (*требуется принять меры, доложить начальству во избежание инцидента* и т.д.).

Низкий штиль официально-делового стиля соответствующего дискурса характерен для творчества гражданских лиц, обращающихся в государственные и официальные органы власти, произвольных заявлений граждан, докладных и служебных записок (*пропустил занятия по причине коллапса погоды*) и т.д. Для такого штиля характерны лексически сниженные варианты, элементы канцелярита и фразеологизация простых предикатов, а также ошибочное использование обособленных (чаще всего деепричастных) оборотов: (*проведя личную беседу, был наложен штраф* – из протокола ГИБДД).

Значительный интерес может представлять высокий штиль разговорного стиля речи, в котором мы можем встретиться с богатой, возвышенной лексикой, но парцеллированным синтаксисом, например: *Я чрезвычайно рад. Присоединяюсь! Не представляете. Очень!* (из речи на юбилее). В таком варианте нередко можно встретить и высокопарную лексику вперемешку с разговорной, например, *Наш юбиляр сплыл с юбилея…* и т.д.

Грамматическое оформление такого штиля может быть довольно богатым, однако в нем неминуемо будут использованы бессоюзно-нулевые скрепы в сложных синтаксических конструкциях (*Закончил академию – и на завод… Такова биография дорогого юбиляра – он здесь. Рядом с нами!*). Вполне естественными здесь будут лакуны, которые служат лингвистическими маркерами разговорности в таком дискурсе.

В свою очередь, средний штиль разговорного стиля характеризуется нейтральной лексикой и «разговорным» синтаксисом. Примеры такого типа хорошо описаны в монографии «Русская разговорная речь», из которой приведем некоторые примеры: *Он живет… где клуб* (*Он живет в том месте, где расположен клуб*) [6: 28]. Вполне понятно, что роль контекста здесь возрастает, часто встречается парцелляция, а также и «синтаксическая нулизация», т.е. пропуск легко восстанавливаемых членов предложения: *Завтра – в универ, Машу предупредить!*

Особыми характеристиками отличается низкий штиль разговорного стиля, маркированный сниженной лексикой и сильно «лакунизированным» синтаксисом. В лексическом оформлении такого штиля часто встречаются междометия, частицы, ругательства и т.д. Синтаксис можно назвать «чудовищным», поскольку в нем очень много пропусков, лакун, нулевых членов предложения: *рррык – в кусты, блин, умотался ловить…* (о щенке). Ярким примером дискурса такого штиля могут служить реплики Эллочки Людоедки (словарный запас ее составлял тридцать слов) из романа И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев»: *Знаменито. Хамите. Хо-хо! (В зависимости от обстоятельств это выражает удивление, иронию, ненависть, восторг, презрение, радость либо удовлетворенность.) Мрак. Парниша (это слово использовалось Эллочкой по отношению к любому знакомому мужчине, невзирая на его возраст и общественное положение). Кр-р-расота! Не учите меня жить* и др.

Значительную проблему в осмыслении в плане стилистического оформления представляет стиль художественной литературы, или художественный стиль, но и в этом случае можно предположить существование внутри него трех штилей. Так, например, можно предположить, что высокий штиль художественного стиля характерен для текстов таких писателей, как Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский. Средний стиль художественного письма типичен для произведений А.П. Чехова, А.М. Горького и других писателей с более простой лексической и синтаксической фактурой художественного письма. К низкому штилю художественного стиля следует, пожалуй, отнести романы М.А. Шолохова («Тихий Дон», «Поднятая целина»), рассказы В.М. Шукшина, тексты писателей-деревенщиков, изобилующих жаргонизмами, диалектизмами, просторечной лексикой.

Дальнейшая разработка мультистилистики предполагает описание и других единиц языка (фонетических, словообразовательных, морфологических) на оси стилистической селекции при производстве дискурса. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Касевич В.Б. Труды по языкознанию. Т. 1. СПб., 2006.
2. Киров Е.Ф. Мультистилистика // Актуальные проблемы обучения русскому языку. XI. Brno, 2014.
3. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М., 2008.
4. Ломоносов М.В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // Полное собрание сочинений. Труды по филологии. М., 1952. Т. 7.
5. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. М., 1973.
6. Русская разговорная речь / Под ред. Е.А. Земской. М., 1973.
7. Русский язык: 5 класс / Под ред. М.Н. Шанского. М., 2009.

E.F. Kirov

STYLISTIC PARADIGM OF RUSSIAN LANGUAGE

Stylistics, style, 3 shtyles of speech, functional styles, lexis, syntax.

The article presents the idea of new stylistic paradigm that is the combination of two stylistic traditions – three shtyles by M.V. Lomonosov and five functional styles of modern Russian stylistics. The result of this combination is multistylistic in which each functional style is complemented by three functional shtyles. Multistylistic is seen as a discursive discipline, i.e. describes the styles and "shtyles" of discourse as a speech practice.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

50-летие Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина – это радостное для всех филологов-русистов событие. Институт много делает для популяризации русского языка в мире. Безусловно, в этом ему очень помогает имя А.С. Пушкина, внесшего огромный вклад в развитие нашего языка – ныне одного из богатейших и известнейших языков планеты. Институт является центром, где создаются новаторские методы преподавания русского языка, получают образование многочисленные учащиеся из разных стран, ведется важная научная работа.

Сердечно поздравляю Институт Пушкина с юбилеем и желаю новых достижений!

доцент кафедры теории и практики
преподавания русского языка и РКИ МПГУ,
канд. филол. наук
И.В. Баданина

Русский язык должен стать мировым языком.
А.Н. Толстой

Идея А.Н. Толстого – это не просто пустая фраза. Миллионы людей изучают русский язык по всему миру. Нет ни одной страны, где не было бы возможности для изучения русского, но центром изучения русского языка является, безусловно, Институт Пушкина, который уже 50 лет принимает студентов со всех концов света. Институт – как маленькая модель планеты, где представлены все нации мира, и они живут вместе мирно и дружно.

Сколько вышедших из этих стен студентов стали учеными и продолжают путь Ломоносова и Пушкина и продолжают заботиться об этом прекрасном языке благодаря Институту. Я поздравляю Институт с 50-летием и желаю ему еще минимум 50 лет на службе русскому языку.

Ференц Дебрецени
студент Института Пушкина
Венгрия

ВЕРБАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА: САКРАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА

Д.В. АТАНОВА
atanova.dariya@mail.ru
преподаватель
Юго-Западного
государственного
университета
Курск, Россия

Н.А. БОЖЕНКОВА
NABozhenkova@pushkin.institute
д-р филол. наук,
профессор
кафедры общего
и русского языкознания
Государственного
института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Р.К. БОЖЕНКОВА
rkbozhenkova@mail.ru
академик РАЕН,
д-р филол. наук, профессор
Московского государственного
технического университета
им. Н.Э. Баумана
Москва, Россия

Ключевые слова: *религиозный дискурс, сакральный язык, церковнославянский язык, духовно-мистические свойства*

Статья посвящена рассмотрению вербального компонента религиозного православного дискурса. Предлагается описание церковнославянского языка как языка древнего и сакрального, отмечаются проблемы его современного функционирования и дается характеризация духовно-мистических свойств языкового употребления.

Языковое общение в социальном контексте видится сегодня как коммуникативный процесс, отображающий тематико-интенциональное содержание создаваемой им институциональной системы. Для ее нормального функционирования привлекаются самые разнообразные средства – вербальные и невербальные. И хотя через последние мы получаем большую часть информации, естественный язык остается главенствующим средством понимания и трансформации реальности. Слово создает и изменяет мир: наделяя понятия значениями, преобразует их в смыслы, которые впоследствии аккумулируются в дискурсивной (социальной, но происходящей при помощи и посредством языковой системы) деятельности [2: 193–198].

Естественный язык – центральный феномен, участвующий не столько в выражении человеческих мыслей, знаний и чувств, сколько в передаче тех смысловых эмоционально-информационных «атомов», которые вырабатывает наше сознание, погруженное в обладающее определенной энергетикой дискурсивное пространство. С этой точки зрения интересно обратиться к рассмотрению дискурсивной среды религиозного типа общения и, в частности, проиллюстрировать особенности функционирования его вербального компонента на материале церковнославянского языка.

Церковнославянский язык – это традиционный славянский язык, использующийся только в отдельной церковной книжно-письменной сфере, в гимнографии и ежедневном богослужении в православных и грекокатолических церквях Болгарии, Польши, России, Сербии, Черногории и Украины.

Как известно, предшественник церковнославянского языка – старославянский – возник во второй половине IX в., во времена святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, просветителей славян, в значительной мере как результат их переводческой деятельности. Солунские братья собрали первый алфавит на основе греческого. Их духовный подвиг заключался в том, что славянским народам было даровано Слово Божие, поскольку до этого времени богослужение позволялось вести только на греческом, латинском и еврейском языках. И если другие языки (латынь, греческий) были лишь «приспособлены» для богослужения, то церковнославянский язык никогда не был разговорным, изначально был языком книжным и предназначался для нужд христианской Церкви: для богослужения, проповеди, передачи библейских, вероучительных, исторических и других текстов [7].

Архимандрит Рафаил справедливо именует церковнославянский язык иконой русского языка, так же как древнегреческий – греческого, древнегрузинский – грузинского. «Это древняя чудотворная икона, которая сотрется и пропадет, если ее будут перерисовывать в картину» [1]. Эти слова передают неоднозначность современного отношения к церковнославянскому языку. Сегодня ведется множество дискуссий о векторах обращения с языком богослужения Русской Православной Церкви: сохранения в нем традиций употребления или же отказа от них с переводом всех канонических текстов на современный русский язык.

