

**ЛОДЗИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ РУСИСТИКИ  
КАБИНЕТ ДИДАКТИКИ ПРИ КАФЕДРЕ ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

**Русский язык в иностранной аудитории  
– теория , практика, цели и результаты преподавания**

**Издательство Лодзинского университета  
Лодзь 2015**

**RECENZENT**

Krzysztof Kusal

**REDAKTOR NAUKOWY**

Elena Nevzorova-Kmech

**REDAKTOR TECHNICZNY**

Ełona Curkan-Dróżka

Elena Nevzorova-Kmech

Anna Rodak

Krystyna Czubińska

**Publikacja dofinansowana przez Urząd Marszałkowski Województwa Łódzkiego**



Urząd Marszałkowski Województwa Łódzkiego, [www.lodzkie.pl](http://www.lodzkie.pl)

Copyright © 2015 by Uniwersytet Łódzki

ISBN

Łódź 2015

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

ul. Williama Lindleya 8, 90-131 Łódź

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

## Оглавление

От редактора

### I. Профиль современного филолога-русиста и преподавателя РКИ

Андреасян Инна «Автономия студента как развивающая цель иноязычного образования»

Падо Анна «Сколько теории, сколько практики в подготовке учителей иностранного языка. Из опыта преподавателя-методиста»

### II. Формы и методы работы в процессе преподавания РКИ, новаторство и перспективы

Блюменталь Ия «Языковая презентация как элемент формирования экстралингвистических компетенций у студентов (из опыта работы)»

Чубиньска Кристина «Как «приручить» эти «страшные» причастия и деепричастия с помощью актуальных текстов из российских СМИ на занятиях по практике речи на 3 курсе бакалавриата (из опыта преподавателя-практика)»

Домбровски Тадеуш «Главное – не только слушать, но и слышать, и понимать (К вопросу об обучении аудированию польских студентов-филологов старших курсов)»

Кудлиньска-Стемпень Халина «Русский демотиватор как новый тип учебного текста эпохи 2.0»

Макаровска Ольга «Особенности обучения польских учащихся РКИ с учетом клиповости мышления (поведенческий аспект)»

Марковска Вероника «Обучение фонетическим средствам в контексте документов: Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка и государственный стандарт по русскому языку как иностранному»

Пекарска-Винклер Дорота «Совершенствование навыков говорения с помощью подкастов Интернета. Из опыта преподавателя практических занятий по русскому языку»

Калечиц Елена «Роль доминанты художественного текста в процессе обучения студентов-филологов РКИ»

Родина Марина «Использование полимодальных источников информации для обучения иностранных студентов чтению художественных текстов на русском языке»

### III. Многоаспектное обучение РКИ в вузе и средней школе в разных странах

Корина Наталья «Когнитивный и социокультурный аспекты обучения синхронному переводу на родственный язык»

Лютова Светлана «Преподавание практической русской риторики иностранным студентам гуманитарного вуза»

Ошуст-Поляк Катажина «Место и роль перевода в обучении РКИ – теория и практика»

Шевченко Мирослава, Зайченко Неонила, Гавриленко Юлия «Перевод в системе филологического обучения иностранных студентов: функциональный и коммуникативный аспекты»

Тенчурина Лидия «Изучение текстов СМИ на занятиях по русскому языку: опыт разработки информационно-методического и текстового контента»

Зайонц-Кнапик Халина «Эффективность контрастивного обучения грамматике на практических занятиях по русскому языку»

Щербина Сергей «Понятийный статус терминов «старославянский язык» / «церковнославянский язык» в языке русской науки»  
Галло Ян «Актуальные проблемы обучения РКИ в словацких вузах»

#### **IV. Обучение РКИ «с нуля» в средней школе и в вузе**

Чисовска Галина «Из опыта преподавания РКИ «с нуля» в высшей школе»  
Кряхтунова Ольга «Активизация спонтанной речи на русском языке детей-инофонов и студентов-иностранцев на начальном этапе обучения»  
Мушиньска-Вольны Дорота «Построение микротекста на специальном языке – преодоление трудностей на начальном этапе обучения студентов-русистов (на материале описания артикуляции звуков речи в русском языке)»  
Семяновска Уршуля «Кем я хочу стать, или зачем я учу русский язык? (к вопросу обучения РКИ с азов в Лодзинском университете)»  
Владимирова Валентина «Обучение диалогической речи на начальном этапе изучения иностранного языка»

#### **V. Новые типы пользователей РКИ. Русский язык в специальных целях**

Цуркан-Дружка Элона, Пирожак-Дзюк Ирина «О комплексе занятий по практике речи и специальному языку в сфере туризма в аспекте подготовки студентов к бакалавриатскому экзамену на специализации «Русский язык в туризме»»  
Джевиньска Анна «Русский язык как третий / очередной иностранный язык в вузе инженерного профиля»  
Духновска Дорота «Язык для специальных целей – развитие коммуникативной компетенции на нефилологических факультетах»  
Пирожак-Дзюк Ирина «Из опыта работы по подготовке студентов-русистов бакалавриата к дипломному проекту-презентации по культурному туризму»

#### **VI. Лингво- и социокультурные аспекты обучения РКИ**

Кулиш Инна «Сознательное сопоставление как способ формирования социокультурной компетенции в обучении иностранному языку»  
Овдиук Виктория, Наталья Скиба «Прецедентные высказывания в русскоязычном рекламном дискурсе и их место в преподавании РКИ»  
Рыжова Елена «Функционально-прагматическая роль переноса в стихотворном тексте. Особенности изучения»  
Рыжова Людмила «Художественный текст как источник лингвокультурологической информации»  
Самусенко Оксана «Формирование социокультурной компетенции иностранцев при обучении русскому языку в Украине»  
Сенкевич Василий «Лингвокультурные аспекты преподавания русского языка в польской аудитории»  
Картавенко Вера «Учет лингвистических, культурологических и исторических факторов при обучении русскому языку»  
Минеева Зоя «Новые номинации человека в современном русском языке»

#### **VII. Новые виды учебников и других пособий для обучения РКИ**

Матчиньска Ирена «Презентация проекта учебника русского языка как иностранного,

предназначенного для польских студентов-русистов (первый год обучения)»

Невзорова-Кмеч Елена «Проект иллюстративного пособия по обучению говорению»

Родак Анна, Солтысяк Агата «Презентация проекта пособия для аудиторной и внеаудиторной работы с текстом»

Зайнульдинов Андрей, Шмидт Дорота «Лексикографическое описание русских и польских эмоционально-оценочных единиц»

Корнева Галина «Иноязычно-русские словари-разговорники XVI-XVII вв. как учебные книги по русскому языку для иностранцев»

Зайналова Лариса «Влияние содержания учебников русского языка, используемых в дагестанской школе, на предупреждение и преодоление интерферентных ошибок в речи учащихся-билингвов»

### **VIII. Новые технологии на занятиях русского языка**

Болдова Татьяна, Стоянова Татьяна «Изучение иностранных языков с использованием новых технологий»

Грашек-Таньска Анна «E-learning – новые возможности в обучении иностранному языку»

Муджири Софья, Капанадзе Ирина «Интерлингвальная и интердисциплинарная подготовка студентов с применением новых технологий»

Островский Владимир, Савко Елена «Новые технологии как фактор инновационного развития образовательной среды школы»

## **I. ПРОФИЛЬ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГА-РУСИСТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ**

*Инна Андреасян  
Минский государственный  
лингвистический университет  
г. Минск, Республика Беларусь*

### **АВТОНОМИЯ СТУДЕНТА КАК РАЗВИВАЮЩАЯ ЦЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современные тенденции в обществе ставят перед системой образования задачи сформировать личность, способную критически мыслить, четко осознавая, где и каким образом могут быть применены ее знания. Присвоение определенной суммы знаний не может рассматриваться в качестве цели образования, в особенности в условиях языковых вузов и факультетов. Знания могут быть усвоены в результате собственной познавательной деятельности субъекта. Известна мысль Мишеля Монтеня о том, что *«мозг, хорошо устроенный ценится дороже, чем хорошо наполненный»*. Соответственно, не вызывает сомнения, что наряду с обеспечением студентов знаниями необходимо одновременно осуществлять разноаспектное *развитие* личности как обучаемого. В психологическом словаре отмечается, что *«развитие личности – это и процесс, и результат вхождения человека в социум»* [Зинченко, Мещеряков 1996: 176].

На занятиях по иностранному языку развиваются речевые механизмы, все виды памяти, познавательные функции психики. В целом, иностранный язык как предмет вузовской подготовки специалиста содержит большие резервы для формирования филологического мышления, для развития межличностного взаимодействия студентов в общении. Развивающие резервы иностранного языка наиболее полно раскрываются в условиях *автономного учения*. Еще в 1979 году Р. Олрайт предложил отказаться от традиционного управления уроком учителем и дать возможность обучаемым решать некоторые задачи самим [Allriwright 1979]. Под некоторыми задачами имелись в виду:

- определения целей изучения иностранного языка;
- выбор интересных учащимся материалов и приемов работы с ними;
- выбор заданий и упражнений для индивидуального выполнения;
- выбор речевых партнеров;
- выбор видов контроля;
- ведение дневников самооценки.

В результате такого учения исчезают авторитарность и стандартизация, в полной мере реализуются индивидуализация и даже персонализация обучения. Преподаватель, поощряющий автономию обучаемых, ценит в них прежде всего качества, необходимые для раскрытия личностного потенциала: креативность, независимость, инициативность, самооценку. В этих условиях студент становится субъектом учебной деятельности, ее активным инициатором, способным к самостоятельному управлению учением от постановки значимой для него цели до критической рефлексии, самоконтроля и самооценки.

Думается, что пристальный интерес к проблеме автономности студента при овладении им иноязычным общением не случаен и вызван рядом обстоятельств. В настоящее время процесс иноязычного образования переориентируется с экстенсивной формы его организации на интенсивную: происходит значительное сокращение часов, предназначенных для аудиторной работы, и постоянное их увеличение на самостоятельную деятельность студентов. Подлинная автономность может возникнуть на основе «информационного вакуума», т.е. когда у обучающегося формируется потребность узнать, усвоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя [Зимняя 1997: 330].

Развивая умение учиться, мы тем самым готовим выпускника вуза к непрерывному образованию, важнейшим компонентом которого является самообразование. Автономия предполагает и влечет за собой то, что студент разовьет в себе особый тип психологических отношений как к содержанию, так и процессу учения. Способность к автономии проявится в том, каким образом он обучается и в том, как он переносит приобретенные навыки и умения в более широкий контекст деятельности.

Из многочисленных публикаций как зарубежных (R. Allwright, H. Holec, G. Camilleri, L. Dickinson), так и отечественных авторов (Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, Р.П. Мильруд и др.) следует, что теоретически достигнут определенный консенсус по вопросу ценности и практической значимости идей автономизации учения, однако между теорией и практикой наблюдается определенный разрыв. Основной причиной является то, что в процессе обучения иностранному языку не реализуются все положения, предлагаемые исследователями, а развивающие резервы данного учебного предмета не достаточно полно используются на занятиях. Прояснить ситуацию нам помогли данные анкетного опроса иностранных студентов, изучающих русский язык на филологическом факультете Белорусского государственного университета и Минского

лингвистического университета, проведенные нами в 2014 году. На вопрос «Как часто Вы работаете автономно на занятиях по иностранному языку?», 48% студентов ответили, что редко, 16% опрошенных практически не бывают автономными и считают, что им сложно усвоить материал без помощи преподавателя, и только 36% респондентов ответили, что работают на занятиях самостоятельно достаточно часто. Одной из задач анкетного опроса было выяснить степень готовности студентов к само- и взаимооценке результатов выполненного на занятиях задания. Только 4% опрошенных хотели быть оцененными своими одноклассниками. Большинству же респондентов (78%) необходим контроль со стороны преподавателя, и лишь 18% студентов полагают, что смогли бы сами объективно оценить результаты своей работы. Таким образом можно констатировать недостаточную сформированность у иностранных студентов психологической готовности к автономному учению, незнание общих правил его самоорганизации.

Овладение иностранным языком, осуществляемое студентом в автономном режиме, сопряжено со многими трудностями, вызываемыми не только требованиями выбора необходимых именно ему заданий и упражнений для решения поставленной задачи, но и с проблемами планирования своей деятельности, с необходимостью рационального расхода времени, адекватного взаимодействия с партнерами по общению, способностью к рефлексивной самооценке.

Проблема автономизации учения состоит не только в том, как организовать самостоятельную работу студентов, а в том, какие условия необходимы для того, чтобы результат усилий личности, овладевающей иноязычным общением, был максимально приближен к целям обучения, которые ставят программа и преподаватель. Готовность к автономизации учения зависит от того, насколько научно обоснованной является методическая организация учебной работы, какие инновационные технологии, приемы и средства используются в обучении иноязычному общению.

Одним из приоритетов современного образовательного процесса является технологизация обучения иностранным языкам, что стало возможным благодаря теоретическому обоснованию дидактической категории «педагогическая технология». Исследователями установлены основания классификации технологий, определены достоинства, отличительные признаки, выявлен корпус наиболее эффективных для обучения иностранным языкам технологий, как информационно-коммуникационных, так и социальных. Важнейшей особенностью технологизации обучения является, по мнению Р.П.Мильруда, «ее изначальная направленность на самостоятельное, активное и



автономное учение, которое начинает доминировать над обучением... Оно делает учение деятельностью не для учителя, а для себя, не к уроку, а на всю жизнь, не для выполнения задания, а для удовлетворения познавательных потребностей» [Мильруд 2014: 12].

Наряду с информационно-коммуникационными технологиями формированию автономии студентов на аудиторных занятиях по иностранному языку способствуют социальные интерактивные технологии, которые ориентированы на вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс. В психолого-педагогическом плане основные тенденции использования социальных технологий характеризуются переходом:

- от авторитарного к личностно-ориентированному взаимодействию преподавателя со студентами;
- от учения как функции запоминания к учению как процессу развития, познания, позволяющему использовать усвоенное;
- от ориентации на «среднего студента» к индивидуализированному обучению;
- к повышению ответственности субъекта, овладевающего иноязычным общением, как за процесс, так и за результат.

Многие социальные технологии изучены как в зарубежной, так и в отечественной методике преподавания иностранных языков. Не требует доказательства утверждение о том, что при грамотном их использовании такие технологии, как проектная, кейс-технология, иностранный язык через театр, учение в сотрудничестве, дебаты, пролонгированная деловая игра и др., позволяют расширить возможности индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения. Использование данных технологий на занятиях по иностранному языку способствует развитию таких личностных качеств, как терпимость, уважение к различным точкам зрения и умение доказать свою, достигать согласия в конфликтных ситуациях. Работа по данным технологиям способна вызвать у студентов эмоциональные переживания, связанные со стремлением к общему успеху и достижениям.

В то же время внедрение этих технологий в практику обучения иностранному языку и переход к автономному учению происходит сложно, медленно, не повсеместно и не системно. Одной из причин, препятствующих внедрению инноваций, является то, что долгие годы преподаватель являлся центральной фигурой и выполнял лидирующую роль в процессе обучения и ему трудно перестроиться, преодолеть традиционность и принять целиком концепцию автономного учения, которая накладывает на него

определенные обязательства. Однако в настоящее время преподаватель поставлен в такие условия, когда его основными приоритетами как профессионала и личности также становится автономность и творческое мышление, умение видеть актуальные проблемы и искать пути их рационального решения, используя инновационные технологии, рациональные, эффективные приемы и способы учебной деятельности.

В чем же заключается сегодня роль преподавателя иностранного языка, и что он должен сделать, чтобы обеспечить возможность своим студентам стать автономными в процессе овладения иноязычным общением?

Прежде всего:

- формировать у студентов готовность к учению, создавать необходимые условия и давать возможность самостоятельно добывать знания, формировать навыки и развивать умения;
- развивать способность обучающихся ставить перед собой свои собственные цели учения, а также легко адаптироваться к поставленным перед ними задачам и времени, отведенному для их решения;
- предлагать на выбор учебные как печатные, так и аудио- и видеоматериалы, электронные ресурсы, учитывать интересы и пожелания студентов при выборе проблем для обсуждения;
- создавать комфортную, психологическую атмосферу, прислушиваться к обучаемым, принимать их идеи, точки зрения;
- вооружать обучающихся рациональными приемами и технологиями овладения иностранным языком;
- помогать студентам находить свой индивидуальный стиль учебной деятельности при овладении иноязычными языковыми средствами, а также индивидуальный стиль использования языкового и речевого материала при общении;
- помогать наиболее оптимально решать ту или иную учебную задачу, давать совет в случае необходимости;
- участвовать в общении в качестве равноправного речевого партнера;
- развивать у обучающихся умения самооценки, их способности к диагностике своих достижений, т.е. к самодиагностике.

Все эти задачи преподаватель сможет успешно решать, если проблема формирования у студентов готовности к автономному овладению иностранным языком и к самообразованию в целом станет объектом пристального внимания не только его, но и методистов, составителей учебных программ и авторов учебно-методических

комплексов, учебников, пособий как печатных, так и электронных.

## ЛИТЕРАТУРА:

Allwright R. (1979), *Abdication and Responsibility in Language Teaching* [w:]

«Studies in Second Language Acquisition» № 2.

Зимняя И.А. (1997), *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону.

Мильруд Р.П. (2014), *Учение как познавательная деятельность в образовательном курсе иностранного языка* [w:] «Иностранные языки в школе» № 1, - СС.10-16.

*Психологический словарь* (1996), /Ред. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Москва.

*Анна Падо  
Университет им. М. Склодовской-Кюри  
г. Люблин, Польша*

## СКОЛЬКО ТЕОРИИ, СКОЛЬКО ПРАКТИКИ? -

**в подготовке учителей иностранного языка. Из опыта преподавателя-методиста.**

Порядок подготовки студентов к профессии учителя иностранного языка (ИЯ) вызывает интерес у руководства учебных заведений, учителей-практиков, а также у вузовских методистов, несущих непосредственную ответственность за методическую компетенцию выпускников данной специальности. В последние годы в системе высшего образования совершаются серьезные реформы, характер которых определила Болонская Декларация. Введение европейских и отечественных рамок квалификаций (Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji), подготовка учебных программ на основе эффектов образования, акцент на неформальное обучение ведут к новому подходу к университетскому образованию, в том числе и к образованию будущего учителя ИЯ. Согласно этому подходу, вузовское образование ориентируется на студента, изучение и самообразование доминируют над обучением и преподаванием, а приоритетной целью образования является обеспечение дальнейшего профессионального роста и формирование у выпускника умений решать реальные задачи в быстро изменяющейся действительности [Hojnacki, Polak 2013: 1].

Новый подход к качеству образования требует смещения акцента с усвоения студентами теоретических знаний на формирование у них практических умений. Однако новым тенденциям не всегда сопутствуют реальные применения в качестве образования. Напротив, исследователи школьного и вузовского образования

обнаруживают многие недостатки в системе профессиональной подготовки учителей. В документе «Каких изменений требует школа?» авторы рекомендуют модифицировать вузовские учебные программы таким образом, чтобы придать большее значение практическим умениям студентов. Согласно рекомендациям авторов документа, следует сильнее связать вузовское образование со школой, увеличивая долю практики и мастер-классов в программах. Одним словом – формировать профессиональную компетенцию посредством практических действий [Hojnacki, Polak 2013: 7]. Тем временем в процессе университетской подготовки учителей продолжают доминировать лекции, а семинары ведутся в больших группах, в которых невозможно активизировать студентов, формировать у них способность самостоятельно решать проблемы, а также развивать так называемые «мягкие умения», то есть, сотрудничество в команде, ответственность за общее дело, открытость на изменения, креативность [Wróblewska 2012: 1].

Вопрос «Сколько теории, сколько практики» в программах готовящих будущих учителей, волнует и самих студентов, которые замечают отсутствие баланса между теоретическим и практическим аспектами их профессиональной подготовки. Методическая практика, которую они проходят в школе, зачастую обнаруживает у них дефицит практических умений. Студенты-практиканты неумело применяют приобретенные теоретические знания в практике, не умеют решать реальных задач, с которыми сталкиваются в школьной аудитории.

Из-за дефицита практических умений они отказываются от поиска собственных решений дидактических задач, безрефлексивно подражая учителю (что не всегда оправдано) или реализуя страница за страницей учебник (что с методической точки зрения неправильно). Зачастую такой подход переносится и на время, когда они уже реально выполняют обязанности учителя ИЯ. Картину дополняет способ проверки их знаний и умений. Традиционные формы зачетов и экзаменов (тесты или ответы по билетам) проверяют знания, которые студент приобрел на короткое время, в оторванности от реальных ситуаций и которых он не сумеет применить в практике. В результате такого подхода студент-практикант, а потом и начинающий учитель не осознает своих профессиональных ограничений и свои предметные знания (знаю язык, сдаю успешно экзамены) зачастую отождествляет с методической компетенцией (умею преподавать язык). Тем временем, методическая компетенция – понятие намного более содержательное. Наряду с предметными знаниями, ее образуют такие элементы, как: методические умения, профессионально значимые личностные качества, технологическая способность применять знания и др. По мнению Н.Д. Гальсковой,

методическая компетенция – это совокупность профессиональных знаний и умение применять эти знания на практике, переносить их в новые условия обучения, а также положительное отношение к своей профессиональной деятельности [Гальскова 2000: 15]. С данным мнением совпадает и определение польского ученого, В. Пфейффера, который методически-дидактическую компетенцию учителя иностранного языка описывает как умение создавать и эффективно проводить глоттодидактические процессы, которые охватывают: организацию процессов обучения, творческое формирование дидактической практики, эффективное использование методического аппарата [Pfeiffer 2001: 195].

Чтобы начать процесс формирования методической компетенции учителя ИЯ, необходимо создать эффективную программу подготовки. В условиях польского закона о высшем образовании Министерство науки и высшего образования создает стандарты образования, обязывающие все вузы, готовящие студентов к профессии учителя. В стандарты входят: описание эффектов образования, описание процесса и организации образования и три обязательных модуля образования, включающие предметную, психолого-педагогическую и дидактическую подготовки. В рамках этих стандартов отдельные факультеты и отделения автономно формируют учебные программы, расширяя данные стандарты дополнительными модулями, охватывающими подготовку к преподаванию очередного предмета и к работе с учениками со специальными образовательными потребностями (детьми с отклонениями в развитии или особо одаренными).

Ниже представлено будет описание избранных элементов учебной программы для специальности учитель иностранного языка с учетом ее практических аспектов. Данная программа реализуется на отделении прикладной лингвистики Университета им. М. Склодовской - Кюри в Люблине.

Программа направлена на следующие аспекты:

- приобретение студентами педагогических и методических знаний и умений (они должны совпадать со стандартами Министерства)
- организацию процесса учительской подготовки (отбор курсов, пропорция теоретических знаний и практических умений, процедуры реализации учебных целей)
- методическую практику в школе (программа практики, роль и задачи опекуна, инструменты для наблюдения уроков, эвалюация практики)
- способ проверки знаний и умений (форма экзаменов и зачетов).

Кроме того, значимыми целями подготовки являются формирование у студентов

способности к рефлексивной оценке своей компетенции и готовности к непрерывному образованию. На нашем отделении студенты готовятся к профессии учителя двух иностранных языков и формируют свою профессиональную компетенцию на следующих курсах:

- общая глоттодидактика, методика преподавания первого и второго языков, рабочий аппарат учителя (*warsztat zawodowy nauczyciela*), методика обучения учеников со специальными образовательными потребностями (*dydaktyka korekcyjna*). Подготовку по педагогике и психологии обеспечивают курсы, организованные факультетом педагогики и психологии. Поскольку основное предметное содержание данных курсов в значительной степени определяется общими для всех вузов стандартами, то любые дополнительные модификации и инновации могут быть внесены в учебную программу отдельными институтами, кафедрами и самими преподавателями-методистами. Среди этих инноваций стоит обратить внимание на две из них:

- некоторые аспекты организации методической практики
- реализацию программы и проверку знаний и умений по методу проекта.

Цель **методической практики** – формирование умения организации учебного-познавательной деятельности и управления ею. Практика осуществляется в течение двух недель (30 часов) 4-ого, 5-ого и 6-ого семестра на 1-ой степени обучения (бакалавриат) и в таком же размере в каждом из 4-х семестров на 2-ой степени обучения (магистратура). Начиная с самых первых дней своего пребывания в школе, студенты реально ощущают свою будущую деятельность, однако погружаются в нее поэтапно. Вначале практикант выступает в роли наблюдателя действий учителя, однако это наблюдение имеет активный характер, когда практикант играет роль ассистента учителя-опекуна. Тот поручает ему некоторые задачи, связанные с реализацией учебного процесса, например, проверку заданий и тестов, составление упражнения или теста, поиск дополнительного учебного материала, запись радио- или телепередач, подготовку и проведение фрагмента урока и т.п. Второй этап – это проведение уроков студентами в паре (на практику к одному учителю отправляются по двое-трое студента). Пара студентов вместе работает над концепцией урока, вместе его планирует и проводит, выручая друг друга в случае необходимости, и вместе отвечает за его результаты. Только после этого студент реализует третий этап практики, то есть ведет урок самостоятельно. Все три этапа сопровождаются конференциями и консультациями со школьным и университетским опекунами. Такое распределение часов практики постепенно осваивает студентов со школьной обстановкой и без особого волнения

вводит их в подробности учебного процесса. Оно позволяет эффективнее использовать время, отведенное для практики, заставляет с самого начала искать практические решения задач, дает возможность обмена идеями и сотрудничества с товарищем-практикантом.

Следующим элементом программы подготовки учителей, который усиливает практический аспект обучения методике, является применение **метода проектов** как при реализации учебной программы, так и при проверке знаний, умений и навыков, приобретенных студентами.

Выбор метода проектного обучения обусловлен личностно-ориентированным подходом в современной педагогике. Государственные образовательные стандарты понимаются в этом подходе не только как усвоение знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности учащегося. Выпускник, а потом молодой профессионал должен быть человеком активным и креативным, открытым на новые идеи, способным уважать иные точки зрения, обладать рефлексивностью по отношению к своей деятельности, а также навыками самоорганизации в реализации заданий.

Формированию названных личностных качеств способствует работа по методу проектов. «Технология проектного обучения представляет собой организацию, разработку и создание учащимися под контролем учителя творческих продуктов, имеющих практическую значимость» [Капитанова, Московкин, Щукин 2014: 266]. Данный метод успешно интегрирует познавательные процессы с практическим применением знаний и с разными видами социального опыта, такими как сотрудничество в команде, предполагающую совместную ответственность за конечный результат, контакт с преподавателем, общение с ним и товарищами не только в вузовской аудитории, но и во время внеурочной деятельности. В конечном итоге повышается степень активности студентов, уровень и качество их знаний и умений. И хотя не каждую тему можно изучать по данному методу, то он является успешным дополнением к традиционным формам школьных и вузовских занятий.

В интересующей нас программе подготовки учителей ИЯ методу проектов отводится значимое место. Как государственные стандарты, так и дополнительные темы, предложенные преподавателем-методистом или самими студентами, легко ложатся на дидактический проект. Подготовкой заданий-проектов может заканчиваться любой курс из выше приведенного списка предметов учительской специальности. Гибкая организация обучения (из-за частой модификации программы или смены преподавателя) не препятствуют такой форме проведения занятий или экзаменов.

Оличительной особенностью дидактического проекта является самостоятельное запланирование и проведение своей учебной деятельности. Задание можно назвать проектом, если выполнены следующие условия:

- оно имеет название
- ученики знают его цели и формы реализации
- были определены сроки выполнения целого задания и его этапов
- были назначены лица, отвечающие за его реализацию
- были названы адресаты задания
- авторы задания знают критерии и способ оценки
- учащиеся знают условия и формы презентации результатов своей работы [Królikowski 2001: 10].

Реализация заданий-проектов предполагает групповую деятельность, поэтому студенты объединяются в небольшие команды (по 3-4 человека), в которых каждый из его членов вносит свой индивидуальный вклад в реализацию задания. Этот вклад определяется индивидуальными возможностями и интересами членов группы, например, один из студентов осуществляет просмотр литературы по данной теме, другой отбирает учебный материал, третий берет на себя оформление работы и т.п. Все эти индивидуальные задания подчинены общей цели, то есть созданию творческого «продукта», имеющего практическую значимость и определенную форму (текст, брошюра, сценарий занятий, слайдовая презентация, спектакль, выставка и т.п.). В будущем такой «продукт» может быть использован как учебный материал в реальной работе с учениками, послужить исходным материалом для обсуждения определенной проблемы на конференции с коллегами-учителями и, что самое ценное, побудить к рефлексии над дидактическим процессом в своем или чужом исполнении. При реализации задания-проекта студенты развивают разные умения: планирование работы, поиск информации, отбор материалов и критическая их оценка. В ходе реализации очередных этапов задания осуществляется общение с членами своей группы, обмен информацией и идеями между всеми группами, а также постоянный контакт с преподавателем, который наблюдает деятельность отдельных команд, чтобы на ходу наносить коррективы и не допускать затруднений в дальнейшей реализации задания. Члены отдельной команды получают общую оценку. Она относится к окончательному результату целого процесса, независимо от поэтапных затруднений и ошибок, которые пришлось исправлять авторам (формирующая оценка). Самые значимые проекты, подготовка которых резюмирует определенный курс и



является формой зачета семестра – это создание **авторской учебной программы** (III курс бакалавриата) и **авторской методической единицы** (I или II курс магистратуры). Проект «авторская учебная программа» (АУП) завершает курс педгодидактики, который читается в течение 3-х семестров (3, 4, 5 семестр бакалавриата) и который сопровождается курсом методики преподавания 1-ого и 2-ого языков. В течение этих курсов студенты приобретают теоретические знания и развивают основные практические умения в области общей и частной дидактик ИЯ. В 5-ом семестре студенты знакомятся с документами, обязывающими учителей (государственные стандарты образования) или пригодными в их будущей работе (европейская система описания языкового образования – ESOKJ), изучают их структуру, уточняют и интерпретируют их содержание, соотносят их с другими элементами дидактического процесса (учебной программой и учебником), правильно определяя их взаимосвязь и иерархию. Изучение этих документов готовит студентов к новому практическому заданию, а именно к составлению авторской учебной программы для 30 урочных часов вместе с приложенным сценарием ее реализации. Подготовка к заданию включает и приобретение знаний об учебной программе (концепции, структура, требования к документу и т.п.).

Хотя проект осуществляется в условиях вузовской аудитории, но его реализация предвещает реальную ситуацию, в которой вскоре окажется каждый начинающий учитель, так как согласно распоряжению министерства образования, учителя обязаны работать по программе, созданной самим учителем или предложить модифицированную программу других авторов.

Основная цель проекта – формирование умения планировать и осуществлять дидактические действия (определение учебных целей, подбор процедур для их реализации и эвалюации).

АУП готовят студенты всех языковых групп, объединенные в команды по 3-4 человека. Студентам предоставляется свобода в выборе адресата программы, этапа и уровня обучения, а также сферы общения. В работе предполагается также свободный отбор средств обучения, методов и технологий. Студенты выбирают язык предлагаемого курса (общий для всех английский или другие языки: французский, немецкий, русский). Согласно принятым и в реальной практике правилам, основная часть документа (собственно программа и сценарий занятий) готовится на польском языке, а всякие приложения, иллюстрирующие процедуры реализации целей – на иностранном языке. В ходе работы отдельные команды консультируют с

преподавателем рабочие варианты задания, наносят необходимые коррективы, представляют новые решения отдельных дидактических проблем. Окончательный вариант оформляется в виде брошюры, которую в части «приложения» разнообразят разные графические элементы: иллюстрации, схемы, таблицы и т.п.

Следующее задание, которое подытоживает курс методики преподавания второго языка и которое студенты готовят вместо традиционного экзамена или зачета по предмету методика преподавания 2 языка – это создание **авторской методической единицы**, то есть цикла 3-4 уроков, объединенных общими дидактическими целями и относящимися к одной сфере общения. Осуществляя это задание, студенты решают ряд сложных дидактических задач, а именно: планирование цикла уроков и отдельного урока, отбор, адаптацию и дидактическую разработку учебных текстов и других учебных материалов, изучение стандартов образования для выбранного адресата, интеграцию целей и процедур с действиями ученика, разработку общей концепции методической единицы, предположение возможных трудностей и представление способов их решения.

Подготовка к заданию начинается с критического просмотра учебников. Студенты изучают выбранные главы доступных учебников разных языков, оценивая успешность представленных в них процедур усвоения языка и рекомендуя авторские модификации некоторых заданий. Семинар ведется в смешанных языковых группах, и студенты, комментируя на форуме результаты своего анализа, знакомят товарищей с разными традициями и приемами, принятыми в разных учебниках, обогащая таким образом свой репертуар методических технологий. Данное задание может иметь форму устного обсуждения на форуме группы или может быть представлено в форме документа, в котором студенты (обычно 2-3 человека), ссылаясь на комментируемые главы учебника, спорят с некоторыми решениями автора учебника и предлагают свои модификации заданий. При реализации этого задания пригодной оказывается рефлексия, возникшая после наблюдения уроков во время методической практики, а также личный опыт студентов, бывших учеников, которые сейчас, практикуя деятельность учителя, умеют оценить эффективность процедур усвоения языка.