За сохранение церковнославянского языка высказывался Д.С. Лихачев. По его мнению, отказ от употребления церковнославянского языка в Церкви «приведет к дальнейшему падению культуры в России». Богослужебный (церковнославянский) язык объединяет «культуру прошедших столетий и культуру нового времени, делая понятными высокие духовные ценности, которыми жива была Русь первых семи веков своего существования, объединяя Россию, Украину и Белоруссию... Это язык благородной культуры... он имеет большое образовательное и воспитательное значение» [5]. Этой же позиции придерживается и известный ученый-филолог В.В. Колесов. В кругах российской интеллигенции бытует мнение, что изу-чаться в университетах должен не только древнецерковнославянский (старославянский) язык, но и живой церковнославянский язык, который в наше время звучит в Церкви. Однако этот язык продолжают игнорировать при описании и изучении языковой ситуации в России.

А ситуация такова, что в России печатные и электронные средства массовой информации и коммуникации, звучащая публичная речь по стилю и эмоциональной окраске максимально вобрали в себя элементы обыденной разговорной речи и даже просторечия, пренебрегая еще недавно действующими нормативными, стилистическими и этическими ограничениями. Происходит активное воздействие аргоизированных языковых конституентов на массовую коммуникацию, разговорный и даже литературный язык. К этому остается добавить расширение сквернословия в российском обществе.

Существует целый комплекс причин – социально-политических, языковых и технологических – такой языковой ситуации. «Но главное состоит в том, что к началу XXI столетия в русском культурном и языковом пространстве произошла «смена нормативной основы литературного языка»: нормотворческая значимость письменного языка художественной литературы стала уступать свою функцию устной речи публичных каналов общенациональной коммуникации. Это означает, что постепенно языковое сообщество стало ориентироваться в своем представлении о речевых идеалах и эталонах не на образцовый язык русских писателей, как это было в XIX в. и отчасти в первой половине XX столетия, а на звучащую публичную речь СМИ» [8]. Такая языковая ситуация в России обостряет опасения по поводу того, что перевод богослужения на русский язык приведет к большим потерям и разрушениям в священных смыслах – к ослаблению мистической тайны в восприятии богослужения.

Мистическое наполнение церковнославянского языка раскрывается не только в особенностях литургической практики, но прежде всего – в построении богослужебных текстов и лексико-грамматическом и семантико-стилистическом оформлении православного социолекта. Мистический компонент обусловливает совершенно

особые свойства церковнославянского языка. Его лексико-синтаксические особенности, в корне отличающиеся от современного русского языка, отвечая мистической цели религиозной коммуникации, всецело служат богослужению и богопознанию. Языковые значения преобразуются в смыслы и закрепляются в тексте как выразителе религиозной коммуникации. Например, слово *прелесть* в обыденном понимании – *очарование, обаяние, привлекательность,* между тем как православное вероучение вкладывает в это понятие негативный смысл, подразумевая под прелестью (от ст.-слав. прѣльсть) *обман, заблуждение, обольщение.* Обычный мирянин, незнакомый со смысловым полем текстов на церковнославянском языке, сталкивается с проблемой их адекватного понимания. Однако именно это лексико-грамматическое качество текста обеспечивает окружение религиозного дискурса некой тайной, к приобщению к которой и призваны верующие.

Толкование текстов требует точного декодирования с соответствующим «аккуратным» переводом «трудных» дискурсивных единиц на русский язык. С этим процессом связано множество курьезных случаев, составляющих серьезную проблему во взаимодействии двух культурных пластов. Так, М. Журинская приводит пример замены прямого значения слова на его коннотацию: «в синодальном переводе Священного Писания в Нагорной проповеди есть слово *воссмеетесь*, что значит '*возрадуетесь*' (*Блаженны плачущие ныне, ибо воссмеетесь.* (Лк. 6: 21). ...И вот в одном из новых переводов Священного Писания вместо *воссмеетесь* употребляется *вы будете смеяться*» [4].

К таким же требующим обращения к словарю словам относятся, например, следующие лексемы.

Злоба – 1. Грех; 2. Печаль, забота. Моление о душах озлобленных значит моление о людях, имеющих какие-то скорби, болезненные заботы.

Окаянный – бедный, несчастный, достойный жалости. Это слово в церковнославянском не имеет негативно-ругательной коннотации.

Окормление ('*духовное руководство*'). Связывается со словом *корма*, место, где на корабле находилось кормило, руль. *Окормлять* – значит '*направлять*' [4].

Другое интересное наблюдение, являющее сакральный смысл словоупотребления, – использование этикетной речевой формулы коммуникативной ситуации расставания *Прощай(те)!* Своей внутренней формой она связана с одной из христианских заповедей и этических норм прощать и просить прощение за обиды и проступки. Однако в современном русском языке эта связь уже не осознается – сохранилась лишь собственно коммуникативная семантика формулы прощания при расставании надолго или навсегда.

Выражение *Прости(те) меня*, как считается в православной дискурсивной среде, необходимо употреблять в разговоре как можно чаще. Слово «прости» заключает в себе духовную силу, поэтому сразу смиряет человека перед Богом и ближними. Мистическая тайна кроется и в том чувстве, с которым произносится это слово. Оно, как и слово *пожалуйста*, должно непременно выражать любовь, смирение и кротость.

И.В. Бугаева разделяет религиозную коммуникацию на язык общения (современный русский) и язык богослужения (церковнославянский). В их взаимодействии возникает проблема межъязыковых омонимов, от распознавания которых зависит адекватное восприятие текстов. Автор иллюстрирует данную ситуацию примерами расхождения в значениях лексических единиц светского и религиозного дискурсов: *возмущение* – цсл. '*волнение*' и рус. '*сильный гнев*'; *восхищение* – цсл. '*кража*' и рус. '*высшее удовлетворение*', '*восторг*'; *искренний* – цсл. '*ближний*' и рус. '*правдивый, откровенный*' [3: 69]. Важно, что связующим звеном в *со-функционировании* названных дискурсивных пластов является такая подсистема национального языка, как православный социолект. Его отличительные черты выражаются в этикетных формулах, выборе стилистически возвышенных синонимов, использовании церковнославянизмов и др., создающих сакрально-мистические внутри- и внетекстовые связи.

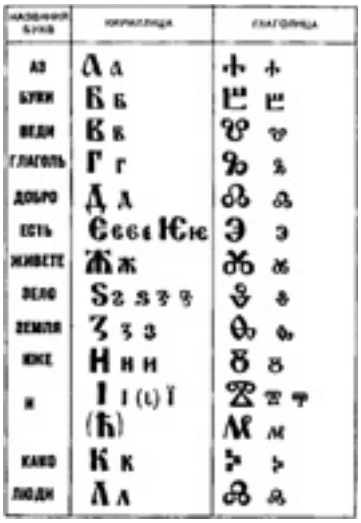
Сакральность церковнославянского языка выражается и в отношении к словам, действующим и в устном, и в письменном текстах. Православие учит, что «слова живы, несутся, как волны радио, несутся в пространстве и вливаются в сердца и умы людей. Каждое доброе, мудрое слово... приносит благие плоды на долгие годы. Всякое же злое слово – клевета, ложь, злословие – тоже живет чрезвычайно долго, руководит человеческими мыслями и желаниями» [6: 18]. Глубокое значение слова как силы, созидающей, равно как и разрушающей, отражает и молитва «Господи, защити меня от языка моего!»

В духовно-психологическом плане церковнославянский язык возвышается над обыденным языком, что проявляется на всех языковых уровнях. Во-первых, графический облик букв старославянской азбуки несет высочайший духовный смысл: буквы глаголицы (и кириллицы), по мнению некоторых ученых, составлены из главных христианских символов – *креста* как знака спасения, *круга* как бесконечности Божества, *треугольника* как метафоры Святой Троицы. Во-вторых, слова обладают понятийной емкостью и метафоричностью, большей по сравнению с

современным русским языком. Нельзя не отметить и высокую аксиологическую окрашенность церковнославянского языка: самые простые слова возведены в нем на дивную духовную высоту. В-третьих, специфические особенности языка – необычайная лаконичность, музыкальность произношения и пения, ритмичность. Отсюда – представление о преображающем действии звучащей речи на богослужении и исцеляющей силе литургического языка.

Духовно-мистические свойства церковнославянского языка не только определяют его сакральное качество, но и выполняют интегрирующую функцию: с помощью церковнославянского языка поддерживается языковое единство богослужебного общения Церквей, сохраняется культурно-историческая связь с современным русским языком, не ослабевает традиционная сплоченность славянских народов.

Уникальные свойства церковнославянского языка свидетельствуют о том, что он всеобъемлюще выполняет свою функцию священного языка Церкви, ради которой и был создан, поэтому служит постоянным источником высокого стиля современного русского языка. Церковнославянский язык неподвластен «понижающим» влияниям, не испытывает давления бурной жаргонной и иноязычной стихии, телевидения и СМИ. Более того, взаимодействие церковнославянского и русского языков – это мощнейшее средство оздоровления современной русской духовной и языковой культуры, поэтому столь важно хранить сложившуюся традицию использования в Церкви двух близкородственных языков: церковнославянского языка богослужения



и вдохновляемого им русского языка духовного общения – языка проповедей, посланий, толкований и поучений. Вместе с тем желание заменить церковнославянский литургический язык современным русским можно объяснить, как нам представляется, неравнодушным со стороны социума отношением к языку богослужения. Это говорит о возможном притязании общества на потенциальное участие в нормотворческой деятельности Церкви. Важно в сложившейся ситуации, чтобы люди понимали: древний язык не должен быть забыт. Так или иначе, на пересечении религиозного и светского типов взаимодействия должно возобладать фидеистическое отношение к древним языкам и мистическое восприятие слова. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Архимандрит Рафаил (Карелин). О том, что не должно быть забыто. pravoslavie.ru.
2. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Атанова Д.В. К вопросу об истоках некоторых дискурсивных констант в русской и европейской культурах // Известия Юго-Западного государственного университета. 2014. № 2 (53).
3. Бугаева И.В. Православный социолект: лингвокультурологические аспекты религиозной коммуникации // Материалы I Международной научной конференции «Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик» / Науч. ред. Р.К. Боженкова. Курск, 2006.
4. Какой язык нас доведет до Неба? Споры по-русски о церковнославянском. azbyka.ru.
5. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. М., 2006.
6. Лобанова А.З. Господи, защити меня от языка моего. М., 2013.
7. Петрухина Е.В. О пользе церковнославянского языка как языка богослужения для современного русского языка. Филологический отклик на дискуссию о языке Русской Православной Церкви. pravoslavie.ru.
8. Химик В.В. Предисловие. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб., 2004.