После такой вступительной подготовки студенты приступают к реализации задания «авторская методическая единица». Как при предыдущих заданиях, так и при этом работают в небольших командах (по 3-4 человека), вместе решая о выборе этапа обучения и языкового уровня адресатов, сфере общения, учебных материалах и методических приемах. Данное задание студенты считают не только полезным, но и

интересным, так как их работа оформляется в виде как будто главы учебника, а они сами принимают на себя роль автора пособия. Созданный «продукт» содержит лишь авторский учебный материал, а интересное и смелое графическое оформление подтверждает находчивость авторов и их настоящее увлечение работой. Оба представленные выше задания-проекты, выполняемые студентами – самые значимые по методическому весу, объему и вложенному труду. Однако свои практические умения и навыки студенты формируют, выполняя в рамках программы учительской специальности и другие задания-проекты. Среди них стоит назвать следующие:

- создание авторского учебного текста и его методическая разработка
- разработка стратегии исправления языковых ошибок
- методическая разработка аутентичного видеоматериала (мультика, ток-шоу, реклам)
- проект и разработка учебных станций
- разработка концепции дидактического проекта для выбранного этапа обучения
- разработка концепции подготовки к устной форме ЕГЭ.

Студенты готовят и сценарные проекты, то есть внеаудиторные мероприятия, например, в рамках дня открытых дверей факультета или отделения прикладной лингвистики организуют конкурсы, ставят спектакли и инсценировки (например, бумажную драму «камишибаи»), готовят слайдовую презентацию своего отделения или урок иностранного языка «с нуля» для школьников, будущих кандидатов в студенты прикладной лингвистики.

Мы вполне разделяем мнение исследователей уровня профессиональной подготовки учителей о недостаточной взаимосвязи вузов и школ. Однако представленные выше приемы методической подготовки студентов специальности учитель ИЯ показывают, что практический аспект подготовки может успешно осуществляться не только в школах, которые в состоянии обеспечить лишь ограниченное количество урочных часов и ограниченный контакт с учителем. Правильно организованные аудиторные занятия с учетом практического эффекта в состоянии удовлетворить образовательные потребности студентов в этом отношении. Каждое из представленных заданий знакомит студентов с реальными ситуациями и вводит их в проблемы дидактической деятельности. При их реализации студенты вынуждены обращаться к научной литературе, знакомиться с нужными документами, искать способы применения теории в практике, что развивает у них автономность,

самостоятельность и креативность. Работа в смешанных языковых группах помогает студентам понять универсальный характер проблем, которые будущим учителям любого языка придется решать в школьном классе. Решение практических заданий формирует у студентов и рефлексивную компетенцию. Будущий учитель приобретает умение не только проводить самооценку и самокоррекцию, но он способен критически оценить как наблюдаемые во время практики процедуры, совершаемые учителем, так и приемы и решения, предложенные в учебных материалах.

Нужно, однако, подчеркнуть, что успешная реализация выше описанной программы – это только фундамент, заложенный под методическую компетенцию, которая будет строиться в течение целой профессиональной деятельности учителя.

В заключение стоит привести слова Конфуция (V д.н.э), которые в обсуждаемом контексте получают особую актуальность: Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Дай мне сделать – и я пойму.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Гальскова Н.Д.** (2000), *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя*, Москва, с. 15.

**Капитанова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.** (2014), *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному* /Ред. А.Н. Щукин, Москва.

**Hojnacki L., Polak M.** (2013), *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów. Praca zbiorowa*, Warszawa.

**Królikowski J.** (2001), *Projekt edukacyjny*, CODN, Warszawa.

**Pfeiffer W.** (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników*. 21 06. 2012.

*Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.; załącznik: Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela*

**Wróblewska W.** (2012), *Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, E-mentor, 1/43.

**II. Формы и методы работы в процессе преподавания РКИ, новаторство и перспективы**

*Ия Блюменталь  
Лодзинский университет  
г. Лодзь, Польша*

**ЯЗЫКОВАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА  
РАБОТЫ)**

Формирование языковых компетенций, таких как аудирование, чтение и коммуникативные навыки, а также интеркультурных компетенций (то есть понимание сосуществования различных культур и обычаев, умение адаптироваться к отличающимся от привычных общественно-культурным условиям) у студентов-филологов, а также студентов нефилологических факультетов и слушателей языковых курсов должны составлять интегрированный комплексный, процесс развивающий каждый языковой навык в соответствии с Европейской системой уровней владения иностранным языком, рекомендованного Советом Европы, предусматривающим универсальную систему оценки, а также критериев владения иностранным языком. Компетенция коммуникации (говорение) на уровне B2 (пороговый продвинутый уровень) и C1 и C2 соответственно - уровень профессионального владения и уровень владения в совершенстве - предусматривает между прочим то, что студент умеет самостоятельно составить ясное, понятное информационное сообщение в виде монологической речи и представить его четко и логически на уровне B2, а также анализировать, опираясь на несколько устных и письменных источников, и спонтанно и точно передавать информацию на уровне C (C1 и C2).

В соответствии с вышеназванными критериями и уровень B2 и уровень C предполагает умение студентов или слушателей языковых курсов составлять и представлять связный текст. Наблюдая за студентами в процессе занятий, легко заметить, что самой большой проблемой для них являются именно монологические акты речи на заданную преподавателем или выбранную ими самостоятельно тему. С большей охотой студенты включаются в дискуссию, отвечают на поставленные вопросы или составляют диалоги и полилоги. Очень часто монологическая речь превращается у студентов в декламацию выученного на память текста, а в случае более

слабых студентов прочтения с листа бумаги переписанного из первоисточника текста (в большинстве случаев не соответствующего мериторически и стилистически возможностям студента). Необходимо также обратить внимание на то, что такого типа задания как монолог, произносимый перед группой однокурсников, является для студентов заданием стрессогенным, а результат, который предполагал достичь преподаватель часто неудовлетворительным.

В процессе обучения иностранным языкам Совет Европы рекомендует использование таких методов обучения, которые формируют независимое мышление, оценку и деятельность в соединении с умением сознательного и ответственного функционирования в общественной жизни. В связи с вышеизложенным задания, предлагаемые студентам для реализации на занятиях иностранного языка должны быть смелыми, интересными, но одновременно рассчитанными на реальные языковые возможности студента. Важным является и то, чтобы задания давали студентам возможность выработать умение анализа данных, т.е. умение справляться с многоэтапными заданиями конкретного или абстрактного характера, а также корреляции аналитических навыков с требованиями конкретного задания и соединение этапов данного задания. Студент должен приобретать, прежде всего, практические навыки, понимаемые как процедурные знания, используя уже имеющиеся у него знания декларативные.

Одним из таких многоэтапных, направленных на самостоятельное мышление и действие заданий с целью достижения у студентов языковых компетенций на уровне B2 и C (коммуникация) являются, так называемые, **языковые презентации**, которые уже несколько лет реализую со своими студентами, а также слушателями языковых курсов. Как каждая презентация, языковая презентация позволяет представить конкретную тему, однако прежде всего позволяет представить языковые умения и навыки выступающих (презентаторов), формируя у студентов соответствующие языковые и интеркультурные компетенции. Рассмотрим основные этапы подготовки и реализации языковой презентации.

### **Первый этап (этап для преподавателя):**

**- Определение цели.** Главной целью подготовки и реализации презентации студентами является представление своих навыков и умений поиска, понимания, создания и передачи новой информации на изучаемом иностранном языке, а также развитие

навыка использования новых технологий и технических средств (в данном случае: поиск информации с помощью иностранной поисковой системы (русскоязычного браузера) на иностранных сайтах.

### **Второй этап (этап для преподавателя):**

- **Выбор темы.** Мериторические рамки проекта – тему презентации – определяет и предлагает преподаватель. Мини-проект, каким является презентация, может быть подведением итогов изучаемого тематического лексикального раздела или закреплением лексикального материала в рамках изучаемой темы. Именно поэтому темы для групп студентов, включающихся в мини-проект, всегда связаны с уже выученной лексикой. Так, например, в рамках закрепления материала из тематического раздела *Увлечения и хобби* студенты готовили презентации тематически связанные с основной темой: *Необычные коллекции, Интересные рекорды, Увлечения в нашей группе*; при подытоживании работы над темой *Образование и работа* студенты готовили презентации на тему: *Изменения на рынке труда в Польше, Возможности выпускников русской филологии на рынке труда, Система образования в России и в Польше*; в рамках закрепления темы *Отдых, путешествие* студенты подготовили и представили следующие темы: *Отдых за границей, Отдых с детьми, Отдых в Лодзи, Каникулы в России*. В рамках темы *Кухня, еда* студенты подготовили презентации на тему *Кухни разных стран (итальянская, французская, китайская и русская)*. Необходимо представить студентам от 8 до 12 тем, позволяя им тем самым сделать сознательный выбор темы над которой им будет интересно работать.

### **Третий этап (этап для студентов):**

- **Деление на группы.** Презентации готовятся в небольших группах студентов (по 3-4 человека). Студенты делятся на группы самостоятельно. Иногда презентации готовятся индивидуально, поскольку некоторые студенты предпочитают работать самостоятельно.

### **Творческие этапы презентации (для студентов):**

**1) Поиск информации для презентации.** Поиск информации для презентации является работой творческой и самостоятельной, поскольку очень часто студентам должны адаптировать оригинальные тексты на иностранном языке в соответствии со своими языковыми возможностями. Эти тексты студенты чаще всего находят на сайтах,

предназначенных для носителей языка. Необходимо отметить, что студент, который использует современные мультимедийные средства и сеть Интернет «...uzyskuje więcej samodzielności w pracy nad językiem. Dostęp do materiałów językowych oznacza dostęp do kultury obcojęzycznej, możliwość uczestnictwa w niej i przeżywania jej wartości» [Gajek 2002]. Обязательное использование компьютера и поисковых систем на изучаемом языке, развивающее навыки самостоятельной обработки информации, подчеркивает также Казимеж Вента: «Niemniej ważną kwestią jest wykorzystanie technik komputerowych i multimedialnych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz przygotowanie uczniów i studentów do samouctwa informacyjnego, jako jednej z dróg wiodących do sukcesu w uczeniu się języków obcych» [Wenta 2003]. В ситуации, когда студент не может найти соответствующие его языковой подготовке тексты на изучаемом языке (например, *Отдых в Лодзи* или *Система образования в Польше*), он должен использовать свои переводческие навыки и перевести на изучаемый язык найденные или написанные самостоятельно тексты. Студенты чаще всего имеют 2 недели на подготовку текстов для языковой презентации.

**2) Подготовка аудиовизуальных материалов (фотографий, таблиц, схем, текстов и записей песен и т.д.).** Используя определение „презентация”, имеем в виду, что представление выбранной темы будет происходить по схеме классической презентации, т.е. будет она дополняться аудиовизуальными материалами, которые с одной стороны разнообразят представляемую тему, а с другой позволят продемонстрировать умение студентов искать, понимать и по мере возможности передавать информацию на иностранном языке. В процессе презентации студенты используют, между прочим, схемы (*Система образования в России и в Польше*), текстов песен (*Современный российский рок*), распечатки результатов анкет (*Увлечения однокурсников*), короткие фильмы на youtube.ru (*Кухни мира*). Необходимо заметить, что аудиовизуальные материалы, а также слайды в программе PowerPoint являются только фоном или частью презентации (например, аудиофайл, видеофайл или яркая фотография как подтверждение или иллюстрация языкового сообщения), чтобы не тратить главного элемента языковой презентации – монологической речи студента в течение 3-5 минут.

**3) Реализация презентации.** Презентация реализуется в течение конкретного, определенного заранее преподавателем отрезка времени (12-15 минут). Группа представляет подготовленный языковой материал с использованием аудиовизуальных



иллюстраций или слайдов подготовленных в программе PowerPoint. Форма презентации является частью проекта. В процессе монолога студенты не могут читать подготовленный текст. Обязательным элементом *языковой презентации* являются вопросы аудитории на прослушанную тему. Во время презентации преподаватель записывает фонетические, грамматические и лексикальные, а также мериторические ошибки студентов, не прерывая монолога членов группы мини-проекта.

### **Последний этап (совместный для преподавателя и студентов).**

**- Оценка презентации.** Перед презентацией студенты получают карточки на которых выписаны основные критерии оценки презетации. Оценка презентации происходит по следующей шкале: 5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – плохо и 2 – к сожалению, очень плохо.

#### **Критерии оценки следующие:**

Предача главной мысли и основной темы.

Правильное приизношение, ударение и грамматичесие формы.

Понимание текста (с точки зрения аудитории)

Форма презентации

Ответы на вопросы аудитории.

Каждый из слушателей (в том числе преподаватель) ставит соответствующую оценку. Оценка происходит анонимно, что впоследствии позволяет преподавателю вывести среднюю независимую оценку для каждой презентации.

Реализуя 3-4 презентации в течение учебного года в одной языковой группе можно заметить, что студенты с энтузиазмом готовятся к выступлению, избавляются от стресса, который всегда сопутствует публичным выступлениям, предлагают все более интересные решения задания презентации.

Расширяя и закрепляя коммуникативные компетенции, языковые презентации формируют у студентов интеркультурные компетенции. В соответствии с рекомендациями Совета Европы, одной из основных целей изучения иностранных языков, является, между прочим, поддержка, развитие богатства и разнообразия европейской культурной жизни путем изучения языков отдельных народов, в том числе региональных языков, языков редких, иначе говоря, понимание на основе полученных знаний сходств и различий между национальными группами, верифицирование стереотипного мышления о национальной группе, язык которой изучают студенты или

слушатели языковых курсов. Русский язык в Польше является языком гораздо реже изучаемым, чем например, английский, немецкий или испанский. Студенты, изучающие русский язык, не имеют языковой среды, не имеют доступа к качественным с мериторической и языковой точки зрения телевизионным каналам. Немногочисленная группа студентов была в России, знание об общественной жизни и культуре народа, изучаемого языка сводится чаще всего к стереотипам. В процессе подготовки языковых презентаций, работая с аутентичными актуальными материалами или мультимедийными средствами информации, студенты естественным способом получают больше самостоятельности в работе над языком, а доступ к языковым материалам означает доступ к иностранной культуре, возможность участвовать в ней и усваивать ее ценности. Так, готовя материалы о современной музыке, студенты с удовольствием слушают уже после занятий русские музыкальные группы, готовя материалы для презентации о рынке труда, знакомятся с реальной ситуацией рынка труда в России и реальными проблемами выпускников российских вузов, собирая материал об отдыхе в России... летом едут на экскурсии, чтобы на собственном опыте убедиться в том, о чем говорили на занятиях.

### **Литература:**

*Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment.* (электронный доступ) - [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

**Gajek E.** (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Warszawa. - S. 10–11

**Wenta K.** (2003), *Języki obce i komputery w polskiej szkole* [w:] «*Media i edukacja w aspekcie globalizacji*» /Red. **A. Mitasa**, Cieszyn. - S. 206

*Кристина Чубиньска  
Лодзинский университет  
г. Лодзь, Польша*

## **КАК «ПРИРУЧИТЬ» ЭТИ «СТРАШНЫЕ» ПРИЧАСТИЯ И ДЕЕПРИЧАСТИЯ С ПОМОЩЬЮ АКТУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ИЗ РОССИЙСКИХ СМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РЕЧИ НА 3 КУРСЕ БАКАЛАВРИАТА (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ПРАКТИКА)**

Определенная сложность названного в заглавии статьи языкового материала при

общем сравнительно низком уровне подготовки абитуриентов, и, впоследствии, — студентов первого курса в области грамматики русского языка, а в случае студентов, начинающих обучение русскому языку в вузе с нулевого уровня, — в области польской грамматики (Прим.1) приводят к тому, что изучение на занятиях по практике речи темы об употреблении причастий/деепричастий (Прим. 2) в русском языке связано с конкретными, повторяющимися каждый год (если не сказать: усугубляющимися из года в год) трудностями. В нашем понимании, «приручить» — это, конечно, настолько глубоко изучить, чтобы понять основные механизмы образования и функционирования, при этом, что крайне важно, в возможно интересной, исключающей скуку повторений, «зубрежки», сетования на ненужность и сложность материала (с чем мы имели дело неоднократно в практике преподавания именно при изучении причастий/деепричастий) форме. Ведь «страшно» только то, что непонятно!

Итак, задумавшись над способами «приручения» таких «страшных», в понимании студентов, частей речи, как причастия и деепричастия в русском языке, мы попробовали выработать некую четкую систему — сценарий 6-8 часов занятий, предназначенных для практического изучения данной темы, и ввести его в жизнь.

Тема функционирования причастий/деепричастий в русском языке предусмотрена в программе занятий по практике речи для третьего курса бакалавриата как для групп начального, так и продвинутого уровня обучения. Естественно, у студентов третьего курса того и другого уровня имеются уже определенные знания по этому материалу — они его «проходили» по курсу описательной грамматики, не могли и не встречаться с этими частями речи в читаемых на всех других занятиях текстах. Но, к сожалению, в письменной речи студенты употребляют причастия и деепричастия не всегда правильно, в их работах встречается довольно много разного типа ошибок.