D.V. Atanova, N.A. Bozhenkova, R.K. Bozhenkova

VERBAL FUNCTIONING OF THE RELIGIOUS DISCOURSE: SACRAL FEATURES OF THE CHURCH SLAVONIC LANGUAGE

Religious discourse, sacral language, the Church Slavonic language, spiritual and mystical properties.

The article is devoted to consideration of language of a religious discourse as a mystical language, expressing sacral meanings. The special attention is paid to cultural and historical characterization of the Church Slavonic liturgical language.

«ИНТЕРАКТИВНЫЕ АВТОРСКИЕ КУРСЫ ИНСТИТУТА ПУШКИНА» КАК ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н.В. КУЛИБИНА
NVKulibina@pushkin.institute
д-р пед. наук, профессор,
начальник
научно-методического
отдела
по русскому языку
Государственного
института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

В.Н. КЛИМОВА
NVKlimova@pushkin.institute
канд. филол. наук, доцент,
зам. начальника
научно-методического
отдела по русскому языку
Государственного
института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Н.Б. БИТЕХТИНА
NBBitekhtina@pushkin.institute
ст. научный сотрудник
научно-методического отдела
по русскому языку
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Н.В. ВИНОГРАДОВА
NVVinogradova@pushkin.institute
ст. научный сотрудник
научно-методического
отдела по русскому языку
Государственного
института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Т.Н. ДЬЯЧЕНКО
TNDyachenko@pushkin.institute
ведущий специалист
отдела в образовании
инновационных проектов
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *электронная образовательная среда, русский язык как иностранный, обучение, авторские курсы, интерактивные уроки*

В статье представлен инновационный образовательный проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина»: описаны принципы создания интерактивных авторских курсов и даны их краткие характеристики.

В настоящее время одной из важнейших задач совершенствования национальной системы гуманитарного образования и прежде всего преподавания русского языка и литературы является создание электронных образовательных сред, позволяющих:

- «обучающимся – получать дополнительную информацию, а также самостоятельно и (или) с помощью учителя осваивать часть образовательной программы;
- педагогам – систематически повышать свой профессиональный уровень»[1].

Новый проект Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» (далее – Проект; ac.pushkininstitute.ru/index.php) ориентирован на создание именно такого образовательного пространства.

Целью Проекта является разработка инновационной методики дистанционного интерактивного обучения русскому речевому общению (в ее вариантах, соответствующих аспектам языкового учебного процесса) для сетевого использования на различных компьютерных устройствах (стационарных, смартфонах, планшетах).

Инновационность Проекта заключается в применении новых методических моделей, разработанных под возможности современных информационных технологий для широкого спектра электронных устройств, в их аудиовизуальной реализации в формате интерактивных уроков для использования онлайн и офлайн. Основа любого урока – аудиовизуализация разговора преподавателя со своим визави, привлечение его к активным действиям.

Курсы создаются по авторским методикам сотрудниками Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, имеющими большой опыт преподавания РКИ разным категориям учащихся, авторами популярных учебников и учебных пособий для изучающих русский язык. В рамках своего курса каждый автор не только представляет оригинальные учебные материалы в форме сценариев для создания электронных образовательных ресурсов (уроков), но и непосредственно участвует в создании (видеозаписи) интерактивных уроков.

Урокам, каждый из которых имеет своим прототипом реальное учебное занятие, соответствуют сетевые интерактивные ресурсы. Их сценарии строятся на активном взаимодействии с пользователем, благодаря чему создается и поддерживается атмосфера непосредственного общения педагога с учащимся, что способствует повышению эффективности обучения.

Курсы формируются по модульной системе. В каждом из них основания для выделения модулей свои: в одних предлагаются тематические серии, в других уроки группируются в соответствии с уровнями владения языком. В дальнейшем возможны иные основания для модульной организации материала внутри того или иного курса.

Сейчас Проект включает:

- авторский курс Н.В. Кулибиной по обучению чтению художественной литературы «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (А2–С1);
- авторский курс Т.Н. Дьяченко по обучению пониманию художественных фильмов и музыкальных клипов «Современная

[1] Концепция преподавания русского языка и русской литературы в Российской Федерации // Сайт Правительства РФ: government.ru.

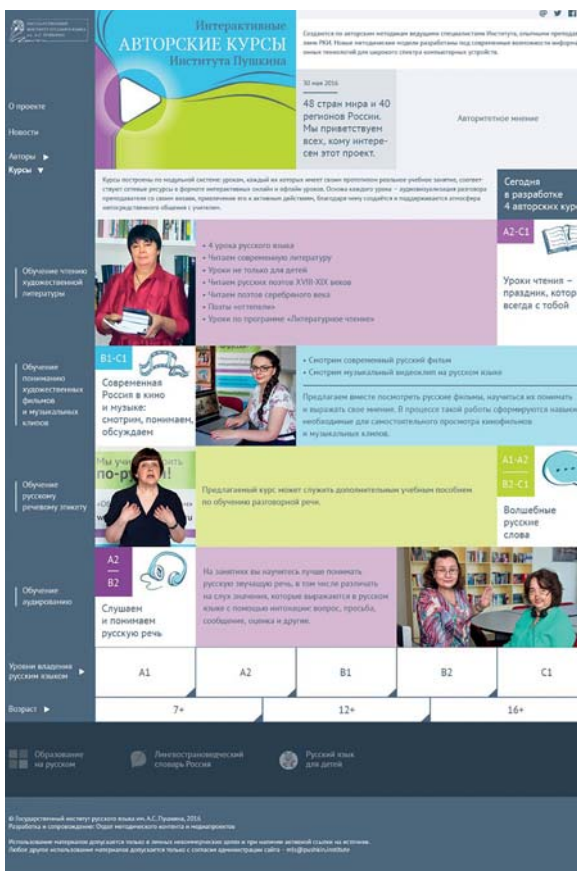
Россия в кино и музыке: смотрим, понимаем, обсуждаем» (B1–C1);

- авторский курс В.Н. Климовой и Н.Б. Битехтиной по обучению аудированию «Слушаем и понимаем русскую речь» (A2–B1);
- авторский курс Н.В. Виноградовой по обучению русскому речевому этикету «Волшебные русские слова» (A1–A2; B2–C1).

Метафора в названии курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (ac.pushkininstitute.ru/ course1.php) неслучайна. Во-первых, по убеждению автора курса, интересное вдумчивое чтение – это, безусловно, праздник для читателя. Во-вторых, читатель, у которого есть смартфон, планшет или стационарный компьютер с доступом к Интернету, может в любое время и в любом месте подключиться к такому уроку чтения.

В профессиональном сообществе существует стойкое предубеждение против использования гаджетов в обучении чтению художественной литературы, считается необходимым всеми возможными средствами понуждать молодое поколение пользоваться бумажными изданиями. Не возражая, по сути, против этого справедливого требования, отметим: не в наших силах обуздать страсть юных к всевозможным компьютерным устройствам, но мы можем наполнить их тем содержанием, которое считаем нужным, полезным или интересным. Целесообразно предложить читателю (пользователю ПК!) художественную литературу в привычном (а значит, и привлекательном для него) цифровом формате, а не воевать с ветряными мельницами, пытаясь вручить ему бумажное издание.

Курс представляет собой единый учебный комплекс, состоящий из 8[2] тематических серий онлайн-уроков с использованием как классических, так и современных художественных текстов для детей и взрослых. Объединяющим началом курса является авторская методика обучения чтению, предполагающая взаимодействие всех участников учебного процесса. Для создания интерактивных онлайн-уроков методика была откорректирована: разработан вариант для использования в дистанционном обучении. Гибкость методики позволяет создавать уроки чтения для инофонов, носителей языка, а также для билингвов.



[2] В перспективе число серий предполагается увеличить.

В настоящее время заявлены следующие тематические серии:

- «Четыре урока русского языка» (А. Ахматова, Б. Пастернак, М. Цветаева, О. Мандельштам);
- «Стихи и проза второй половины XX в.» (И. Бродский, Д. Пригов, Д. Рубина и др.);
- «Уроки не только для детей» (М. Бородицкая, С. Козлов, В. Левин и др.);
- «Читаем русских поэтов XVIII–XIX вв.» (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет и др.);
- «Уроки по программе «Литературное чтение» (русская народная сказка «Рукавичка», Г. Остер, М. Москвина и др.);
- «Русская литература XXI в.» (П. Бормор, Е. Гришковец, И. Кормильцев).

На данный момент создано более 30 сценариев интерактивных уроков по художественным текстам для детей и взрослых, на основе которых разработано и размещено 13 готовых уроков и 15 макетов электронных образовательных ресурсов в двух вариантах: для читателей и учителей.

Курс «Современная Россия в кино и музыке: смотрим, понимаем, обсуждаем» (B1–C1; ac.pushkininstitute.ru/course2.php) ориентирован на обучение пониманию художественных фильмов и музыкальных клипов. Он поможет изучающим РКИ научиться понимать русские художественные фильмы и музыкальные видеоклипы, а также выражать свое мнение о них на русском языке. Интерактивные уроки этого авторского курса могут использоваться в обучении не только инофонов, но и детей-билингвов, а также носителей русского языка, испытывающих затруднения при понимании современных кинофильмов и их обсуждении.

Первый модуль «Современный русский фильм» состоит из следующих уроков:

- Урок 1. Фильм «Легенда № 17» (2012);
- Урок 2. Фильм «Мы из будущего» (2008);
- Урок 3. Фильм «Экипаж» (2016);
- Урок 4. Мультфильм «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» (2006);
- Урок 5. Фильм «Звезда» (2002);
- Урок 6. Фильм «Про любоff» (2010);
- Урок 7. Фильм «12» (2007).
- Во второй модуль «Музыкальный клип» входят:
- Урок 1. Песня «Папа, мама» (2013);
- Урок 2. Песня «Выстрел» (2015);
- Урок 3. Песня «Она вернется» (2014);
- Урок 4. Песня «Не молчи» (2015).

В процессе работы с видеоматериалами у обучающихся сформируются навыки, необходимые для самостоятельного просмотра художественных фильмов, мультфильмов и музыкальных клипов. Ситуативность и динамика изображения делают такой вид наглядности особенно эффективным средством обучения и позволяют повысить выразительность зрительно-слухового ряда с помощью инновационных технических средств.

Современные художественные российские фильмы, посвященные насущным проблемам жизни общества (и прежде всего молодежи), а также другие используемые видеоматериалы дают широкое представление об интересах россиян и их отношении к окружающему миру, позволяют учащимся погрузиться не только в языковую, но и в культурную среду и узнать много интересного о жизни в современной России.

Курс «Слушаем и понимаем русскую речь» (A2–B1; ac.pushkininstitute.ru/course4.php) призван помочь изучающим русский язык как иностранный/неродной преодолеть трудности, возникающие при восприятии инофонами русской звучащей речи. В уроках курса сочетаются задания, способствующие формированию и развитию необходимых для аудирования языковых навыков, в первую очередь фонетико-интонационных, и задания, нацеленные на преодоление трудностей, связанных с пониманием смысловой стороны устной речи.

В первом модуле курса, адресованном учащимся, владеющим русским языком в пределах уровня A2, основной акцент делается на развитии фонематического и интонационного слуха, механизма сегментации речевой цепи, выявления выражаемых интонационно логико-смысловых связей в звучащей речи, формирования аудитивных умений на материале/уровне высказывания и диалогической речи. Этот модуль состоит из семи уроков:

- Урок 1. «СЛУШАТЬ и СЛЫШАТЬ»: Что поможет понимать русскую речь;
- Урок 2. «РАБОТАТЬ НЕЛЬЗЯ ОТДЫХАТЬ»: Как мы делим текст на смысловые части;
- Урок 3. «Вы БЫЛИ там?» или «Вы были ТАМ?»: Учимся находить смысловой центр высказывания;
- Урок 4. «Слушаем, КАК говорят – понимаем, ЧТО говорят»;
- Урок 5. «Вопрос или НЕ вопрос?»;
- Урок 6. «Какая девушка! – Какая девушка!..»: Как выразить оценку без слов;
- Урок 7. «Что вы имели в виду?»: Слушаем и понимаем смысл диалога.

Второй модуль курса предлагается учащимся, которые владеют русским языком на уровне B1, и посвящен преимущественно развитию

навыков аудирования монологической и диалогической речи в разных сферах общения: обиходно-бытовой, социально-культурной, учебно-научной, официально-деловой.

Курс «Волшебные русские слова» (ac. pushkininstitute.ru/course3.php) дает слушателям представление о правилах русского речевого этикета. Данная тема представляется нам очень актуальной. Многолетний опыт преподавания РКИ показывает, что употребление формул русского речевого этикета вызывает трудности у самых разных категорий учащихся. При обучении русскому языку на начальном этапе преподаватели не уделяют должного внимания этой теме, что приводит в дальнейшем к многочисленным ошибкам и порой не очень приятным ситуациям во время речевого общения. Типичными, например, являются ошибки в употреблении русских форм обращения: обращение по имени, по имени-отчеству, по фамилии и т.п.

Курс представляет собой серию уроков, адресованных как детской, так и взрослой аудитории.

Первый модуль предназначен учащимся, владеющим русским языком на уровне А1–А2, и состоит из следующих уроков:

- Урок 1. Как сказать: «Здравствуйте!» или «Привет!»;
- Урок 2. Как сказать: «До свидания!» или «Пока!»;
- Урок 3. Как обратиться: на «ВЫ» или на «ТЫ»;
- Урок 4. Как обратиться: «Господин», «Товарищ» или просто «Извините»;
- Урок 5. Сколько имен у русских;
- Урок 6. Как сказать: «Благодарю Вас» или «Спасибо»;
- Урок 7. Как сказать: «Прошу прощения» или «Извините»;
- Урок 8. Как сказать: «Будьте добры…», «Пожалуйста…» или «Не могли бы Вы…»

Второй модуль адресован учащимся, владеющим русским языком на уровне В2–С1, в его состав входят:

- Урок 1. «Здравствуй! Это главное – ты здравствуй!»: Формы выражения приветствия;
- Урок 2. «Я говорю вам «До свиданья!», а прощанье не для нас…»: Формы выражения прощания;
- Урок 3. «Пустое «Вы» сердечным «ты» она, обмолвясь, заменила…»: Местоимения-обращения «ты» и «Вы»;
- Урок 4. «Профессор!», «Доктор!», «Девушка!», «Молодой человек!» А как в других случаях? Слова-обращения;
- Урок 5. «Катерина, Катя, Катенька, Катюша…»: Формы русских имен;
- Урок 6. «За все, за все тебя благодарю я…»: Формы выражения благодарности;
- Урок 7. «Прости меня, я был не прав…»: Формы выражения извинения;
- Урок 8. «Ну, пожалуйста, пожалуйста, в самолет меня возьми…»: Формы выражения просьбы.

Интерактивный характер заданий, многократное представление формул речевого этикета в различных ситуациях общения, использование отрывков из художественных фильмов или мультфильмов позволяют надеяться, что курс понравится изучающим РКИ и будет способствовать развитию навыков говорения у различных категорий слушателей.

Первый опыт апробации интерактивных уроков показывает, что они могут использоваться как для самостоятельной (домашней) работы изучающими русский язык, так и в аудитории под руководством преподавателя, а также в рамках обучения и повышения квалификации преподавателей РКИ как образцовые учебные материалы (возможные варианты использования предложены российскими и зарубежными преподавателями, работающими с инофонами и детьми-билингвами, а также организаторами подготовки и повышения квалификации преподавателей РКИ).

Настоящий список интерактивных авторских курсов не является окончательным, он может быть расширен за счет включения новых курсов, также созданных по авторским методикам. Основное требование – практическая направленность обучения на развитие тех или иных умений речевого общения на русском языке у тех, кто изучает его как иностранный, неродной или родной.

В заключение считаем целесообразным привести данные, полученные при помощи сервиса «Яндекс. Метрика», которые свидетельствуют о востребованности проекта «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина».

Примерно за полгода с момента размещения первых макетов интерактивных уроков в открытом доступе (с 22.02.2016) к ресурсам Проекта приобщились (на 13.09.2016) жители 81 региона России и граждане 99 стран мира.

Число визитов – 42967, посетителей – 36895.

Особый интерес интерактивные авторские курсы вызывают у следующих возрастных категорий: 45 лет и старше – 50,2% и 24–35 лет – 19,9%.

Доступ к онлайн-ресурсам пользователи получают, используя не только стационарные компьютеры (90,8%), но и смартфоны (5,38%), планшеты (3,82%) и ТВ (0,036%).

Инновационный проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина», вне всякого сомнения, обещает быть успешным, что гарантируется не только большим собственным практическим опытом и его творческим осмыслением авторами интерактивных курсов для новых условий реализации, но и высоким профессионализмом разработчиков электронного контента (программистов, дизайнеров, художников, видеооператоров и др.) под руководством Ю.А. Мерзлова и Е.Э. Залетаевой (отдел ЭКиММП Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина).

Представляется, что, когда проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» заработает в полную силу (у каждого из заявленных сейчас курсов будет размещено достаточное количество уроков, появятся новые авторские курсы по обучению, например, лексике/грамматике или письменной речи и т.п.), можно будет говорить о создании уникальной электронной образовательной среды. Это образовательное интернет-пространство позволит учащимся самостоятельно и/или с помощью учителя дистанционно осваивать значительную часть образовательной программы по русскому языку как иностранному, неродному или родному, а также обеспечит преподавателям-русистам непрерывное повышение квалификации в удобное для них время и подходящем месте. ■

N.V. Kulibina, V.N. Klimova, N.B. Bitekhtina, N.V. Vinogradova, T.N. Dyachenko

***INTERACTIVE AUTHOR COURSES FROM THE PUSHKIN INSTITUTE* AS THE EXPERIENCE OF CREATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Electronic educational environment, Russian as a foreign language, training, author methods, interactive lessons.

The article presents an innovative educational project *Interactive courses from the Pushkin Institute*. Describes the principles of creation of interactive lecturer and their short characteristics.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Дорогие друзья и коллеги!

От всей души поздравляю вас с важным событием – юбилеем Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина!

В столь прекрасный день желаю всего, что составляет счастье: любви, крепкого здоровья, успехов во всех начинаниях, исполнения самых заветных желаний!

Пусть каждый день будет таким же радостным, как сегодня, чтобы в жизни было побольше моментов, когда перехватывает дыхание и переполняют эмоции от неудержимого чувства счастья, чтобы мечты становились явью еще до того, как они становятся мечтами!

д-р филол. наук, профессор кафедры английской филологии
Кубанский государственный университет
В.В. Катермина

Для меня Институт Пушкина – больше, чем просто учебное заведение. Это место, где я встретила замечательных людей, друзей, особенно интересных преподавателей и дружелюбных сотрудников.

Здесь я получила больше, чем учебный опыт – жизненный опыт. Я очень счастлива, что у меня была возможность учиться здесь, и я знаю, что несмотря на сложность русского языка, изучать его с людьми, которых никогда не забудешь, очень приятно.

Благодарю вас за все и поздравляю! Надеюсь, что у вас будет еще много лет прекрасной работы.

Андра Мария Параскив
студентка Института Пушкина
Румыния

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ «ПУТЕШЕСТВИЕ В ПЕТЕРБУРГ»

Е.Н. БЕЛИХИНА
ENBelihina@pushkin.institute
ст. преподаватель
подготовительного отделения
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Н.В. ТАТАРИНОВА
NVTatarinova@pushkin.institute
канд. филол. наук, доцент
декан подготовительного факультета
Государственного института
русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, уровень владения русским языком, интернет-портал «Образование на русском», коммуникативная компетенция, социальная компетенция, проектная деятельность, презентация на уроке РКИ, обучение на подготовительных факультетах*

В статье предлагается разработка урока «Путешествие в Санкт-Петербург» для иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне А2 и обучающихся в вузах России, в том числе на подготовительных факультетах. Представлены приемы работы с использованием современных образовательных технологий, которые могут быть применены на уроке РКИ или любом другом уроке по иностранному языку.