Надо заметить, что именно на 3 курсе возникает необходимость вернуться к данной теме и на занятиях по практике речи корректировать возможные ошибки, добиться правильного употребления причастий и деепричастий в письменной речи, обращая также пристальное внимание на особенности научного стиля языка. Это связано с подготовкой, написанием и защитой студентами последнего курса бакалавриата выпускной квалификационной работы в выбранной ими области языкознания или литературоведения и с получением ими диплома бакалавра. По сути дела, дипломная работа является первой попыткой наших студентов написать научный текст, и тут уже без владения научным стилем речи, и правилами образования и употребления причастий и деепричастий, причастных/деепричастных оборотов в том

числе, никак не обойтись.

Как было упомянуто выше, этот сложный для изучения грамматический материал часто воспринимается студентами что называется «в штыки». Мы хорошо знаем по многолетнему опыту преподавания, что отношение студентов — даже в группах общелингвистической специальности — к любым теоретическим проблемам грамматики скорее всего негативно. Современные студенты «настроены» сугубо на практику речи, следовательно, по нашему глубокому убеждению, им нужно на материале актуальных русских текстов показать (именно показать!), как функционируют на практике изучаемые части речи.

Наша борьба за правильность русской речи в этом аспекте должна быть целенаправленной и последовательной. Перечислим лучшие, на наш взгляд, средства для «одержания победы» — это выявление типов допускаемых ошибок, создание прочного фундамента в виде предварительных упражнений по теме, поиск для разнообразных упражнений интересного познавательного материала, дающего больше возможностей, чем просто грамматическое задание. Все это должно способствовать пробуждению интереса, если не непосредственно к функционированию причастий/деепричастий, то косвенно, посредством работы с занимательными текстами.

В программе обучения 3 курса на занятиях по практике речи для темы о функционировании причастий и деепричастий в русском языке отведено не слишком много времени (6 - 8 часов), поэтому использовать его следует не только эффективно, что само собой разумеется, но и, по мере возможности, интересно для учащихся.

Тем не менее, опираясь на собственный опыт, считаем необходимым, чтобы практическим упражнениям по теме обязательно предшествовал некий непродолжительный подготовительный этап, состоящий из нескольких частей:

- во-первых, нужно выяснить, понимают ли учащиеся сами термины (зачастую на вопрос, о чем будет идти речь на занятиях по причастиям/деепричастиям, они отвечают неточно, к тому же не умеют правильно соотнести названия «причастие/деепричастие» с их польскими эквивалентами, что наглядно свидетельствует об отсутствии понимания самой сути этих частей речи);
- во-вторых, стоит объяснить различие между причастием и деепричастием самым простым образом, при помощи сопоставления (вопросы, на которые отвечают причастия и деепричастия, их функции в предложении, изменяемость/неизменяемость по падежам, роду и числу).

В этом отношении эффективным методом является сопоставление по функции в предложении и признаку склоняемости/несклоняемости причастия с именем прилагательным, а деепричастия с наречием. Здесь, конечно, целесообразно привести примеры синонимического употребления пар: предложения с причастием и с прилагательным, предложения с деепричастием и с наречием, объясняя оттенки значения, обусловленные связью отглагольных частей речи с действием, а не с признаком (как у имени прилагательного) или же с обстоятельством (наречие). На данном этапе также, при изучении причастия, стоит обратить внимание на существование близких по звучанию пар слов, типа: *живучий-живущий, стоячий-стоящий, сидячий-сидящий, лежащий-лежащий, плывучий-плывущий, колючий-колющий, могучий-могущий* и т. п., объяснить их значения и сферу употребления, иллюстрируя тем самым различия между именем прилагательным и причастием;

- и в-третьих, приступая к занятиям по этой теме, чаще всего необходимо обстоятельно повторить с учащимися способы образования причастий/деепричастий, причем, к сожалению, обычно выясняется, что студенты не помнят ни форм спряжения многих глаголов, от которых образуются данные части речи, ни зависимости их образования от вида глагола, ни понятия переходности/непереходности глагола (на наших занятиях всегда вначале появляются упражнения типа «От данных глаголов образуйте возможные причастия/деепричастия», на примере которых все приведенные выше теоретические вопросы образования причастий/деепричастий и объясняются практически).

По нашему, подтвержденному многолетним опытом наблюдения за ошибками в употреблении причастий/деепричастий и поиска эффективных способов борьбы с ними, убеждению, только кратко, но обстоятельно оговорив все вышеназванные предварительные вопросы, имеет смысл перейти к основной части занятий, т. е. к упражнениям в правильном выборе и употреблении соответствующего в данном контексте предложения или более распространенного текста причастия/деепричастия.

При этом нужно иметь в виду следующую типологию самых частотных ошибок, допускаемых в употреблении причастий/деепричастий в польской аудитории:

- ошибки в выборе нужного в данном контексте причастия/деепричастия (напр., вид, время, возвратность/невозвратность);
- ошибки в выборе суффикса причастия/деепричастия (что свидетельствует о незнании форм спряжения глаголов, от которых они образуются); бывает также, что студент употребляет суффикс прилагательного, а не причастия, о чем говорилось

выше;

- ошибки в окончаниях причастий (чаще всего в окончаниях творительного и предложного падежей единственного числа, именительного падежа форм среднего рода и множественного числа, а также – связанные с неправильным управлением);
- разного рода ошибочные попытки образовать причастия/деепричастия неадекватным образом, напр., действительное причастие прошедшего времени от глагола несовершенного вида, действительное или страдательное причастие настоящего времени от глагола совершенного вида или же страдательное причастие от непереходного глагола (подобных «вариантов», конечно, больше);
- ошибки в выборе краткой или полной формы страдательного причастия в данном контексте;
- пунктуационные ошибки, связанные с правилами обособления причастий и деепричастий, а также содержащих их в своем составе речевых оборотов.

Перечисленные выше типичные ошибки в употреблении причастий/деепричастий предстоит нам на занятиях, по мере возможности, предупредить или же искоренить. Для достижения данной цели мы выработали следующую систему упражнений.

Первый шаг — это упражнения вне контекста. Сперва, как было уже сказано, студентам предлагается образовать возможные причастия/деепричастия от названных преподавателем глаголов. При этом сознательно выбираются глаголы, способные доставить студентам определенных проблем с точки зрения, например, форм спряжения, форм прошедшего времени и др.

Дальше, в связи с наблюдаемой нами довольно часто тенденцией среди учащихся путать формы внешне чем-либо похожих друг на друга слов, мы даем задание образовать изучаемые части речи, например, от ряда таких глаголов, как: *гнать-гонять-гнать-гнить*; *грать-гореть-горевать*; *молить-молоть*; *положиться-лежать-прилечь*; *жечь-жарить*; *врать-верить-веровать* и др. Обращаем также пристальное внимание на трудные видовые пары, напр., *взять-брать*, *лечь-лежать*, *положиться-полагаться* и т. п., и, по необходимости, повторяем формы спряжения глаголов.

Как нетрудно заметить, с помощью подобного рода упражнений мы достигаем еще одной, поставленной перед нами программой 3-его (последнего) курса бакалавриата цели, а именно повторить весь пройденный на первом и втором курсах материал по практической грамматике (повторяются трудные формы спряжения

глагола, а также другие, связанные с глаголом категории).

Только после описанного выше предварительного этапа наступает время начать заниматься формами причастий/деепричастий в контексте предложения или же микротекста. На данном этапе обычно предлагаются студентам типичные, традиционного вида задания, к примеру: *Выберите (из скобок) и подчеркните правильное в данном контексте причастие. Обоснуйте свой выбор.* Или: *Образуйте нужное причастие от глагола в скобках.* Или же: *Допишите соответствующее окончание/суффикс причастия/деепричастия в данном контексте. Выберите краткую или полную форму причастия в данных предложениях* и др.

Однако следует настоятельно подчеркнуть, что языковой материал для данных традиционных упражнений выбирается нами отнюдь не из традиционных учебников и пособий, содержащих не всегда интересные и, как правило, неактуальные примеры и устаревшие тексты, (если это учебники, изданные в России, то в них чаще всего слишком трудная для наших студентов лексика). Материалом для упражнений на наших занятиях являются современные актуальные газетные тексты (из традиционных бумажных или интернет-изданий). Таким образом одновременно достигаются и цели приобщения учащихся к аутентичному неадаптированному современному языку российских СМИ, а также дается возможность познакомиться с различными аспектами жизни современной России в широком смысле этого слова (тексты подбираются именно под этим углом) [Чубиньска 2011: 89].

Следующий этап изучения материала, как подсказывает логика развития событий, – это работа учащихся со связным текстом, выбранным сперва преподавателем, согласно описанным выше принципам актуальности и предполагаемой заинтересованности студентов в тематике статьи, а впоследствии — выбранным самими студентами, в соответствии с их индивидуальными увлечениями и интересами.

Задания, выполняемые на материале связных текстов, могут быть похожими на перечисленные выше (аутентичный текст в этом смысле адаптирован преподавателем). Другим видом упражнения является работа на занятиях с принесенными преподавателем актуальными номерами какой-либо газеты или журнала (чаще всего это *Аргументы и факты*, но возможна и другая, доступная в данный момент российская пресса). Студенты обычно с интересом относятся к такому роду работы, сначала увлеченно листая страницы газеты. Затем они должны, к примеру, прочитать выбранную небольшую по объему статью или заметку, выписать предложения с причастиями/деепричастиями (в зависимости от темы занятий), попробовать перевести

их на польский язык, объяснить, почему именно данная форма причастия/деепричастия выбрана автором в данном контексте и т. д.

Работая с таким аутентичным текстом, уместно вернуться к пройденному раньше материалу по употреблению кратких и полных форм причастий (при этом повторяем функции кратких и полных форм имен прилагательных и причастий в предложении) и подыскивать соответствующие примеры в статьях. На этом этапе также наступает время познакомить студентов с правилами обособления одиночных причастий/деепричастий в разных позициях по отношению к определяемому слову, а также причастных/деепричастных оборотов (типы заданий: поискать примеры в предложенных текстах, объяснить, почему выявленные обороты обособляются/не обособляются в конкретных предложениях, преобразовать предложение таким образом, чтобы причастный оборот обособлялся/не обособлялся, запомнить правила обособления, самостоятельно найти в газетном материале похожие примеры и объяснить их).

Очередным заданием может стать попытка заменить причастный/деепричастный оборот в тексте придаточным предложением определенного значения (заодно повторяем соответствующие знания по синтаксису). Мы уверены, что, если все это проделывается на материале актуального аутентичного текста, по возможности увлекательного или из интересующей студента области, то учащийся воочию убеждается в практическом применении тех, возможно скучных и сложных теоретических знаний по грамматике, усвоить которые его «заставляют» на занятиях. Немаловажен ведь тот факт, что даже трудные формы, встречаемые учащимися в — желательно — интересном контексте, запоминаются быстрее и лучше [Лебедева, Новикова 2012: 78].

Что касается домашних заданий на данном, можно сказать, уже продвинутом этапе изучения функционирования причастий/деепричастий в современном русском языке, то нам кажется, что можно предложить студентам самостоятельно выбрать (например, в Интернете/Рунете), прочитать и изложить устно на занятиях заинтересовавшую каждого из них небольшую статью или заметку, поработать (проверка на занятиях) с употребленными в ней грамматическими формами причастий/деепричастий.

И наконец — завершающая стадия «приручения» описываемых нами «страшных» частей речи и, одновременно, проверка всего пройденного материала и закрепление знаний. Итак, студентам предлагается «вжиться» в неблагоприятную роль учителя, проверяющего и исправляющего ошибки своих учеников (здесь надо заметить,



что некоторые студенты уже на этом этапе начинают посещать лекции выбранного ими педагогического курса, который будут продолжать при обучении в магистратуре). Причем важно, что предложенный им материал для выполнения этого задания содержит предложения-выимки из работ студентов прошлого года/прошлых лет, содержащие типичные ошибки всех вышеназванных типов, а также некоторое количество предложений с ошибками, допущенными в данном языковом материале российскими школьниками (напр., на ЕГЭ). Последнее обычно встречается студентами с неким недоверием, но и показывает им, что не только они — изучающие иностранный язык — допускают ошибки в этом материале. С другой стороны, такой вид упражнения доказывает студентам-иностранцам, что они же в состоянии исправить языковые ошибки так называемых «носителей» языка. При этом такие занятия бывают обычно очень «живыми», на них, как редко когда на занятиях по грамматике, появляется смех и шутка — к примеру, при попытках выяснить, что же автор имел в виду, или при исправлении какого-нибудь неудачного либо же неоднозначного высказывания. Таким образом мы добиваемся большей уверенности учащихся в своих знаниях, а изучаемый ими материал лучше запоминается и закрепляется. Тем самым формируется коммуникативная компетентность учащихся (предупреждение и исправление собственно речевых ошибок).

Однако, следует подчеркнуть, что описанный выше вид упражнения, связанного с исправлением ошибок, во избежание закрепления в памяти учащихся неправильных грамматических форм или их ошибочного употребления, должен обязательно проводится на занятиях (если это домашняя работа, то необходимо ее проверить на занятиях), под чутким контролем преподавателя, с его участием и соответствующим комментарием.

Мы глубоко уверены, что использование на занятиях по грамматике методов такого типа контекстного обучения позволяет расширить спектр ролей преподавателя от традиционного источника информации до диагноста, консультанта и мотиватора, а также формировать активную, самостоятельную позицию учащихся в обучении, развивать у них навыки самоконтроля. Таким образом наша задача «приручить» сложные грамматические явления, связанные с функционированием причастий/деепричастий в русском языке — выполнена.

Постепенно и последовательно добиваясь вышеописанным образом «освоения» учащимися правильного употребления причастий и деепричастий в письменной речи в процессе предварительной подготовки и различного рода практических упражнений на

материале аутентичных актуальных текстов, мы подходим к конечному этапу работы над данным грамматическим материалом — проверке знаний.

В качестве проверочных заданий по зачету изученного материала студентам предлагаются, как правило, уже знакомые им виды упражнений, касающиеся выбора подходящего к контексту причастия/деепричастия, употребления причастия в нужном падеже/с нужным суффиксом, выбора краткой или полной формы причастия в данном предложении, перевода причастий/деепричастий с польского языка в связном тексте на русском языке (обычно это текст из актуальных российских СМИ, естественно, соответственно адаптированный нами для нашей цели), расстановки знаков препинания при употребленных в тексте одиночных причастиях/деепричастиях в пре- и в постпозиции, а также причастных и деепричастных оборотах. На более продвинутом уровне можно, как нам кажется, предложить и перевод с польского языка целых предложений, содержащих причастия или деепричастия.

Следует еще раз подчеркнуть, что основой для вышеназванных, широко известных и часто употребляемых преподавателями, форм заданий, как тест выбора, заполнение лакун, перевод, расстановка знаков препинания и др., на наших занятиях является всегда актуальный аутентичный русский текст. Как текст (все тексты на протяжении изучения темы), так и задания, подбираются преподавателем не только с учетом уровня знаний учащихся, но и, по мере возможности, часто также и в связи с тематическими блоками параллельных практических занятий по лексике русского языка (аудирование, говорение, письмо).

Такой подход к изучению данного грамматического материала, и грамматики в более широком смысле, способствует, по нашему мнению, осознанию учащимися того факта, что сложный грамматический материал они учат для конкретных практических целей, что служит убеждению в целесообразности предпринимаемых ими усилий для его усвоения.

К тому же, если на занятиях все время использовать тексты из актуальных российских СМИ, то одновременно, как будто бы попутно, до сознания учащегося доводится также разнообразная актуальная информация из жизни страны изучаемого языка [Чубиньска 2011: 87].

В более широком аспекте, несомненно, процесс изучения грамматики иностранного (в нашем случае русского) языка таким образом вписывается в единый процесс обучения иностранному (русскому) языку и культуре, чего и добивается современная дидактика. [Бархударов].

### Примечания:

- (1) Например, зачастую — полное незнание общих грамматических терминов и понятий.
- (2) Написание в тексте статьи «причастие/деепричастие» обозначает каждый раз, естественно, не общие занятия, проведенные одновременно по обеим из этих частей речи, а поочередные (сперва по причастию, потом по деепричастию), проходящие по похожему/однотипному сценарию).

### ЛИТЕРАТУРА:

Бухарова Л.Б., *Использование аутентичных текстов в обучении иноязычному общению* (электронный доступ) - [http://www.tgspa.ru/info/science/edition/conf/mk\\_ino.doc](http://www.tgspa.ru/info/science/edition/conf/mk_ino.doc)

Климович Н.И. (2006), *Об интенсивной методике формирования речевых умений с использованием материалов средств массовой коммуникации* [w:] *Филологические науки в МГИМО: Сб. науч. трудов. № 22 (37)*, - СС. 77-81.