Современные технологии предлагают многочисленные возможности разнообразить формы и приемы преподавания иностранных языков. Зачастую педагогу сложно разобраться, какие именно технологии подойдут для достижения поставленных целей. Мы предлагаем рассмотреть пример занятия, основанного на мультимедийной презентации, для иностранных студентов, обучающихся в России.

Преимущества мультимедийной презентации заключаются в том, что она позволяет снизить нагрузку на преподавателя, который в этом случае становится технологом современного учебного

процесса. Качественная презентация повышает мотивацию к обучению, обеспечивает наглядность, способствующую комплексному восприятию и лучшему запоминанию учебного материала. Известно, что учебный материал, подкрепленный зрительными образами, воспринимается на уровне ощущений и остается в долговременной памяти обучающихся. Кроме того, презентация удобна в использовании и, безусловно, ее содержание может способствовать формированию социокультурной компетенции иностранных обучающихся.

Данная разработка предназначена для иностранных обучающихся, владеющих русским языком на уровне А2–В1 по шкале Совета Европы. Для успешного проведения занятия потребуются компьютер, проектор, проекционный экран. Презентация для данного урока подготовлена в программе MS Power Point и представляет собой последовательность слайдов, которые могут содержать основные учебные материалы, необходимые таблицы, рисунки, входящие в демонстрационный материал. При необходимости в презентацию можно добавить видеоэффекты и звук. При разработке урока мы использовали фотоматериалы из личного архива Е.Н. Белихиной (рис. 1, 8–10, 21–23 и фотоматериалы (рис. 17–19), находящиеся в открытом доступе поисковой системы yandex.ru.

Разработка урока «Путешествие в Петербург» прошла апробацию в интернациональной группе студентов-иностранцев, владеющих русским языком на уровне А2–В1. Цель урока – формирование и развитие коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, пополнение страноведческих знаний, связанных с темами «Путешествие», «Достопримечательности города», «Климат и погода», «Русские традиции и суеверия».

Данный урок рассчитан на 6 академических часов, однако время может быть увеличено, если преподаватель сочтет необходимым добавить грамматические упражнения и тексты по теме занятия. Возможности программы MS Power Point позволяют адаптировать материал урока к особенностям обучающихся, при необходимости изменить набор микротем.

В урок вошли следующие темы:

- Путешествие в моей жизни;
- Покупка билета на поезд;
- Погода в Санкт-Петербурге;
- Собираемся в путешествие – собираем чемодан!
- Достопримечательности Петербурга;
- Слушаем и поём русскую песню!

На занятии также предлагается решить некоторые коммуникативные задачи и проработать программы речевого поведения в конкретных ситуациях общения (дать информацию о себе, обратиться за помощью к прохожему, поделиться интересной информацией/эмоциями по поводу увиденного/услышанного и др.).

На занятиях такого типа перспективным представляется использование *метода проектов* – самостоятельного поиска учащимися необходимой информации. Для успешного проведения этого занятия потребовалась предварительная подготовка: иностранным студентам было предложено самостоятельно, в составе микрогрупп по 2–3 человека, разработать несколько проектов, пользуясь ресурсами интернет-портала «Образование на русском» [4] и одним из его сервисов «Лингвострановедческий словарь Россия» [3]. Следует отметить, что «Лингвострановедческий словарь «Россия» – инновационный проект Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, «в котором представлен богатый мультимедийный контент: тексты, репродукции, фотографии, аудиозаписи, видеофрагменты и интерактивные задания. Словарь помогает иностранным студентам усвоить новые слова и выражения, обладающие национально-культурной семантикой. На главной странице словаря размещены основные его разделы: «Энциклопедическая справка», «В культуре», «В языке и речи», «Медиатека», «Интерактивные задания». Переходя из раздела в раздел, иностранные обучающиеся могут получить развернутое представление, в том числе и о Санкт-Петербурге, его роли в истории и культуре России.[1]

В представленной разработке слайды презентации сопровождают методические комментарии.

[1] См. более подробно информацию о «Лингвострановедческом словаре «Россия»: Е.В. Маркевич, Е.Г. Ростова. Интерактивные ресурсы мультимедийного страноведческого словаря «Россия»: учебный характер и типология. Русский язык за рубежом. 2016. № 4.

ПУТЕШЕСТВИЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

В начале занятия преподаватель называет тему урока (рис. 1) и спрашивает у студентов, были ли они в Санкт-Петербурге, планируют ли они посетить этот город, что они знают о нём (где находится город, кто его основал и т.д.). Преподаватель также может отметить, что в разговорной речи принято говорить «Петербург» или «Питер».

Рис. 1

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Преподаватель предлагает студентам подготовить рассказы о роли путешествий в их жизни. На экран выводится слайд 2 (рис. 2) с планом, по которому за короткое время нужно составить монологи о своём любимом городе (русском или любом другом), о полученных во время путешествия впечатлениях. Студенты могут посоветовать коллегам побывать в описанном городе и обосновать свой совет.

Рис. 2

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Иностранные обучающиеся с любым уровнем владения русским языком испытывают трудности при употреблении глаголов движения. Тема данного урока связана с путешествиями, транспортом, ориентацией в городе и, безусловно, требует повторения лексико-семантической группы «Виды транспорта». Преподаватель может предложить студентам рассказать о любимых видах транспорта, о том, как можно добраться до Петербурга (рис. 3). Для развития устной речи рекомендуем включение в урок ситуаций, которые помогут подготовить обучающихся к сдаче устного экзамена на уровень В1.

Ситуация

Вы собираетесь в отпуск в Санкт-Петербург и обсуждаете с другом, как вам лучше туда добираться: на поезде, на самолёте или на автобусе.

- Сообщите другу, когда вы едете в Петербург.
- Объясните, почему вы сомневаетесь, на каком транспорте вам ехать.
- Попросите друга посоветовать вам, на каком транспорте лучше ехать.
- Скажите, что вы решили и почему.

Рис. 3

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Следующий этап урока – творческая работа. Преподаватель предлагает студентам создать рекламу транспортной компании или одного из видов транспорта. Необходимо придумать оригинальное название и указать на преимущества компании/вида транспорта и т.д.

На слайде 4 (рис. 4) представлена реклама неизвестной компании, но в тексте отсутствует ключевая информация. Задача студентов – превратить этот текст в яркую интересную рекламу. Работа идёт в мини-группах: такой метод даёт возможность обучающимся (в том числе и стеснительным) участвовать в работе, практиковать навыки межличностного общения. Время работы над заданием ограничено и составляет 3–4 минуты. После этого группа должна представить свои проекты, а преподаватель вместе со студентами выбирает лучший.

Рис. 4

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Следующая коммуникативная задача – покупка билета в Петербург в кассе вокзала. Учащиеся знакомятся с новой для них лингвострановедческой информацией. Преподаватель рассказывает о типах вагонов (спальный вагон (СВ), купе, плацкартный, сидячий, «Сапсан») и спальных местах (нижняя, верхняя, боковая полка) в вагонах. Большинство иностранцев не сталкивались с подобными реалиями, а при покупке билета в Петербург они должны будут ответить на вопросы кассира о том, в каком вагоне и на какой полке они планируют ехать (рис. 5, 6).

Рис. 5

Рис. 6

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Познакомившись с новой лексикой, студенты могут смело «отправляться» в кассу вокзала и покупать билеты в Петербург! Эту часть урока рекомендуется проводить с использованием ролевой игры, в которой будут участвовать все студенты, меняясь ролями (кассир – клиент). В диалогах также следует использовать информацию о времени отправления, стоимости билета и др. (рис. 7).

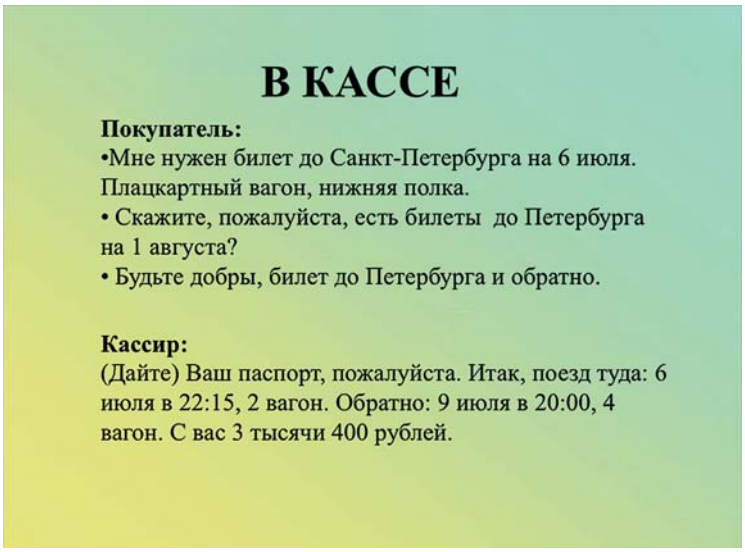


Рис. 7

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Что делают люди после покупки билета? Конечно, собирают чемодан. Но какие вещи положить в чемодан, зависит от времени года, погоды.

Преподаватель может рассказать иностранным студентам о том, каким разным бывает Петербург, о том, что в этом городе часто идут дожди, снег, а настоящий петербуржец различает до тысячи оттенков серого... (рис. 8)

Рис. 8

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Однако можно рассказать и о том, что есть другой Петербург. Петербург, в котором много света, солнца, парков, каналов (рис. 9).

Рис. 9

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Разрабатывая урок, посвящённый путешествию в Санкт-Петербург, мы не могли не упомянуть о таком интересном природном явлении, как белые ночи. Обсуждая это явление, можно задать студентам следующие вопросы.

- Знаете ли вы, что такое белые ночи?
- Когда они бывают, и почему в Петербурге можно наблюдать это явление?
- В каких еще городах/странах бывают белые ночи?
- Почему туристы стремятся посетить Петербург в июне? (рис. 10)

Рис. 10

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Обсудив погоду, можно приступать к сборам в дорогу: положить в чемодан одежду, обувь, зонтик... Студенты на занятии рассказывают, какие вещи они возьмут с собой, и обосновывают этот выбор (например: *Я возьму с собой тёплый свитер, потому что в Петербурге будет очень холодно, минус 3 градуса; Я возьму с собой кроссовки, потому что буду много ходить по городу*) (рис. 11). Студенты нашей группы «положили» в свои чемоданы не только одежду, но и наушники, любимые книги, планшеты, фотоаппараты. Пока студенты «собирают чемодан», преподаватель контролирует правильность употребления в речи лексики, грамматических конструкций с винительным падежом и исправляет ошибки, которые ведут к коммуникативной неудаче.

■ **Ситуация**

Ваш друг собирается поехать в Петербург зимой/весной/осенью/летом. Расскажите ему о погоде в городе в это время года. Посоветуйте, какую одежду нужно взять с собой, какие ещё вещи могут ему пригодиться там.

На слайде (рис. 11) предложены ответные реплики, которые помогут обучающимся дать совет по образцу.

- Если ты хочешь поехать в Петербург зимой, возьми тёплые носки.
- Я советую тебе взять зонтик.
- Тебе надо взять платье и солнечные очки.

Рис. 11

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

На подобных уроках применяется методический принцип, выдвинутый Робертом Ладо и названный им «отношение к культуре страны изучаемого языка». Он формулируется так: «За исключением тех случаев, когда культуры двух народов несовместимы (например, в военное время), нужно воспитывать у учащихся стремление отождествлять себя с людьми, для которых данный язык является родным, и дружеское понимание народа, говорящего на изучаемом языке, и не поощрять потребительское отношение к языку или же равнодушное либо отрицательное отношение к народу» [5: 232]. Знакомство с русскими стереотипами, суевериями, связанными с темой путешествий, дороги, помогает студентам глубже понять русскую культуру, найти точки соприкосновения со своей культурой, усиливает мотивацию изучения русского языка. На этом уроке мы предлагаем обратить внимание на некоторые особенности русского поведения (рис. 12).

Рис. 12

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Необходимо уделить особое внимание формированию у иностранных обучающихся социальной компетенции, означающей «способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми» [1: 286]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отметили, что «умение вступать в коммуникативные отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею» [1: 286]. На занятии студенту необходимо усвоить минимум стереотипов общения, которые обеспечат его речевое поведение в новой для него социально-бытовой ситуации – «Поведение на вокзале», «Разговор с проводником» и др. На следующем слайде (рис. 13) представлены реальные ситуации, в которых студент будет участвовать, находясь на железнодорожном вокзале.

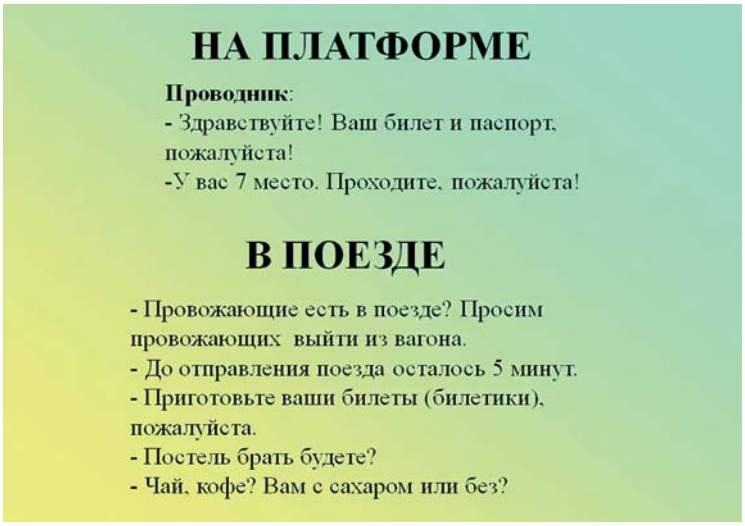


Рис. 13

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Продолжая тему формирования социальной и социокультурной компетенций, нельзя не уделить внимания коммуникативному поведению путешественников в поезде. Известно, что для русских общение в дороге – это неотъемлемая часть путешествия. Преподаватель может предложить студентам разыграть диалоги/полилоги между попутчиками. На слайде «Мы едем, едем, едем...» (см. рис. 14) представлена информация, которая поможет справиться с задачей.

Ситуация

В поезде вы познакомились с молодым человеком/девушкой.

- Узнайте, был ли он/она раньше в Петербурге. Что он/она знает об этом городе.
- Спросите, что он/она собирается посетить в Петербурге.
- Сообщите, интересуетесь ли вы искусством или не очень.
- Выслушайте вашего нового знакомого и выразите отношение к его увлечению.

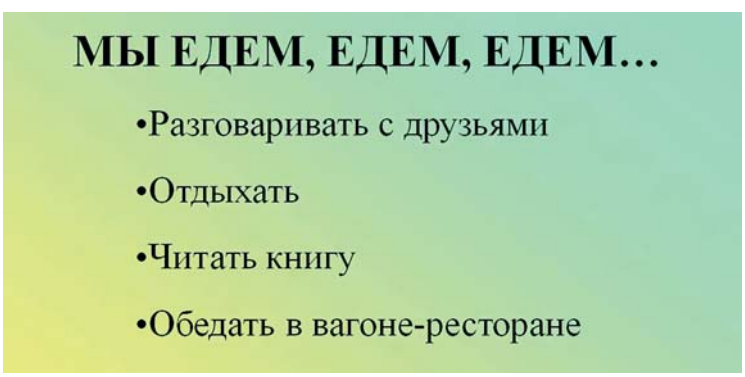


Рис. 14

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

На следующем этапе урока рекомендуется обсудить, где можно остановиться на несколько дней в Петербурге (рис. 15). Предлагается разыграть диалоги, содержащие стандартные речевые действия, помогающие успешно решать коммуникативные задачи и программу речевого поведения в конкретной ситуации общения.

Ситуация

Вы хотите снять номер в отеле. Задайте сотруднику отеля интересующие вас вопросы.

- Скажите, пожалуйста, где я могу найти администратора.
- Скажите, пожалуйста, сколько стоит номер в вашей гостинице/хостеле.
- Есть ли у вас одноместный/двухместный номер?
- Где здесь можно позавтракать? и др.

Рис. 15

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Чтобы добраться до хостела или съёмной квартиры, студентам, скорее всего, придётся спуститься в метро. На уроке нужно уделить внимание особенностям этого вида транспорта, дать схему петербургского метрополитена (рис. 16), рассказать о том, что на сегодняшний день в Санкт-Петербурге действует 5 линий метро, количество станций – 67 и некоторые из них – очень глубокие. Преподаватель может предложить студентам подумать о том, с чем это связано. Рекомендуем задания и другого типа, например: *Вы живёте на станции метро «Лесная», как вы будете добираться до станции «Невский проспект»?* и т.п.

Рис. 16

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Если у студентов есть возможность выхода в Интернет, преподаватель может предложить им воспользоваться ресурсами сервиса «Лингвострановедческий словарь» интернет-портала «Образование на русском». Студенты за 5–7 минут должны найти в разделах словаря ответы на следующие вопросы: *Почему Петербург называют «окном в Европу», Северной Венецией, культурной столицей России?* После ответов студентов демонстрируются слайды (рис. 17, 18, 19) с фотографиями, подтверждающими правильность приведённых утверждений: Исаакиевский собор так похож на соборы Берлина и Ватикана (рис. 17), петербургские каналы – копия венецианских (рис. 18), а собор Василия Блаженного и храм Спаса на Крови – культурное наследие России (рис. 19).

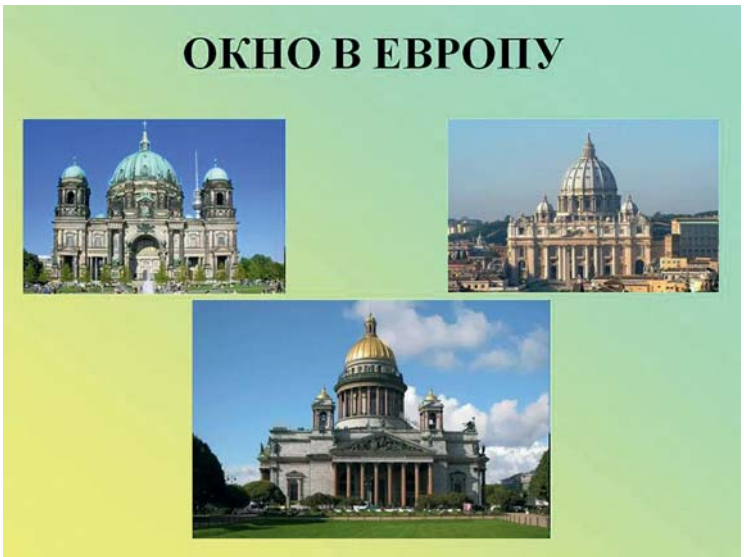


Рис. 17

Рис. 18

Рис. 19

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

На этом уроке, безусловно, нельзя обойтись без традиционной темы «Ориентация в городе». На следующем слайде (рис. 20) представлены речевые образцы, которые обучающиеся во время ролевых игр должны употребить в речи. Следует заметить, что данные речевые образцы включены в тестовые задания, которые выполняют студенты, претендующие на получение сертификата, удостоверяющего владение русским языком на уровне В1.