Лебедева О. А. (2011), *Причастия и деепричастия. Методические указания по РКИ*, Н. Новгород, - С. 55.

Лейчик В. М., Новикова, Н.С., *Использование газетных текстов при обучении русскому языку как иностранному*, [w:] *Вестник МАПРЯЛ* (электронный доступ) — <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik45/teacher.shtml>;

Чубиньска К. (2011), *Использование актуальных аутентичных текстов на занятиях по практической грамматике русского языка на старших курсах русской филологии* [w:] *Русский язык в иноязычной аудитории — теория, практика, цели и результаты преподавания/ Red. U. Siemianowska, Łódź*, - СС. 85-91.

*Тадеуш Домбровский  
Лодзинский университет,  
г. Лодзь, Польша*

### **ГЛАВНОЕ – НЕ ТОЛЬКО СЛУШАТЬ, НО И СЛЫШАТЬ И ПОНИМАТЬ (К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СТАРШИХ КУРСОВ)**

Вот уже несколько лет как из общего курса ведущей на русистике дисциплины — «**Практики устной и письменной русской речи**» — были выделены в отдельные предметы основные виды речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо и чтение — и условно объединены по формам речи: устная речь — «**Аудирование и говорение**» — и письменная речь — «**Письмо**» (т.е. чтение и работа с текстом).

На старших курсах русистики — 1-2 курсах магистратуры - мы читаем все вышеперечисленные дисциплины: на 1-ом курсе вопросы социально-бытового плана, а на 2-

ом мы рассматриваем общественно-политические и экономические проблемы России и других стран.

В данном выступлении хотелось бы поделиться своим накопившимся опытом в работе и личными замечаниями относительно предмета «**Аудирование и говорение**» с упором на *аудирование*. Как мы могли неоднократно убедиться, найти подходящий по уровню владения языком (B2-C1) и по тематике, проходимой по программе курса, материал для аудирования очень трудно. Поэтому неоценимую помощь нам оказывают радиопередачи (диалоги и полилоги), аудиоресурсы на некоторых веб-сайтах и материалы подкастов, таких как, например, *ШколаЖизни.ру*; *Радио Маяк PodFM.ru* (монологи).

Сам термин «аудирование» понимается как вид речевой деятельности, включающий в себя одновременно и *слушание* (непроизвольное акустическое восприятие звукоряда), и, что важнее, *понимание* (мысленное воспроизведение, осознание, раскодирование, усвоение смысла информации) иностранной звучащей речи.

Владение аудированием иностранной речи обеспечивает хорошее владение иноязычной речью вообще, поскольку звуковая сторона языка является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности человека.

Для того, чтобы не только слушать иноязычную речь, но также соответствующим образом ее слышать и правильно понимать, каждый раз необходимо выполнять ряд определенных операций, которые являются основой при аудировании. Это, прежде всего, выделение из всего звукового потока нужных единиц, опознание и определение их, восприятие значения аудируемых единиц, выявление значимой информации в аудируемом тексте.

Сами навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. Поскольку нужно понимать иностранную речь в степени, наиболее приближенной к действительности, необходимо слушать аудиоматериал на русском языке в разном темпе, с разными личностными характеристиками и с разным уровнем эмоциональной насыщенности.

При этом мы можем встретить материал для аудирования, в котором, например, участники радиопередачи говорят с разной интонацией и с разным уровнем правильности. Такое явление нам послужит, в частности, для объяснения студентам причин миграционного процесса и выявления фонетических, интонационных и грамматических ошибок говорящих.

Условия подачи материала могут затруднять или наоборот - облегчать его восприятие и понимание. К ним относятся скорость, (темп) речи, а также особенности голосовых данных говорящего (*акцент, модуляция, тембр, высота, дикция*), посторонние шумы и пр.

В качестве подготовки к занятиям по аудированию, мы уже на первой встрече рекомендуем студентам установку на рабочем столе компьютера, в планшете или мобильном телефоне какой-нибудь российской радиостанции, например, *Русское Радио, Авторадио, Радио России, Вести FM, Радио Маяк, Радио России24* или каких-нибудь других, которые вещают круглосуточно и которые можно слушать в режиме онлайн.

Идеально было бы, если бы учащиеся смотрели какие-нибудь российские телеканалы по спутниковому, кабельному или интернет-телевидению.

Как показывает наш опыт, систематическое, пускай даже в «*фоновом режиме*», слушание студентами русской речи способствует быстрому улучшению их артикуляции, интонации, акцентуации, обогащает лексикон и, как говорят сами студенты, учит «современному русскому языку», в том числе молодежному сленгу.

Аудирование является как целью процесса обучения (приобретение / выработка, совершенствование навыков по пониманию иностранной звучащей речи), так и самим средством обучения (способствует совершенствованию навыков говорения, письма и в какой-то мере также чтения).

Нам как педагогам следует еще помнить о том, что благодаря аудированию можно реализовать не только основную цель обучения иностранному языку (в свете предписаний Совета Европы), т.е. формирование коммуникативной компетенции, но также и ряд других компетенций (*лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая* (компенсаторная) *и социальная компетенция*).

Аудирование помогает выработать у учащихся навыки внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвещать смысловое содержание высказывания, воспитывать культуру слушания вообще.

Аудирование составляет саму основу общения, ибо именно с него начинается выход в устную коммуникацию.

Говорение и аудирование – это две неотъемлемые стороны устной речи, из которых аудирование – это не только прием данной информации, но и подготовка, в структуре / сфере т.н. в психологии и языкознании «*внутренней речи*», ответной реплики или соответствующей реакции на услышанное. Для того чтобы что-нибудь

ответить, выразить мысль с помощью средств изучаемого языка, надо сначала услышать. Следовательно, аудирование подготавливает говорение, а, в свою очередь, говорение способствует формированию восприятия речи на слух.

Представляется, что аудирование самым тесным образом связано с письмом, поскольку в процессе графического оформления слов или чтения человек непроизвольно проговаривает про себя слова и поэтому слышит то, что сам пишет или читает.

Однако аудирование может вызывать определенные трудности. Бывает, что даже опытный слушающий (или даже носитель языка) не способен воспринять и удержать всю информацию, объединить разрозненные факты в единый контекст. Для этого необходимы прежде всего сосредоточенность внимания, интерес к предмету сообщения, а также определенная скорость мыслительной переработки прослушиваемой информации.

Основными психическими процессами, активно реализующимися при аудировании, являются память, воображение, в том числе прогнозирование, т. е. «языковая догадка», восприятие и мышление.

Память в обучении вообще, а в аудировании иноязычной речи особенно, играет основополагающую роль, поскольку без ее достаточной развитости (кажется вообще невозможным овладение иностранным языком, а тем более речью).

В аудировании особо важными критериями памяти являются быстота запоминания, продолжительность сохранения информации (*кратковременная / долговременная память*), *точность и объем*.

Первым и самым необходимым условием формирования понимания учащимися русской речи является ведение преподавателем занятий исключительно на русском языке (без «сбоев» на польский язык). Это нам удастся легко, поскольку, как было сказано в самом начале, мы ведем занятия со студентами 1-го и 2-го курсов магистратуры, которые, по меркам Европейской системы владения иностранным языком, должны были уже достичь с точки зрения знания русского языка уровня B2-C1.

Основным средством обучения иностранному языку является языковая среда. Преподаватель, проводящий занятия целиком на русском языке, к тому же с использованием аудиовизуальных / аудитивных средств, создает какой-то микрокосм,

будто переносит учащихся в Россию, в языковую среду, тем самым приближает учебный процесс к условиям подлинной коммуникации на изучаемом языке.

Преподаватель должен пресекать любые стремления учащихся дополнять, уточнять, переводить либо комментировать услышанное на родном языке, помня о том, что любое «переключение» на родной язык нарушает «игру в Россию», а также замедляет процесс обогащения лексики за счет прослушанного материала или просто тормозит выработку умения воспринимать звучащую иноязычную речь.

Из вышесказанного следует, что формирование понимания речи на слух должно протекать в более или менее естественных условиях звучащей речи. В процессе рассказа-объяснения какого-нибудь явления мы стараемся вначале показать новую лексику в контексте, в ситуации, затем только представить ее в графической форме.

Для успешного понимания иноязычного текста необходимо обращать внимание на совершенствование у студентов навыков адекватного восприятия интонации, паузации и логического ударения.

Именно логическое ударение несет всю смысловую нагрузку, подчеркивает и уточняет мысль говорящего. Это интонационное выделение какого-нибудь члена предложения с целью подчеркивания его значимости.

Особенно интонация и правильная постановка логического ударения вызывают трудности у студентов, что отражается в результатах проводимых тестов по аудированию.

Для эффективного обучения аудированию немаловажное значение имеет число предъявлений текста: один, два или три раза - и длительность его звучания.

Чаще всего звучащий текст предъявляется нами студентам на занятиях всего лишь один раз, а затем, с помощью контрольных вопросов, проверяется степень восприятия и понимания.

В зависимости от сложности самого текста, его тематики, а также от конкретных учебных задач мы строим контрольные вопросы таким образом, чтобы проверить степень усвоения смысла текста (*полное понимание; понимание основного содержания; выборочное понимание с целью извлечения конкретной информации*).

В силу того, что материалом для аудирования мы выбираем цельные радиопередачи или короткие аудиорассказы (фельетоны, юморески и пр.) по данной,

предусмотренной программой курса занятий, тематике, мы фокусируем внимание студентов на таких аспектах текста, как содержание, основные мысли, последовательность фактов, смысловые части текста, детали события и пр. Кроме того, прослушав материал, мы пытаемся со студентами определить авторское отношение к данной проблеме, сформулировать позиции, например, участников радиопередачи, оспаривая или защищая их точку зрения, нарисовать их социологический портрет.

Как было сказано, мы чаще всего предъявляем студентам аудиотекст только один раз, поскольку таким образом стараемся приблизить учащихся к реальной языковой среде. Ведь при просмотре телепередач или прослушивании радиопередач повторы и переспросы исключаются.

Однако в случае, когда мы хотим обратить усиленное внимание либо на речевую ситуацию, либо на языковое средство, либо на интонационную конструкцию, то воспроизводим аудиоролик второй раз. Как-то на занятии нам пришлось предъявлять звучащий материал трижды. Это было связано с предложенным студентам 2-го курса магистратуры для прослушивания фрагментом радиопередачи в рамках тематического блока **«Экономическая география России»** – презентацией сотрудничающих российского и китайского экономических регионов. С презентацией на радио выступала китаянка, говорящая по-русски. С непривычки, а скорее из-за неподготовленности к восприятию иностранного акцента, студенты терялись, не понимали содержание и поэтому не могли правильно выполнить задания.

Отдельного освещения, по нашему мнению, требует вопрос о длительности предъявления студентам материала для аудирования. Психологи утверждают, что сенсорное утомление наступает после 4-7 минут звучания. Методисты, в свою очередь, считают, что продолжительность звучания должна зависеть от уровня владения группой иностранным языком, от языковой и тематической сложности предъявляемого материала и от источника информации. Однако наиболее оптимальным считают от 3 до 5 минут звучания связного текста. В нашем случае в данные предписания и правила мы вписываемся лишь тогда, когда предлагаем студентам материалы подкастов, (длительность звучания текстов – около 4-7 минут), поскольку, когда мы в качестве аудиоматериала даем аутентичные радиопередачи, то обычно это записи продолжительностью около 50 минут звучания каждая. В таком случае мы грубо нарушаем рекомендации методистов. Чтобы аудируемый материал был посилен студентам, мы делим радиопередачу на части, и одну из частей прослушиваем и



тестируем ее понимание прямо на занятиях, а вторую часть студенты записывают на свой носитель (*диск, флешка*) и в качестве домашнего задания прослушивают и выполняют заранее подготовленный нами тест. Результаты домашней работы потом коллективно обсуждаются на занятиях. Тогда также, по нашему мнению, резонно объяснять лексику, которая была студентам непонятной и «затемняла картину», т.е. содержание аудиозаписи.

В качестве тестовых заданий мы предлагаем как *закрытые задания* (*множественный выбор, установление соответствия, определение последовательности*), так и *задания открытой формы* (*ответ на вопрос, подстановка пропущенного слова, заполнение рубрик таблицы и пр.*).

Будучи ограниченными количественными рамками представляемого материала, мы лишь называем формы и виды применяемых нами контрольных тестов без приведения их примеров, т.е. самих тестовых заданий.

Аудирование – это, по нашим наблюдениям, самый трудный вид речевой деятельности для овладения студентами, которые знают, зачастую сами уже убедились в том, что непонимание или недопонимание речи иностранного собеседника в значительной степени затрудняет или вовсе препятствует коммуникации.

Для того, чтобы в результате аудирования акт коммуникации мог состояться, необходимо подготовить студентов к такой форме восприятия иностранной речи.

Кроме того, аудирование дает возможность учащимся познать и овладеть звуковой стороной изучаемого иностранного языка, его интонацией, ритмом, ударением, мелодикой. Благодаря аудированию студенты лучше и быстрее усваивают лексический состав русского языка и его грамматическую структуры. К тому же, поскольку, как было уже сказано, аудирование способствует овладению говорением, чтением и письмом, то оно должно использоваться в качестве основного средства обучения всем видам речевой деятельности.

Воспринимая различные речевые сообщения, в первую очередь, прислушиваясь интонации, слушатель должен распознавать коммуникативный план высказывания, а точнее, типы предложений (*повествование, вопрос, восклицание, побуждение, возможность / предположение / желание*). С помощью интонации в прослушиваемом тексте передается также эмоциональная сторона сообщения, чувства и переживания. Причем благодаря интонации можно выявить нюансы эмоций и понять возможный

подтекст. В свою очередь, с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы должны определяться логический и синтаксический планы высказывания.

Главное, чтобы учащийся со временем понимал русский язык в такой же степени, как родной, или хотя бы близко к этому. Ведь в процессе общения с собеседником у нас в голове мгновенно появляются какие-то ассоциации, мы успеваем не только понять, что нам говорят, но еще и почувствовать подтекст, мысленно проверить только что услышанные слова на искренность / правдивость / достоверность, окинуть взором окружение, придумать множество своих аргументов и ответных реплик, сиюминутно все передумать и сказать в ответ что-то совсем другое.

Конечно, с чужим языком такого многообразия сначала не будет, но направление должно быть именно это.

Несмотря на то, что сам процесс восприятия речи на слух имеет целенаправленный характер, он может нарушаться из-за недостаточной концентрации внимания слушающего (*не расслышал слово / фразу*), посторонних шумов (*гул машин за окном; разговор прохожих, телефонные звонки и пр.*), отвлекающих элементов (*что-то упало; кто-то пришел*), состояния здоровья, усталости, нежелания или просто отключения мышления.

С аудированием (*от лат. audire – слышать*) как видом речевой деятельности мы сталкиваемся в реальной жизни, например, когда ведем разговоры по телефону, слушаем аудиокниги, радиопередачи, новости, сообщения, инструкции, рекламные объявления и пр.

На наш взгляд, в какой-то мере об аудировании можно говорить, когда слуховому восприятию сопутствует еще зрительное восприятие текста (телерепортажи, интервью, беседы, выступления, публицистические передачи, информационные выпуски), как, например, в случае телевидения или интернет-ресурсов (фильмы и передачи на видеопорталах, таких как Youtube, Rutube и др.).

Как было уже сказано, на наших занятиях по аудированию мы используем лишь аутентичный аудио- и видеоматериал, который мы берем, главным образом, из Рунета.

Аутентичность материала является важным условием при обучении аудированию иностранных учащихся. Аутентичный материал в нашем случае – это аудио- и видеоряды, являющиеся реальным продуктом носителей русского языка.

Аутентичные тексты в аудировании отражают факты и особенности национальной культуры. Посредством аутентичных звукоматериалов учащиеся усваивают новые знания, ценности, носителей изучаемого языка. Отражение в текстах реальной жизни развивает интерес учащихся, пробуждает готовность обсуждать материал, вступать в дискуссию, а полное понимание материала ведет к повышению мотивации в дальнейшем изучении языка.

Студенты, сталкиваясь с реалиями, а также с различными языковыми средствами, такими как афоризмы, идиомы, фразеологические единицы изучаемого языка, получают возможность обогащать свой лексикон, сравнивать и анализировать их семантику в родном и иностранном языке.

Особой ценностью аутентичных текстов является то, что они отличаются живой интонацией разговорной речи, естественной эмоциональностью, заполнителями пауз – (*«словами-паразитами», хезитацией*), т.е. характерными признаками непринужденного неформального общения, что также повышает интерес учащихся.