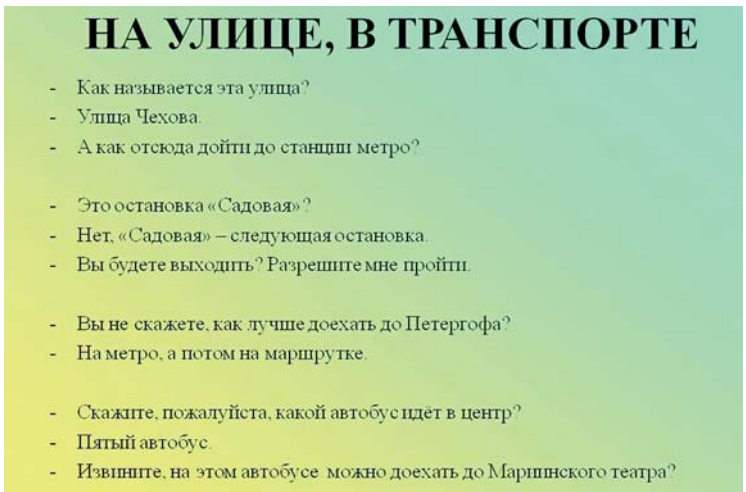


Рис. 20

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

На слайдах 21–23 (рис. 21–23) мы разместили информацию, которую подготовили студенты в рамках разработки проектных заданий по следующим темам: «Дворцовая площадь», «Петропавловская крепость», «Мосты Санкт-Петербурга», «Невский проспект».

Работа над проектами велась студентами самостоятельно (в качестве домашнего задания) и разделилась на несколько этапов:

- обсуждение задания с преподавателем в микрогруппах,
- поиск информации обучающимися,
- первичное предъявление проекта преподавателю,
- проверка преподавателем проектного задания и необходимая корректировка,
- внесение изменений в проект обучающимися,
- вторичное предъявление проектного задания,
- предъявление проекта во время урока.

Рис. 21

Рис. 22

Рис. 23

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Мы предлагаем заканчивать занятие прослушиванием и исполнением русской песни, например, можно завершить песней Валерия Сюткина «Москва-Нева».

Возможности программы MS Power Point позволяют включить в презентацию аудио- или видеофайл. На этом этапе урока мы предлагаем следующий ход работы.

1. Слушаем песню и смотрим видеоклип.
2. Учащиеся читают текст песни, а преподаватель делает необходимый лингвокультурологический комментарий, объясняя следующие реалии: «бордюр – поребрик», «парадное – подъезд», «зенитовский шарф – красно-белые штаны» и др.
3. Еще раз звучит песня, и студенты поют вместе с преподавателем.

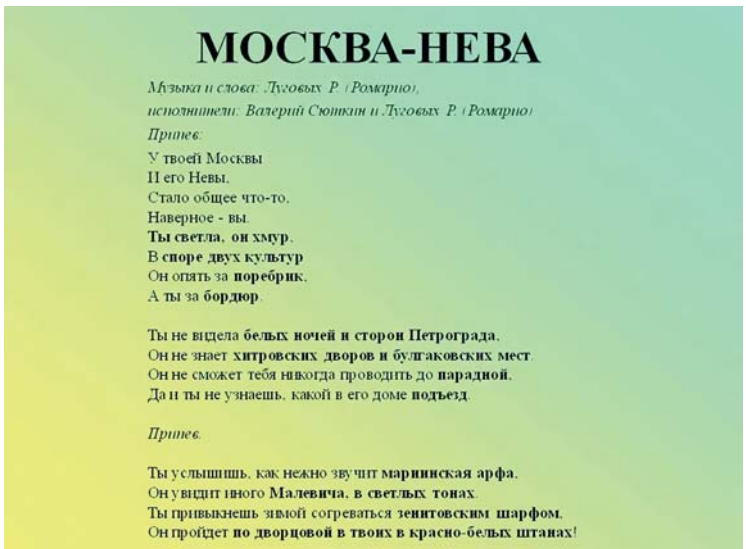


Рис. 24

Отметим, что занятие по теме «Путешествие в Петербург» прошло в игровой форме на высоком эмоциональном подъеме, что привело к хорошему запоминанию нового учебного материала и быстрому выходу в самостоятельную речь. Урок способствовал процессу адаптации к русской культуре. Еще в 1990 г. В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин писали, что «...усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [2: 4]. ■

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
3. Лингвострановедческий словарь Россия. pushkininstitute.ru/lsslovar/index.
4. Портал «Образование на русском». pushkininstitute.ru.
5. Психолингвистика: Учебник. М., 2004.

E.N. Belihina, N.V. Tatarinova

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. TRIP TO SAINT-PETERSBURG

Russian as a foreign language, proficiency in Russian, educational web-portal PushkinOnline, communicative competence, social competence, project activities, presentation at the lesson of Russian as a foreign language, the preparatory department.

In this article we propose a lesson «Trip to St. Petersburg» for international students who speak Russian at A2 level and study in Russian universities, including those at the preparatory departments. The article presents the methods of work with the use of modern educational technologies on the foreign language lesson.

СУБЪЕКТИВНОЕ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА КАК ОТРАЖЕНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МИЛОВАНОВА М.С.

СЕМАНТИКА ПРОТИВИТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.

М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2015. – 348 С.

Ключевые слова: *монография, структурно-семантическое направление, русская грамматика, семантика противительности*

В статье представлена рецензия на книгу М.С. Милованової «Семантика противительности: опыт структурно-семантического анализа». Особое внимание автор обращает на практическую ценность данного исследования.

Монография М.С. Милованової «Семантика противительности: опыт структурно-семантического анализа» относится к числу современных лингвистических исследований, авторы которых успешно развивают классическую русскую грамматику в рамках структурно-семантического направления, переживающего наконец возрождение после определенного периода научной обструкции.

Структурно-семантический анализ семантики противительности и средств ее выражения на базе функционирования языковых единиц в речи с учетом явлений переходности, реализованный в исследовании М.С. Милованової, позволяет адекватно описать это сложное явление, охватывающее разные уровни языка. Рецензируемая работа обладает высокой степенью актуальности, потому что в ней исследуется важнейший для человека смысл – противительность, который реализуется в русском языке в разных формах: Я – не-Я; свой – чужой; в формах несогласия, противопоставления, отрицания и др. Семантика противительности, проявляющаяся чаще всего в противительных отношениях, до сих пор и описывалась в основном в синтаксисе как одно из наиболее отвлеченных значений в сложном предложении или однородном ряду.

М.С. Милованова не только удачно выбрала предмет исследования, но и применила оригинальный подход к изучаемому материалу, учитывающий явления переходности и субъективности в смысловой структуре противительности. Предложенное автором понимание системы средств выражения противительности, для наглядности представленное в виде «условной пирамиды», отражает оппозицию языковых средств лексического и грамматического уровней противительности и графически показывает не только количественное соотношение средств выражения этого смысла, но и возможности их пополнения.

Несомненной заслугой автора работы является разработка оригинальной исследовательской методики, позволяющей на основе анализа слов с противительной семантикой объемно представить процесс развития и формирования семантики противительности в русском языке. Предложенный М.С. Милованової синхронно-диахронный подход позволяет выявить истоки формирования противительности в русском языке, ее развитие от максимально конкретного лексического пространственного *против* к абстрактному синтаксическому *но*, между

которыми не существует четких границ, а располагается множество переходных явлений, сочетающих в себе различные оттенки смыслов от ограничения и уступки до отрицания. В работе представлена типология противительности: лексический, лексико-грамматический и грамматический типы семантики противительности, соответствующие трем основным уровням языкового выражения.

М.С. Милованова убедительно показывает, что противительность представляет собой синкретичную семантику: «*противительные, уступительные* отношения, отношения *отрицания*, в основе которых – отношения *противопоставления* (выделено нами. – *Н.Г.*), в современном русском языке образуют тесное единство, которое можно представить в виде голограммы: при экспликации двух смыслов третий все равно присутствует имплицитно». Поднятые в работе проблемы переходности, а также введение понятия субъективности позволили автору расширить объем и уточнить содержание исследуемого явления, по-новому, более глубоко представить семантику противительности, а также подробно описать ее семантическую структуру. В монографии представлен оригинальный взгляд исследователя на семантику противительности, который аргументированно раскрывается в комплексном подходе к изучению этого языкового феномена, доказывается глубоким синхронно-диахронным анализом языкового материала.

Применение антропоцентрического подхода к анализу противительных отношений (выявление отношений «Я – не-Я», связи противительности с категориями модальности, экспрессивности и оценочности) позволяет углубить представление о семантическом устройстве противительности и открывает перспективы для исследования в этом аспекте других видов отношений, традиционно рассматривавшихся только на синтаксическом уровне.

Необходимо отметить практическую ценность работы. Во-первых, ценен сам собранный и тщательно проанализированный автором речевой материал, который может быть использован при уточнении некоторых представлений о противительности, уступке, отрицании. Во-вторых, этот материал в качестве дидактического может быть применен в практике преподавания современного русского языка и исторической грамматики в вузе, при разработке спецкурсов и спецсеминаров. Безусловно, результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе в магистратуре по направлению подготовки «Филология» (профили: «Языковое образование», «Русский язык как иностранный» и др.). Содержание монографии отражает современное состояние теории противительности и позволяет продолжить изучение этой семантики в разных стилях русского языка, что, возможно, позволит выявить особенности ее реализации, а также предпочтительность в выборе средств выражения. Данные, полученные М.С. Милованова в ходе исследования, должны быть учтены в лексикографической практике при создании словарей.

Проведено глубокое исследование актуальной проблемы русского языка – проблемы противительности как семантического пласта в русской языковой картине мира. Установлено, что средствами выражения этого смысла являются единицы всех языковых уровней, что в русском языке существует лексическая единица, воплощающая в себе основной смысл противительности – слово *но*. Остался один шаг до признания противительности функционально-семантической категорией, однако этот шаг автором не сделан. Возможно, потому что понятие «семантика противительности» шире, чем понятие «функционально-семантическая категория»; потому что оно не ограничивало свободу автора в диахронических изысканиях и акцентировании переходных явлений. В любом случае это авторское решение, которое можно принимать или с которым можно спорить.

В заключение нельзя не отметить, что рецензируемая книга представляет не только научный интерес. Стиль автора обладает фасцинирующими свойствами – текст привлекает читателя, вызывает интерес и не отпускает от себя. Лексико-семантические этюды, представленные в приложении, читаются как захватывающие детективные истории. Можно поздравить автора и нас, читателей, с выходом этой замечательной книги.