Разумеется, в процессе пользования аутентичным аудио- или видеорядом могут возникнуть для студентов определенные трудности, такие как, например, сложность языкового материала. Для аутентичного материала характерны *эллиптичность (пропускаются звуки, слоги, слова, части предложения, «съедаются» окончания, сильно редуцируются гласные и пр.)*, использование уменьшительно-ласкательных форм. Для носителя языка это не проблема, он всегда может легко восстановить недостающий элемент в тексте. Но студент-иностранец должен привыкать к такому «стилю» высказывания и пытаться понять весь контекст.

На наш взгляд, использование на занятиях по аудированию со студентами-филологами-русистами именно аутентичного, а не какого-нибудь другого учебного материала более целесообразно, поскольку студенты обладают уже достаточным запасом знаний по языковым аспектам и применение аутентичных текстов служит дополнительным источником информации о различных областях жизни России, создает иллюзию приобщения к естественной языковой среде.

К лингвистическим трудностям аудируемого текста относится прежде всего наличие в тексте определенного количества незнакомых и непонятных слов. Если текст содержит имена собственные, географические названия, даты и т.п., то, зная, что они

могут служить помехой для понимания, нужно назвать их учащимся до прослушивания текста.

Говоря о трудностях с пониманием текста студентами в связи с незнанием лексики, следует обратить внимание на характер самой лексики, на местоположение незнакомых слов в тексте. Незнакомые слова, находящиеся уже в самом начале текста, затрудняют понимание или первоначально неправильно ориентируют слушателя на последующее содержание. Минимальное отрицательное влияние на понимание оказывает незнакомое слово, помещенное в середине текста или в конце, поскольку его значение, если знать основную идею текста, легко определяется по контексту.

К языковым трудностям относятся также стилистические особенности текста, которые могут быть неизвестны учащимся (диалектизмы; просторечные выражения; афоризмы и пр.), и в значительной степени усложнять восприятие звучащей иноязычной речи.

Легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные. Чем сложнее синтаксис предложения (чем больше вставок, синтаксических конструкций, составляющих предложение), тем труднее удержать его в памяти до момента окончания восприятия. Ведь для понимания смысла всего предложения аудирующему необходимо удержать в памяти начало предложения.

Любая индивидуальная особенность произношения, тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные дефекты речи (*шепелявость, картавость*) будут затруднять ее понимание. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо слушать речь мужчин, женщин, детей разного возраста. Только таким способом обучающийся сможет адаптироваться к любой индивидуальной манере речи говорящего носителя русского языка.

Глубокого проникновения в контекст требуют многозначные слова и конструкции. При восприятии таких форм на слух необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию, иначе можно неправильно понять смысл.

Имеются также трудности, связанные с самим текстом, его тематикой, содержанием, структурой или формой изложения (*монологическая, диалогическая форма*).

Как подсказывает опыт, ситуативная диалогическая / полилогическая речь в аудиозаписи (радиопередачи) понимается студентами с *большим* трудом, чем

монологическая. Это, к сожалению, вызвано спецификой современных как российских так и польских радиопередач (да и телепередач тоже!), в которых зачастую все участники говорят одновременно, их голоса накладываются друг на друга, гости прерывают друг друга, вставляя анекдоты, личные воспоминания, рассказывая байки и разные истории, делая лирические отступления и пр.

На наш взгляд, монологическая речь должна восприниматься студентами легче, потому что представляет собой целенаправленное сообщение, прямое обращение к слушателю (это своеобразный диалог со слушателем в одном лице). Монолог, в отличие от диалога, часто имеет свою структуру: вступление – определение темы своего высказывания, основная часть – собственно рассказ и заключение – подведение итогов сказанному, рекомендации на будущее.

Эффективность обучения аудированию зависит в первую очередь от заинтересованности учащихся в понимании. Эффективным элементом успешного аудирования является присутствие в аудиотексте элементов юмора (это обеспечивают юморески и фельетоны, реже - радиопередачи). Юмор способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации в процессе прослушивания.

В процессе аудирования встречаются также трудности культурологического характера, вызванные незнанием реалий. Обучаясь в Польше и не имея частых контактов с носителями языка, студенты, как правило, не обладают достаточными *«фоновыми знаниями»*, поэтому они интерпретируют услышанное с позиции своей культуры, своего мировоззрения, значит, скорее интенционально.

К числу реалий относятся географические названия, имена собственные, названия учреждений и организаций, органов печати, художественных произведений, исторические факты, обычаи и традиции, названия различных предметов обихода, терминология политическая, военная, а также терминология, связанная с различными областями искусства, крылатые слова и выражения, цитаты из художественной литературы. Отличительной чертой реалий является то, что обычно не имеют лексических эквивалентов в других языках и поэтому вызывают огромные трудности в понимании иноязычной речи.

Анализ тех явлений, которые в большой степени затрудняют восприятие студентами предложенных аудиорядов, позволяет правильно отобрать материал, для занятий по пониманию русской речи на слух. Осознавая возможность возникновения

определенных проблем при понимании, нам значительно легче составлять и подбирать упражнения, направленные на снятие трудностей.

Однако главное, о чем нужно, на наш взгляд, помнить, - это то, что, обучая аудированию, необходимо ставить учащегося в такие условия, в которых он может оказаться в реальной жизни, когда ему придется самостоятельно справляться с аудированием и преодолевать все возникшие трудности.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** (1999), *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*, Санкт-Петербург. - С. 472.

**Артемов В.А.** (1969), *Психология обучения иностранному языку*, Москва.

**Балыхина Т.М.** (2000), *Словарь терминов и понятий тестологии*, Москва, с. 163.

**Виноградова Е.М.** (2010), *Роль аутентичных текстов в обучении аудированию*, Россия, Сыктывкар. (электронный доступ) - <http://econf.rae.ru/pdf/2010/11/Vinogradova.pdf> (дата обращения 4.05.2014 г.)

**Влахов С., Флорин С.** (1980), *Непереводимое в переводе, Международные отношения*, Москва. - С. 8.

**Дремова М.И. и др.** (2001), *Методика преподавания русского языка как иностранного*/ Ред. Л. С. Крючковой, Москва. - СС. 110-118.

**Елухина Н.В.** (1996), *Обучение слушанию иноязычной речи* [в:] «Иностранные языки в школе», № 5.

**Зимняя И.А.** (2001), *Лингвopsихология речевой деятельности*, Москва, Воронеж.

**Крючкова Л.С.** (2012), *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие* / Ред. Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Москва, - СС. 228-278.

**Миролюбов А.А., Парахина А.В.** (1984), *Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях*, Москва.

**Носович Е.В., Мильруд Р.П.** (1999), *Параметры аутентичного учебного текста* [w:] «Иностранные языки в школе», № 1., Москва.- СС. 11-18.

**Соловова Е.Н.** (2002), *Методика обучения иностранным языкам*, Москва.

**Щукин А.Н.** (2003), *Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов*. Москва. - СС. 287-288.

**Dźwierzyńska E., Kossakowska-Maras M.** (2007), *Урок иностранного языка. Lekcja języka obcego*. Rzeszów.

**Granatowska H., Danecka I.** (1998), *Testy i zadania kontrolne z języka rosyjskiego*. Warszawa.

**Grochowski L.** (1984), *Sprawność rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa.

*Халина Кудлинська  
Лодзинский университет  
г. Лодзь, Польша*

## **РУССКИЙ ДЕМОТИВАТОР КАК НОВЫЙ ТИП УЧЕБНОГО ТЕКСТА ЭПОХИ 2.0**

Вследствие развития новых информационных технологий на наших глазах происходит виртуализация семиотических и коммуникативных систем общества. Интернет-платформа Веб 2.0 как новый коммуникативный посредник накладывает сильный отпечаток на характер общения, образуя дискурсивное пространство, которое становится поликодовым, мультимедийным и интерактивным. Поэтому предметом изучения современной лингвистики текста все чаще становится широкий спектр его компонентов, традиционно не являющихся вербальными, которые нередко отличаются более высокой информационной емкостью и прагматическим потенциалом по сравнению с традиционными языковыми средствами. Теория текста все в большей мере эволюционирует в сторону интердисциплинарности исследований и, в частности, преобразуется в лингвистику семиотически осложненного текста, получившего название креолизованного или поликодового.

В результате процессов глобализации, компьютеризации и виртуализации наблюдается динамичное развитие сферы языковой Интернет-дидактики. Ресурсы Интернета имеют огромный лингводидактический потенциал, их использование позволяет по-новому построить работу учителя, намного повысить интерес обучаемых к языку и сделать обучение более эффективным путем вовлечения в процесс восприятия разнообразных чувственных компонентов обучаемого.

В рамках данного исследования основное внимание уделяется лингговизуальной парадигме коммуникации и креолизованным текстам. Под семиотическим термином «креолизованный текст» [Анисимова 2003, Ворошилова 2006] понимается поликодовый текст, фактура которого состоит обычно из двух негомогенных частей, представленных двумя кодами: словесным и невербальным, образованным, напр., визуальными (иконическими) средствами. Между данными структурными компонентами текста устанавливаются синсемантические отношения, поэтому креолизованный текст определяется как особый лингговизуальный феномен, в котором словесные и визуальные высказывания образуют единство смысловых полей и сложное текстуальное целое, оказывающее комплексное коммуникативно-прагматическое воздействие на адресата. Следует отметить, что креолизованные тексты создают мощный синергетический эффект, так как они представляют собой коммуникативный

стандарт с повышенной суггестивностью, относящийся к риторической модели лингвовизуального воздействия.

Мир креолизированных текстов чрезвычайно многообразен. Он охватывает, в частности, и демотиваторы, которые находятся в центре нашего анализа.

Демотиватор – «это сложный социокультурный феномен интернет-коммуникации, обладающий жанроопределяющими и жанрообразующими признаками, т.е. формальными и содержательными признаками текста поликодовой природы» [Мечковская 2009]. Демотиватор (демотивационный постер) представляет собой новый жанр интернет-общения, широко распространенный в виртуальной субкультуре молодых людей во всем мире. Это и новый вид учебного текста, который, как показывает наш опыт, можно эффективно использовать в процессе обучения русскому языку.

Демотиватор как полимодальный текст составляется по достаточно строгому формату. Он состоит из изображения (фотографии, рисунка, таблицы) в черной рамке и комментирующей его подписи (в виде лозунга или интернет-мема). Нередко надпись состоит из 2 частей: основной и поясняющей [<http://ru.wikipedia.org/wiki/Демотиватор>].

Данный тип текста привлекает молодых людей, заинтересованных в общении и выражении личностно значимых смыслов. Несмотря на самую разнообразную тематику, демотиватор теснейшим образом связан с установкой автора текста на творческое осмысление и описание реальности, с умением взглянуть на привычные явления под другим ракурсом [Ухова 2011: 84], т.е. он выражает всегда ценностное суждение, имеющее в своей основе субъективную оценку происходящего события или явления. Правомерно рассматривать демотиваторы как своеобразное «искусство подписи», состоящей в парадоксальной, то есть явно противоречащей нашей обыденной логике и эмоционально перекрашенной интерпретации основного сообщения [Голиков, Калашникова 2010: 125]. При этом языковые и визуальные знаки формируют гомогенное в смысловом и гетерогенное в формальном плане образование, наполненное содержательно-фактуальной, содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информацией [Щурина 2012]. В таком случае создается некое поле коммуникативного напряжения в текстовом пространстве: вербальная и невербальная части, функционируя в едином семантическом пространстве и дополняя друг друга, вступают в интереснейшую игру, которая осуществляется по определенным риторическим правилам, и в результате которой создается новая, интегрированная вербально-визуальная креатема как «продукт эстетически стимулированной речевой



деятельности» [Кожина 2003: 27]. Как известно, категория игры теснейшим образом связана с ассоциативным потенциалом знака [Гридина 1996: 35], поэтому скрещивание риторических решений речевого и изобразительного регистров осуществляется в текстах демотиватора с помощью семиотических приемов, которые заключаются в основном в столкновении и смысловом объединении в одном контексте разнородных элементов (содержательных и формальных), ведущем к творческой деконструкции, реинтерпретации и синтезу обоих регистров.

Как справедливо отмечается в новейшей научной литературе, интернет-общение в целом расширяет и усиливает метаязыковую рефлекссию коммуникантов [Купина 2012: 22-27, Брагина 2014: 49-65]. Игровой момент является эффективным средством в языковом обучении и формировании коммуникативной компетенции у студентов на занятиях по РКИ. Напомним, что языковая игра как «тип речевого поведения основана на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка (т.е. на деструкции речевой нормы) с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение» [Гридина 1996: 657]. Оттуда следует, что языковая игра всегда вторична по отношению к знанию языковой системы и владению ее нормативными связями. Таким образом, анализ использования различных видов словесно-визуальной игры в текстовом пространстве демотиватора может стать важным инструментом укрепления канонических языковых форм и структур.

В качестве примера рассмотрим ряд демотиваторов, в которых наблюдаются игровые (людические) операции со словесными и визуальными знаками с целью создания гармонического контрапункта, понимаемого как осмысленное сопоставление (иногда даже противопоставление) вербального и иконического рядов.

Во-первых, игровой принцип реализуется посредством совмещения значений многозначного слова/выражения и метафорического переноса значений с одновременной актуализацией лишь одного из них в иконической части текста:

(1) *Почему гастарбайтеры становятся дворниками? Неправильно истолковывают слово «убирайся».*

*Убраться* – 1. 'удаляться (уходить, уезжать)'; 2. 'наводить чистоту и порядок';

(2) *Попросил жену машину погреть.*

*Погреть* – 1. 'отогреть' (~ у печки озябшие руки); 2. *погреть машину* – 'завести автомобиль и ждать несколько минут, пока заведенный двигатель достигнет необходимого температурного режима'.

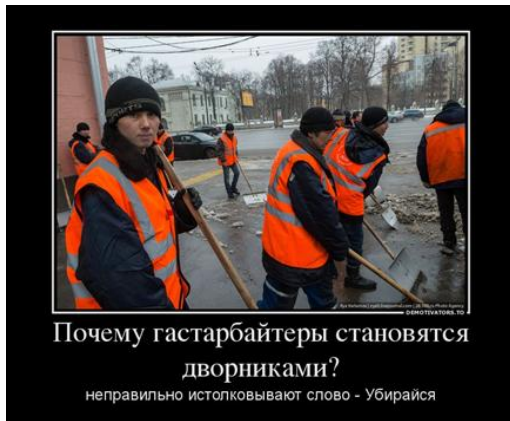


Рис. 1



Рис. 2

Во-вторых, благодатным материалом для создания каламбуров является омонимия, так как контрапункт часто строится на столкновении различного рода омонимов (лексических омонимов, омоформ и омографов):

(3) *Нет уверенности в завтрашнем дне... А какое оно, завтрашнее дно?*

*Дне* – лексические омоформы (предл. ед. ч.) сущ.: 1. *день*; 2. *дно*.

(4) *У нас в стране все так – сплошной брак и развод*

*Брак* 1 – 'супружество'; *Брак* 2 – 'дефект, изъян';

*Развод* 1 – 'расторжение брака'; *Развод* 2 – (жарг.) 'вранье, обман'.



Рис.3



Рис. 4

В-третьих, для создания эффекта языковой игры нередко используется стилистический прием паронимической аттракции, основанный на намеренном сближении сходных слов, результатом которого являются паронимические контаминанты. Тем самым достигается значительная конденсация образа: максимум смысла в минимуме эксплицитного языкового материала, ср.:

(5) *Отстаньте, у меня репрессия*

(6) Одноклассники-ру. Крупнейшая социальная сеть



Рис. 5



Рис. 6

В данных примерах выступает имплицитная паронимическая аттракция: один компонент паронимической пары непосредственно присутствует в тексте (*депрессия; квас*), другой (*репрессия; класс*) подразумевается.

В-четвертых, игровой механизм создания двусмысленности может базироваться на каламбурных трансформациях фразеологических единиц, включая двойное (метафорическое и буквальное) прочтение устойчивых сочетаний:

(7) Человека с открытым сердцем легче всего найти на операционном столе

(8) Ищу свою вторую половинку...



Рис. 7



Рис. 8

Кроме того, следует обратить особое внимание на то, что демотиваторы можно использовать также в качестве наглядного материала при изучении грамматических вопросов, например фразеосхем (синтаксических фразеологизмов) русского языка. Как известно, фразеосхема состоит из идиоматизированного набора компонентов и валентности, занимаемой открытым списком имен определенной семантики. В качестве примера можно привести фразеосхему *Кто/что/какой/как/куда/где... бы ни* + глагол,

ср.:



Рис. 9



Рис. 10

(9) *Какая бы идея ни пришла в голову, всегда найдутся единомышленники...*

(10) *Каким бы бык рогатым ни был, на банке напишут «тушенка»*



Рис. 11



Рис. 12

(11) *Как бы ни была редка истинная любовь, истинная дружба еще реже*

(12) *Что бы там ни было, но звучит эмоционально*

В заключение анализа следует отметить, что демотиваторы являются также своеобразным зеркалом, в котором отражается своеобразие русской лингвокультурной общности, игровое восприятие действительности, константные элементы этнической картины мира и весь социокультурный код русского народа. Нередко для успешной и полной расшифровки смысла демотиватора важны различного рода пресуппозиции, т.е. лингвокультурологические фоновые знания [Щурина 2010]. Поэтому при обучении РКИ они могут служить эффективным средством формирования социокультурной и межкультурной компетенции филолога как проводника культуры. *Эти вопросы – уже*

*предмет другого исследования.*

Проведенный анализ фактического материала показывает, что жанр демотиватора представляет, несомненно, не только лингвистический, культурологический, но и значительный дидактический интерес. Компактная форма (малоформатные тексты), краткие словесные фразы и образный ряд хорошо иллюстрируют особенности русской лингвокультуры. Кроме того, демотиваторы являются своеобразной (нередко провокационной) формой существования социокультурной рефлексии.

Подводя итоги, можно сказать, что демотиватор как форма видеовербального креативного мышления в полной мере отражает динамичность умственной деятельности современных молодых «цифровых людей» (digital native), ориентированных на зрительные образы и зрелищное, игровое восприятие действительности. Наконец, демотиватор обладает высокой степенью информационной насыщенности и прагматического потенциала. Несмотря на самую разнообразную тематику, он выражает всегда ценностное суждение, имеющее в своей основе субъективную оценку происходящего, поэтому он привлекает молодых людей, заинтересованных в общении, выражении личностно значимых смыслов. Поэтому целесообразно включить демотиватор как новую дискурсивную практику в образовательное пространство и в практику преподавания РКИ.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Анисимова Е.Е.** (2003), *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*, Москва.
- Брагина Н.Г.** (2014), «Демотиваторы со смыслом» и наивные толкования: о соотношении вербального и визуального [w:] «Антропологический форум» № 21, СС. 49-65.
- Ворошилова М.Б.** (2006), *Креолизованный текст: аспекты изучения* [w:] «Политическая лингвистика», Вып. 20, - СС.180-189.
- Голиков А.С., Калашникова А.А.** (2010), *Демотиваторы в Интернет-коммуникации: генезис, смыслы, типология.* (электронный доступ) - [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../Golik\\_Ka.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../Golik_Ka.pdf)
- Гридина Т. А.** (1996), *Языковая игра: стереотип и творчество*, Екатеринбург.
- Стилистический энциклопедический словарь русского языка* (2003), / Ред. **М.Н. Кожина**, Москва.
- Купина Н.А.** (2012), *Креатемы в речи детей* [w:] «Уральский филологический вестник», Вып.3, - СС. 22-27.
- Мечковская Н.Б.** (2009), *История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета*, Москва.



**Ухова Л.В.** (2011), *Демотивационные постеры как социокультурный феномен современной интернет-среды*, (электронный доступ) - [http://www.rusnauka.com/13\\_NMN\\_2011/Philologia/7\\_86160.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13_NMN_2011/Philologia/7_86160.doc.htm)

**Щурина Ю.В.** (2010), *Комические креолизованные тексты в Интернет-коммуникации* [w:] «Вестник Новгородского государственного университета» №57, СС.82-84.

**Щурина Ю.В.** (2012), *Демотиватор как речевой жанр интернет-общения*, (электронный доступ) - [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Philologia/7\\_104996.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Philologia/7_104996.doc.htm)

**Яковлева Е.А.** (2012), *Креолизованный текст как объект юрислингвистики (стратегии и тактики исследования)*, (электронный доступ) - [http://konference.siberia-expert.com/publ/konferencija\\_2012/doklad\\_s\\_obsuzhdeniem\\_na\\_sajte/5-1-0-144](http://konference.siberia-expert.com/publ/konferencija_2012/doklad_s_obsuzhdeniem_na_sajte/5-1-0-144)

*Ольга Макаровска  
Университет им. А. Мицкевича  
Институт русской филологии  
г. Познань, Польша*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ РКИ С УЧЕТОМ КЛИПОВОСТИ МЫШЛЕНИЯ (ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Говоря о новом поколении польской молодежи, обучающейся в средних и высших учебных заведениях, специалисты часто выделяют два существенных факта: **1)** исчезновение различий между учащимися, проживающими в городе и деревне [Werbińska 2011: 165-166]; **2)** бурное развитие цифровых технологий, обуславливающих особенности современной молодежи [Kąkolewicz 2011: 27-49].

Действительно, жизнедеятельность и (психо)активность новых поколений осуществляется в среде, «нашпигованной» всевозможными цифровыми устройствами и пополняемой все более совершенными программными и аппаратными разработками. Этот факт даже нашел отражение в ряде названий, данных новым поколениям, как то: поколение Google; интернет-поколение; дети Сети; поколение большого пальца; рожденные с мышкой в руке/с чипом; поколение «копировать – вставить»; homo mediens/человек медийный плюс термин «цифровые аборигены», введенный в (около)научный обиход американским исследователем Марком Пренски [Morbiter 2012: 3].

Конечно, «цифровые аборигены» иначе обращаются с современной техникой и совершенно иначе, в сравнении с их предшественниками, *думают и перерабатывают*

информацию [Kałolewicz 2011: 28]. Одной же из основных особенностей польской молодежи, рожденной во второй половине 90-х годов прошлого столетия (далее будет подразумеваться контингент студентов-русистов, принадлежащий именно к этому поколению), является наличие у них клипового мышления.

**Клиповое мышление** – *разновидность познавательного процесса, направленная на охват постоянно поступающих сведений и быстро (с)меняющихся фактов, образов, вещных реалий действительности и основывающаяся на приёме и переработке большого количества разнообразной, неодинаковой по объёму информации и решении задач различного плана на единицу времени* [Макаровска 2010: 135]. Под **клиповостью мышления** подразумевается клиповое мышление, рассматриваемое как явление (а не процесс), т. е. *совокупность качественных характеристик в их наглядном обнаружении* [Макаровска 2010: 135].

Важно, что поколение молодых поляков конца 90-х отличается от предыдущих и последующих генераций тем, что их воспитанием и обучением занимаются «цифровые иммигранты», согласно терминологии М. Пренски, т. е. люди, вынужденные осваивать цифровые технологии и помнящие «полуаналоговый-полуцифровой» мир. Одним словом, клиповость мышления пока остается приобретенной, а не врожденной чертой, которая, несмотря на несформированность у молодежи клипового сознания, все сильнее сказывается на ее когнитивной и эмотивной сферах (клиповое мышление было подробно описано в двух статьях [Макаровска 2010: 136-138, Макаровска (в печати) :175-176]), а также на ее поведении.

Предположение, что одним из проявлений клиповости является гиперактивность индивидов [Макаровска 2010: 136], безусловно, требует проведения исследований и подтверждения (или наоборот) со стороны медиков и психологов. Тем не менее, налицо подобие между гиперактивностью молодежи (точнее ее средняя и слабая формы, ибо, как известно, гиперактивность с возрастом снижается), описанной в медицинской, психологической и педагогической литературе, и поведением детей Сети, о чем говорит совпадение ряда их поведенческих особенностей. Одни из этих особенностей свойственны коммуникативному поведению «цифровых аборигенов», другие – реакциям индивидов на внешние импульсы, третьи – организационной стороне деятельности и активности. Кратко представим основные из них.

Итак, к **особенностям коммуникативного поведения** относятся:

- часто используемые ответы с нахлестом, т. е. когда первые фразы отвечающего «накладываются» на заключительные фразы говорящего;

- высокая скорость говорения, как будто из-за боязни, что кто-то прервет монолог и не даст высказаться, или напротив, растягивание слов. Последнее словно призвано, с одной стороны, осуществить желание говорящего долго оставаться в центре внимания слушателей и в процессе собственной активности, а с другой – отложить момент перехода к вынужденной пассивности;

- параллельное комментирование информации, представляемой говорящим. Комментарии обычно адресованы близсидящему/близстоящему или никому (тогда создается впечатление, что индивид говорит в воздух);

- неспособность дождаться своей очереди высказаться, в результате чего индивид переключается на разговор с близсидящим или на выполнение каких-то действий;

- частое/постоянное вмешательство в чей-то монолог или в разговор других.

***Особенности реагирования на внешние стимулы и действия других людей*** выражаются в:

- повышенном реагировании на посторонние внешние шумы во время занятий и в процессе коммуникации, а также в повышенном интересе к происходящему вокруг;

- энтузиастической реакции на новые задания (особенно на необычные и требующие проявления креативности или оригинального подхода в его реализации), которая не всегда идет в паре с их полной реализацией;

- быстрой реакции на похвалу, которая в разговоре с третьими лицами преподносится в гиперболизированной форме (нередко в восторженном тоне). При этом значение похвалы может утрироваться, а ее содержание приукрашиваться;

- неоднозначной реакции на действия окружающих лиц, имеющих непосредственное отношение к индивидам, напр., на критические замечания в свой адрес, пусть конструктивные и полезные, а также на указания в духе «надо то-то сделать таким-то образом». Дело в том, что все это или игнорируется индивидами, или вызывает бурную негативную реакцию (гнев, слезы, злость, поношение «обидчика» и проч.). Последняя может сопровождаться различного рода активностью типа жалобы, апелляции, отстаивание своей точки зрения, попытки доказать свою правоту и др.

Для ***организации собственной деятельности и проявления физической активности*** характерны:

- далеко не всегда продуманная организация своей деятельности, напр., индивид хватается за выполнение очередного задания, не доведя до конца предыдущее, или внезапно прерывает деятельность, или действует хаотично, переключаясь с одного дела/действия на другое;



- явное нежелание выполнять непонравившиеся задания или их игнорирование;
- откладывание всяких дел на неопределенное время;
- отсутствие усидчивости и неприятие дел, требующих кропотливого труда и скрупулезности;
- готовность сорваться с места и бежать куда угодно, выполняя по чьей-то просьбе или по собственной инициативе какие-то поручения/задания;
- выбор вариантов деятельности и действий, мгновенно дающих желаемый результат (напр., проверка слов по электронному словарю, а не по печатному, перевод текстов с помощью электронных и онлайн переводчиков и т. п.);
- невозможность сидеть спокойно, необходимость чем-то себя занять (напр., высылать СМС-сообщения, держа мобильный телефон под партой, что-то теребить/вертеть в руках и под.) и/или быть постоянно в движении, скажем, ерзать на месте, часто менять позицию ног, рук, тела, крутить головой, выходить из аудитории, ронять и поднимать, переставлять/перекладывать предметы и т. д.;
- явное стремление к физической активности, которое находит свое оригинальное воплощение, например в нескрываемом ожидании конца занятий. Это выражается в нетерпеливом поглядывании на часы, в складывании вещей в сумку за 5-10 минут до окончания занятий/лекции, и в пунктуальном выходе из аудитории, несмотря ни на что (скажем, не дожидаясь сообщения преподавателя о конце занятий);
- явное уклонение от физической пассивности, воплощение которого тоже специфично. К примеру, перед занятиями наблюдается намеренное растягивание времени (студенты *медленно* входят в аудиторию, садятся, достают тетради и под.), словно призванное отодвинуть момент бездействия, связанного с необходимостью занять свое место в аудитории, что у индивидов (с их слов) ассоциируется с моментом прекращения/ограничения их двигательной свободы и подвижности.

Кроме того, встречаются индивиды, впрочем, не часто [Siek-Piskozub 1995: 57], с элементами гиперпассивного поведения. Гиперпассивность выражается: в физической и коммуникативной неинициативности, поэтому индивиды воспринимаются как тяжелые на подъем, медлительные, молчаливые и скрытные; в желании быть незаметным, поэтому индивиды обычно занимают места в конце аудитории, словно прячась за спинами сокурсников; в утомительном растягивании ответа на поставленный вопрос за счет пауз, отведенных самим отвечающим своим долгим раздумьям (особенно в начале ответа), что мешает привычному ходу занятий, ощутимо нарушая их временные рамки и вынуждая преподавателя задавать дополнительные

побуждающие к ответу (наводящие и/или закрытые) вопросы во избежание необоснованной задержки занятий.

Разумеется, список поведенческих особенностей, характерных для многих молодых людей и являющих собой одну из форм объективации клипового мышления, далеко не полный, т. к. не охватывает индивидуально-личностных черт поведения.

Хотя, перечисленные признаки у индивидов проступают в разной мере, рискнем сказать, что даже один учащийся со средней степенью выраженности поведения, обусловленного клиповым мышлением, способен эффективно препятствовать поддержанию в аудитории атмосферы, благоприятствующей обучению, среди прочего, и русскому языку как иностранному (РКИ).

Учитывая сказанное, а также факт, что степень выраженности клипового мышления у «цифровых аборигенов» в настоящий момент не требует кардинальных изменений в подходе к обучению РКИ [Макаровска 2010: 139], дисбаланс между поведенческими особенностями учащихся и методами, приемами преподавания РКИ, не ориентированными на них, может быть минимизирован с помощью превентивных мер.

К ним относим, среди прочего, использование **активизирующих упражнений** (название дано нами условно), т. е. стимулирующих физическую активность учащихся. Одна из целей их применения – физическая разрядка, впрочем, как ни парадоксально, способствующая запоминанию материала, усвоению определенных сведений и формированию конкретных устно- и письменноречевых навыков.

Активизирующие упражнения можно разделить на: **1)** упражнения, включающие в себя физические действия (скажем, разные виды драматизации и другие активные методы обучения); **2)** упражнения, первоначально не ориентированные на физическую активность учащихся (напр., использование на занятиях по фонетике элементов «языка тела», сопровождающих/иллюстрирующих содержание русских народных потешек, песенок, дразнилок); **3)** упражнения, которые основаны на играх и упражнениях, адаптированных для изучающих РКИ (напр., адаптация подвижных русских народных игр). При этом, реализация одних упражнений требует движения и реагирования всем телом, осуществление других – лишь активизации моторики рук и/или мимики (напр., чтение одного и того же четверостишия в ином интерпретационном ключе и с разной интонацией, скажем, трагическим/обиженным тоном, с удивлением, мечтательно и пр.).

Активизирующие упражнения широко используются лингводидактами в практике обучения иностранным языкам. Однако в процессе их применения на первый план

выдвигаются цели, призванные сместить центр тяжести *с процесса обучения на процесс учения, на обучение учащихся учиться и нести ответственность за его результаты* [Kubiczek 2009: 75]. Физическая же разрядка как важная, хотя и скрытая, цель активизирующих упражнений или «размывается», или вообще не учитывается. В итоге возникает парадокс: со временем упражнения, призванные стимулировать познавательную, творческую, мыслительную активность, вызывает скуку (сказанное касается, напр., записи на доске ассоциаций, вызванных конкретным словом, в виде солнышка).

Причина подобной ситуации (опять парадокс) – в однообразных физических действиях, сопровождающих выполнение задания, пусть весьма увлекательного: они (действия) молниеносно автоматизируются и причисляются учащимися к рутинным, что впоследствии обуславливает отношение обучаемых ко всему упражнению, которое в эффекте воспринимается как приевшееся и малозанимательное.

Таким образом, при использовании активизирующих упражнений необходимо учитывать следующее: **а)** упражнения с включением физических действий должны применяться на каждом занятии; **б)** их набор должен быть довольно объемным и разнообразным; поскольку **в)** один и тот же вид упражнений, как показывает личная практика, желательно использовать не чаще 1-2 раз в семестр.

Среди активизирующих упражнений приоритетное место занимают те, что позволяют подключить к работе одновременно всех учащихся. Эти упражнения обычно используются во время релаксации (в т. ч. мини-спектакли, поставленные, скажем, на основе русских народных сказок типа «Теремок», стихотворений, напр., «Разгром» Э. Успенского, коротких историй и рассказов), фонетических и лексических разминок, введения и проверки усвоения нового лексико-грамматического материала.

Физическая разрядка в упражнениях такого рода осуществляется с помощью выполнения физических действий (постановка, пантомима, импровизации) или посредством сопровождения/иллюстрации телодвиженческими элементами различных коротких прозаических и поэтических текстов, среди прочего, малых фольклорных жанров. Например, считалку «Аты-баты, шли солдаты» обучаемые могут произносить хором, маршируя на месте; любой из вариантов потешки «Гуси, гуси, / Га-га-га! / Есть хотите? / Да-да-да!» можно реализовать как диалог между двумя группами обучающихся, стоящих друг к другу лицом и сопровождающих свои реплики соответствующими движениями и мимическими действиями. Текст некоторых стишков сам подсказывает, какие движения следует выполнять (напр., *Вперед четыре шага, /*

*Назад четыре шага, / Ручками похлопали, / Ножками потопали, / Глазками подвигали, / А потом попрыгали).*

Во время фонетической разминки учащиеся с удовольствием играют в «Ладушки», запоминая разные варианты потешки. Лексическую разминку можно осуществить по принципу волны: выполняя первое задание, студенты встают, выполняя второе задание в том же порядке садятся на место (темп разминки должен быть довольно высокий). При ознакомлении с новым языковым материалом стоит также воспользоваться заданиями, направленными исключительно на физическую реакцию учащихся в ответ на определенную просьбу. К примеру, можно попросить учащихся показать, что значит передвигаться на цыпочках, крадучись, делать подскоки, приседания, реверанс, книксен и под.