Н.А. Герасименко
nataly@lsm.ru
д-р филол. наук, профессор
кафедры современного русского языка
Московского государственного
областного университета
Москва, Россия

N.A. Gerasimenko

SUBJECTIVE OPPOSITION IN RUSSIAN LANGUAGE WORLD PICTURE AS A REFLECTION OF MENTAL ACTIVITY

Monograph, structural and semantic direction, Russian grammar, semantics adversative.

The article presents a review of the book by *M.S. Milovanova Semantics adversative: the experience of structural and semantic analysis.* Particular attention is drawn to the practical value of this research.

МИШАТИНА Н.Л., ЦЫБУЛЬКО И.П.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИКА: В ПОИСКАХ СМЫСЛА, СОДЕРЖАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ.

М.: НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, 2015. – 232 С.

Ключевые слова: *лингвокультурная концептология, монография, филологизация, интеллектуализация*

В статье представлена рецензия на монографию Н.Л. Мишатиной и И.П. Цыбулько, посвященную антропологической лингвометодике. Автор подробно останавливается на изучении содержания каждой главы книги, а также высказывает мнение об основных достоинствах издания.

Российская лингвокультурная концептология как ответвление антропологической лингвистики в «эксплицитной форме» начала формироваться в начале 1990-х гг., а точнее с выходом в свет в 1991 г. сборника «Логический анализ языка. Культурные концепты» под редакцией Н.Д. Арутюновой. Таким образом, в 2016 г. это дисциплинарное направление отмечает свой первый, 25-летний юбилей, что, очевидно, создает необходимую историческую перспективу для оценки ее достижений и дает повод для подведения определенных итогов.

Появление лингвокультурной концептологии – закономерный результат ускоряющегося процесса антропологизации гуманитарного знания и в то же время вполне ожидаемая реакция на культурно-языковую глобализацию: «вымирание» языков и культур под напором английского языка и англосаксонской культуры. В этом смысле лингвокультурная концептология представляет собой и некий инструмент культурно-языковой экологии, способствующий сохранению национальных языков и культур через сохранение культурных смыслов, «архивированных» в лингвокультурном концепте.

Одним из показателей зрелости и оправданности существования научного направления выступает сформированность у него собственной терминологической системы, и лингвокультурная концептология такой системой, включающей термины «(языковая, концептуальная, когнитивная) картина (образ, модель) мира», «область (поле)», «(национальная, этническая, лингвокультурная) концептосфера», «языковая (словарная, этносемантическая) личность», «(национальный, этнический) менталитет (ментальность, характер)», «дискурс», определенно обладает.

Еще один не менее важный показатель – переход от фазы изучения своего предмета к фазе передачи полученных эпистемических результатов следующим поколениям исследователей и обычных «пользователей» культуры и языка: его выход в дидактику. Появление рецензируемой монографии как раз и свидетельствует о переходе лингвокультурной концептологии от изучения к обучению, к обеспечению нужд социализации национальной культуры.

Включение в образовательный процесс достижений лингвокультурной концептологии преследует две основные цели:

1) обучение родной (русской) культуре через интеграцию языка и литературы и сохранение национальной идентичности юного поколения россиян;

2) восстановление утрачиваемых «оцифрованным сознанием» молодежи «функциональных чувств» – справедливости, милосердия, порядочности, чести и пр.

Рассматриваемая монография состоит из предисловия, трех глав, заключительной части в форме постановки вопроса о научной форме самоорганизации методики XXI в. и пробного глоссария методических терминов и понятий в качестве приложения. Каждая глава монографии делится на параграфы и в конце каждого параграфа приводится список литературы по теме.

В предисловии обосновывается структура работы, формулируются теоретические предпосылки работы и ее цели, состоящие в расширении междисциплинарных границ для решения проблем воспитания и образования с учетом данных наук, изучающих человека: проецировании «ценностей гуманистического образования в систему дидактических приемов и техник, обеспечивающих личностное развитие и саморазвитие учащихся» и решение проблемы антропологизма в методике преподавания родной речи.

Первая глава монографии посвящена рассмотрению связи языковой образовательной политики с социальными, политическими и экономическими тенденциями. В ней констатируется прогрессирующая деградация родного языка (опустошение смыслового наполнения лексики, ее количественное обеднение и пр.) и предлагается научный инструмент для сохранения целостности родной речи и защиты своих лингвистических ресурсов – методическая лингвоконцептология, с помощью которой в преподавании русского языка и литературы можно системно работать с концептами русской культуры, для того чтобы «приостановить или смягчить в России действие культурных и цивилизационных рисков, связанных в первую очередь с потерей морального стержня, собственного культурного лица, национального культурного кода».

Развитие лингвоконцептологической методики предполагает сочетание «двух взаимодополняющих идей – филологизации и интеллектуализации школьного курса русского языка», где под филологизацией понимается выход в преподавании русского языка за пределы лексической семантики в область языковой картины мира и концептосферы культуры через освоение лингвокультурных концептов как архиваторов прецедентных текстов, а под интеллектуализацией – интеллектуальная практика медленного и внимательного проникновения в мысль, задаваемую многоуровневым контекстом учебных философских текстов, которые дают ученикам возможность осваивать «метафизический» русский язык, постигая своеобразие русской филологической философии.

Для успешности формирования аксиологического пространства языковой личности школьника предлагается создание учебной лингвоконцептоцентрической среды: искусственного развивающего речевого окружения, способствующего осмыслению и переживанию этой личностью универсальных и национально-специфических ценностей, заложенных в лингвокультурные концепты.

Вторая глава работы посвящена преимущественно методике обучения пониманию метафорически образной составляющей лингвокультурного концепта, для чего предлагается ввести в структуру образовательного процесса новую жанровую форму – метафорический портрет слова как форму вербализации заключенного в нем абстрактного понятия. По мысли авторов монографии, работа учащихся над созданием такого портрета поможет компенсировать интеллектуально-эмоциональную утрату, вызванную потерей письма как факта культуры, и создать «жанровую нишу для созревания и очеловечивания чувств растущего человека».

В ходе обучения «творческому письму» через моделирование национальной концептосферы у учеников восстанавливаются утраченные в «цифровую эру» «функциональные органы» – чувства справедливости, совести, милосердия, жалости, стыда и пр.

В третьей главе монографии приводятся разработанные авторами способы и формы диагностики и контроля результатов и хода лингвоконцептологически ориентированного обучения, а также предпринимается попытка раскрыть антропологический подход к диагностике и оценке образовательных достижений по русскому языку, устанавливаются базовые критерии оценки лингвоконцептологической компетенции обучаемых: ассоциирования, метафоризации, этимологизации.

Здесь же рассматривается актуальность разработки жанра эссе на основе концептов русской культуры и раскрываются основные особенности эссе как интегративного и объяснительного жанра, обосновывается целесообразность интеграции предметов «русский язык» и «литература» на основе изучения индивидуально-авторских лингвокультурных концептов.

В отдельном параграфе работы предложена идея возвращения выпускного сочинения, которое рассматривается авторами монографии как «восстановление концептуальных рамок российского гуманитарного образования и введение его в традиционные институциональные границы».

Вместо заключения в работе предлагается создание методического лингвоконцептологического невидимого колледжа – группы ученых, объединенных общим интересом и целью и тесно связанных исследовательским направлением и подходом.

Пожалуй, основным достоинством рецензируемой монографии является то, что она представляет собой по большому счету дидактическое воплощение основных наработок российской лингвоконцептологической мысли. В ней методически осмысливается типология лингвокультурных концептов – составляются творческие задания для усвоения общенациональных, индивидуально-авторских (художественных) и личностных концептов; приводятся примеры заданий по овладению базовыми составляющими лингвокультурного концепта – понятийной, извлекаемой из толковых и энциклопедических словарей и философских текстов, образной, формируемой метафорическими, прецедентными наглядно-предметными ассоциациями имени концепта, и собственно лингвистической – значимостной, определяемой местом имени концепта в лексической системе языка.

Тем не менее в качестве рекомендации на будущее можно отметить отсутствие в работе заданий на понимание вариативных свойств лингвокультурного концепта, его дискурсной вариативности, проявляющейся в смене имени при переходе от одного вида дискурса к другому, когда любовь в религиозном дискурсе, например, принимает имя милости, а также аксиологической вариативности этого концепта, связанной главным образом с идеологическими установками носителей языка.

Можно определенно утверждать, что рецензируемая монография представляет собой весьма серьезную заявку на создание нового и оригинального направления в методике обучения родной речи, интегрирующего в себе все лучшее из опыта преподавания русского языка и классической русской литературы, и искренне пожелать авторам, чтобы создаваемый ими «невидимый колледж» стал видимым и объединил всех российских методистов-лингвоконцептологов уже на институциональной основе.

С.Г. Воркачев
svork@mail.ru
д-р филол. наук, профессор
Кубанского государственного
технологического университета
Краснодар, Россия

S.G. Vorkachev

MISHATINA N. L., TSYBUL'KO I. P. ANTHROPOLOGICAL LINGUISTIC METHODOLOGY: IN SEARCH OF MEANING, CONTENT AND VALORIZATION

Linguacultural conceptology, monograph, filologization, intellectualization.

The article presents a review of the monograph by N.L. Mishatina and I.P. Tsybulko dedicated to anthropological linguistic methodology. The author dwells on the study of the contents of each chapter, and alsoresses an opinion on the main merits of the edition.

ЮБИЛЕЙ ИНСТИТУТА ПУШКИНА

Я долго мечтала о поездке в Россию и об учебе в московском вузе, и мои мечты сбылись, когда меня зачислили в Институт Пушкина. Я рада своему трехмесячному обучению здесь, так как мне удалось не только улучшить свое знание русского языка, но также хорошо провести время с новыми друзьями из разных стран.

Забавные и интересные уроки, приключения с друзьями как в институте, так и в Москве, новые знакомства, показы русских фильмов... Я буду помнить свою стажировку всю жизнь!

Спасибо большое! Hvala!

Соня Зупанчик
студентка Института Пушкина
Словения