Контроль усвоения элементов речи можно проводить в игровой форме, используя для этого станционные игры или иллюстрацию-пантомиму. Последний вид работы положительно себя зарекомендовал при проверке запоминания устойчивых выражений, напр., формул речевого этикета, фразеологизмов, паремий. Проведение упражнения требует небольшой подготовки, т. е. предварительно (дома) учащиеся из полученного списка устойчивых выражений выбирают одно и записывают его на полоске бумаги. На занятиях эти полоски сворачиваются в трубочку и складываются, напр., в шапку. Каждый учащийся, прочитав устойчивое выражение, доставшееся ему по жребию, с помощью пантомимы пытается проиллюстрировать его содержание. Остальные участники должны отгадать, что конкретно имелось в виду. Это упражнение лучше всего проводить в группах из 3-5 человек. Более сложной его разновидностью является разгадывание аббревиатур, т. к. изобразить их с помощью невербалики нелегко.

Учитывая ограниченное пространство вузовских аудиторий, при проведении станционных игр количество станций можно сократить до 3-4, а сами станции разместить в одном месте подальше от обучающихся. Например, на столе/подоконнике раскладываются стопки листов с заданиями (на одном листке – только одно задание, количество листов в каждой стопке равняется количеству участников/команд/пар). После команды «Начали!» обучаемые быстро идут к станции и берут листок с первым заданием, после выполнения которого возвращаются за следующим. В зависимости от формы упражнения (индивидуальная/парная/командная) и степени сложности, на его выполнение отводится 3-10 минут. После этого проверяется правильность выполнения заданий, которыми, наряду с привычными (заполнение пробелов, разгадывание кроссворда, перевод и пр.), могут быть задания творческого характера, как то: а)

составление дидактических синквейнов или рассказов из 3 предложений на основании 3 слов-ключей; б) замена в стихотворении нерифмующихся слов рифмующимися; в) составление объявлений, поднимающих настроение, напр., *Забыл зонтик? Выбирай любой!* (в таких объявлениях вместо номера телефона на отрывающихся полосках размещаются веселые рисунки, сделанные от руки, напр., разные зонтики); г) придумывание лозунгов для монстраций, в т. ч. абсурдизированных типа *Лучшая собака – это кот!*; д) замена имени прилагательного сравнительной характеристикой или описанием, используя обороты *похож на (что? кого?)*, *выглядит/ведет/чувствует себя как (что?/кто?)*, *цвета (чего?)*, *напоминающий по вкусу/форме/запаху (что?)*.

Одним из упражнений, развивающим также память, является диктант-эстафета, которое выполняется в парах/мини-группах в течение определенного времени. На доске вывешиваются листы с распечатанным текстом диктанта (количество листов совпадает с количеством участвующих команд). Первые участники подходят к доске, запоминают свой фрагмент текста (его объем зависит от уровня владения РКИ) и затем диктуют его по памяти другим участникам. Если учащийся забыл текст, то возвращается к доске, читает текст и снова диктует его согруппникам. Те же действия, по очереди, производят другие обучающиеся. Выигрывает та пара/команда, которая полностью и грамотнее всех напишет диктант, укладываясь в установленные временные рамки.

Упражнение «Карусель» позволяет разыгрывать диалоги в разных ситуациях (напр., «Идет сильный дождь/Ты бежишь на остановку/в магазин и не хочешь промокнуть/опоздать на автобус/в магазин, но встречаешь знакомого/-ую, с которым/-ой необходимо поделиться новостью/перекинуться парой слов/что-то сообщить»). В упражнении участвуют все учащиеся, которые после того, как ознакомятся со своим заданием, представленным в устном/письменном виде (напр., «Расскажи/сообщи/спроси знакомого/-ую о...»), становятся лицом друг к другу, образуя два круга (внешний и внутренний). Обучаемые разыгрывают диалог, стараясь уложиться в отведенное время (1-1,5 минуты), затем по команде преподавателя передвигаются вправо, чтобы разыграть диалог с очередным участником. Действие повторяется столько раз, сколько существует пар говорящих. Поэтому, чтобы упражнение не наскучило, количество участников в каждом круге не должно превышать 4-5 человек.

При выполнении упражнений, активизирующих моторику рук, могут использоваться разные предметы – нарезанные на полоски тексты, тетрадные листы, клубки ниток и др. Например, дома учащиеся могут вырезать из газет 10 заголовков

статей. На занятиях они обмениваются наборами заголовков, чтобы каждый смог из них составить мини-рассказ.

Любую дискуссию/проект можно провести обсудить в квартиадах с опорой на аргументы/идеи/решения/предложения, записанные участниками. Для этого тетрадный лист делится на 4 части. Каждый участник записывает в одном из полей 1-3 идеи/факта/предложения, а затем передает другому участнику по часовой стрелке. Действие повторяется 4 раза, после чего учащиеся читают все написанное. Потом в квартиадах проводится дискуссия или конкурс на лучшую идею/самую оригинальную мысль/решение проблемы с последующим обсуждением и оценкой. Заданием может быть придумывание слоганов, лозунгов, плакатов, организация благотворительных и протестных акций, флешмобов и пр.

В упражнении «Нить Ариадны» нитка клубка не позволяет перепутать обратный порядок реплик в процессе выполнении задания, которым может быть: приведение аргументов (*за* утверждение/предложение при разматывании клубка, *против* – при сматывании); поздравления с праздником (при разматывании клубка) и пожелания (при сматывании); вопрос (при разматывании клубка) – ответ (при сматывании); повтор паремий и фразеологизмов и под. Первый участник после своей реплики наматывает нить на свой указательный палец, передавая клубок любому другому участнику мини-группы, который повторяет эти действия (*реплика – наматывание нити на палец – передача клубка*). Последний участник после своей реплики отдает клубок предпоследнему, только нить при этом не разматывается, а наматывается на клубок.

Описать все активизирующие упражнения, позитивно зарекомендовавшие себя в процессе обучения РКИ именно польских учащихся, не представляется возможным. Поэтому отметим только, что их выбор зависит от специфики языковой группы (напр., иногда учащиеся предпочитают упражнения, активизирующие лишь моторику рук).

В заключение подчеркнем, что обучение РКИ польской молодежи, относящейся к поколению «цифровых иммигрантов», требует обязательного учета клипового мышления, которое оказывает существенное воздействие на поведение индивидов. В практике это означает необходимость применения на занятиях по РКИ, среди прочего, активизирующих упражнений, широкий спектр, игровая направленность и явный релаксационный характер которых позволяет не только разнообразить занятия по РКИ, но и стимулировать мотивацию к обучению в целом.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Макаровска О.** (2010), *Клиповость мышления и формирование межкультурной компетенции*, [w:] *Studia Rossica Posnaniensia*, zeszyt XXXV, Poznań, ss. 133-143.
- Макаровска О.** (в печати), *Клиповость мышления и реализация принципа ситуативности в процессе обучения польских учащихся межкультурному общению на русском языке*, [w:] *Studia Rossica Posnaniensia*, zeszyt XXXIX, Poznań, - CC. 173-184.
- Кąkolewicz М.** (2011), *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Poznań.
- Kubiczek В.** (2009), *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole.
- Morbitzer J.** (2012), *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [w:] *Człowiek, media, edukacja*/ Red. **J. Morbitzer, E. Musiał**, Kraków, (электронный доступ) - [https://www.google.pl/search?client=opera&q=digital+natives+prensky&sourceid=opera&ie=UTF8&oe=UTF8#lr=lang\\_pl&q=digital+natives+prensky&tbs=lr:lang\\_pl](https://www.google.pl/search?client=opera&q=digital+natives+prensky&sourceid=opera&ie=UTF8&oe=UTF8#lr=lang_pl&q=digital+natives+prensky&tbs=lr:lang_pl) [31.07.2014].
- Siek-Piskozub T.** (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.
- Werbińska D.** (2011), *Proces uczenia się uczniów w liceum*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*/ Red. **H. Komorowska**, Warszawa, - CC. 160-176.

*Вероника Марковска  
Университет Марии Кюри-Склодовской  
г. Люблин, Польша*

## ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДОКУМЕНТОВ: ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ОЦЕНКА И ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

### 1. Введение. Роль фонетического аспекта в практическом курсе русского языка

Обучение фонетическим средствам общения студентов-русистов – это длительный и непрерывный процесс. Академическое образование филологов начинается с формирования произносительных навыков во время вводных и корректирующих курсов (в зависимости от исходного уровня знаний учащихся). На дальнейших этапах обучения формирование слухо-произносительных навыков проходит в рамках сопроводительных курсов. В связи с внедрением в систему высшего образования Болонского процесса, а также внедрением системы контроля качества

образования, перед глоттодидактами появилось задание: определить уровень владения языком, а также потенциальные возможности студентов в процессе применения знаний на практике. В решении поставленной задачи огромную помощь оказывает изданный Советом Европы документ, систематизирующий подход к преподаванию иностранных языков и к стандартизации оценок уровней владения языком: *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* (Прим.1) (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* – CEFR (Прим.2)). Документ описывает навыки и умения пользования языковыми и речевыми средствами и ставит определенные требования к уровням владения иностранным языком. Каждый уровень предусматривает умения, необходимые для успешной коммуникации:

Понимание звучащего текста (умение слушать и понимать),

Понимание письменного текста (умение читать и понимать),

Общение (умение начать, поддержать и закончить разговор в коммуникативной среде),

Устная и письменная продукция речи (умение выражать свои мысли в устной и письменной форме).

Принимая во внимание вышеперечисленные умения, можно прийти к выводу, что слухо-произносительные навыки – это неотъемлемый элемент в процессе коммуникации, элемент, без которого невозможно ни понимание, ни чтение, ни умение говорить. Также от уровня сформированности слухо-произносительных навыков зависит уровень речевых умений, в целом, уровень владения иностранным языком. Вывод следующий – формирование фонетико-фонологической компетенции является первым и обязательным элементом в процессе обучения иностранному языку.

Наряду с документом *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* функционирует также Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (Прим. 3). Стоит подчеркнуть, что Российская система соотносится с Европейской системой языкового тестирования ALTE (Association of Language Testers in Europe – Европейская ассоциация тестирования уровней владения иностранным языком), что дает право на существование общей шкалы уровней (См. Таблица № 1):

Таблица № 1. Уровни владения иностранным языком по европейской и российской системам.



CEFR	Российская шкала уровней владения РКИ	ALTE
A1	ТЭУ. Элементарный уровень. Уровень выживания.	Breakthrough level
A2	ТБУ. Базовый уровень. Предпороговый уровень.	Level 1
B1	ТРКИ-1. Первый сертификационный уровень. Пороговый уровень.	Level 2
B2	ТРКИ-2. Второй сертификационный уровень. Пороговый продвинутой уровень.	Level 3
C1	ТРКИ-3. Третий сертификационный уровень. Уровень профессионального владения.	Level 4
C2	ТРКИ-4. Четвёртый сертификационный уровень. Уровень владения в совершенстве.	Level 5

Процесс подготовки филолога–русиста к профессиональной переводческой или учительской деятельности – это процесс восхождения на высшие уровни владения русским языком, начиная от уровня А1, заканчивая образованием на уровне владения языком в совершенстве – на уровне С2. Произносительные же навыки и умения также формируются непрерывно и по нормам, установленным шкалой уровней владения иностранным языком. Поэтому в плоттодидактическом процессе в условиях высшего учебного заведения необходимо применять требования и стандарты, установленные на каждом уровне изучения иностранного языка.

## **2. Требования по отношению к фонетико-фонологической компетенции в рамках уровневой системы изучения иностранных языков** *(Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка)*

### **2.1. Требования по фонетико-фонологической компетенции на уровне А1**

Учащиеся знают алфавит, владеют техникой чтения, различают гласные и согласные звуки, соблюдают правила первой степени редукции гласных и корреляции согласных по глухости/звонкости, мягкости/твёрдости. Имеют представление об акцентно-ритмических и интонационных особенностях языка. Учащиеся умеют произносить относительно верно только заученные слова и фразы. Учащиеся могут произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание высказывания учащихся может вызвать некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.

Оценивая знания и умения учащихся в области произношения, следует учитывать базовый лексический запас слов, с которым ученики были обязаны

познакомиться. Только произношение выученных слов подлежит строгой оценке, и только такие слова учащиеся должны выговаривать идеально, хотя и допускается иностранный акцент [Buczek 2014: 84-85].

## **2.2. Требования по фонетико-фонологической компетенции на уровне А2**

**Учащиеся, несмотря на заметный акцент, имеют произношение довольно понятное, однако, собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.** В речи учащихся допускаются акцентно-ритмические и интонационные погрешности в простых нераспространенных предложениях.

Оценивание произношения учащихся на уровне А2 происходит таким же образом, как на уровне А1, то есть, принимается во внимание произношение уже изученных слов.

## **2.3. Требования по фонетико-фонологической компетенции на уровне В1**

**Учащиеся имеют достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение только отдельных слов.**

На уровне В1 учащиеся обладают достаточными языковыми знаниями для того, чтобы понять, о чем идет речь в радио- и телепрограммах, а также, чтобы общаться в различных коммуникативных ситуациях, участвовать в беседах, обсуждать актуальные и волнующие собеседников темы, строить связные высказывания, объяснять свои взгляды, рассказывать о различных событиях и выражать к ним свое отношение. Как видим, фонетическая правильность речи на уровне В1 является залогом коммуникативности общения. Однако практика показывает, что „достижение фонетической правильности речи – это задача, которая в большинстве случаев не решается окончательно на начальном этапе обучения” [Битехтина, Климова 2013: 47-48]. Значит и работа над звуковой стороной речи должна проходить на всех этапах обучения каждому иностранному языку, в том числе, русскому.

## **2.4. Требования по фонетико-фонологической компетенции на уровне В2**

**Учащиеся владеют четким естественным произношением.** Они способны с легким акцентом произносить слова и фразы, понимание которых не вызывает затруднений у собеседника. Соблюдают акцентно-ритмические и интонационные особенности целевого языка в простых и сложных предложениях.

## **2.5. Требования по фонетико-фонологической компетенции на уровне С1**

**Учащиеся могут передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.** Способны произносить слова и фразы практически без акцента. Соблюдают акцентно-ритмические и интонационные особенности целевого языка в простых и сложных предложениях.

## **2.6. Требования по фонетико-фонологической компетенции на уровне С2**

**Учащиеся** способны произносить слова и фразы на уровне, не отличимом от носителя языка, **могут передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.**

Логика уровневого подхода к изучению иностранного языка достаточно проста. На уровне А1 ученик знакомится с основными произносительными нормами иностранного языка, учится читать и говорить с учетом артикуляционной, акцентуационной и интонационной оформленности высказываний. Ученик обязан правильно произносить только те слова, которые уже слышал и которые знает. С каждым уровнем произношение совершенствуется. Окончательный результат – владение произношением в совершенстве, которое определяется как умение передавать тончайшие оттенки значений, эмоций при помощи соответствующей интонации.

Следует помнить и о том, что уже на начальном этапе обучения (на уровне А1-А2) учащиеся должны усвоить фонетическую систему русского языка в целом. Не подлежит сомнению, что овладение фонетическими навыками и умениями является условием развития навыков в других видах речевой деятельности. Поэтому основы произношения должны быть усвоены именно на начальном этапе изучения иностранного языка (на уровне А1-А2).

Документ *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* не дает конкретных требований и решений по обучению данному произношению, так как является универсальным документом, относящимся ко всем иностранным языкам. Поэтому в документе не встретим четких указаний по формированию фонетико-фонологической компетенции, нет в нем и отдельных критериев оценивания уровня сформированности фонетической компетенции. Каждый преподаватель должен сам, принимая во внимание различные глоттодидактические аспекты, разрабатывать систему критериев и требований по отношению к произносительным навыкам и умениям. Важным является однако факт, что к общим критериям сформированности уровня лингвистической компетенции в аспекте

**фонетики относятся: владение знаниями общей фонетики, владение знаниями механизмов восприятия и воспроизведения речи, а также умение использовать полученные знания в речевой деятельности.**

### **3. Требования по отношению к сформированности фонетико-фонологической компетенции в рамках Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному**

Проследим также требования *Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному* (Прим. 4) по отношению к формированию языковой компетенции в области фонетики. **Следует отметить, что в вышеуказанном документе нет конкретных и точных указаний на счет обучения и оценки правильности звучащей речи. Документ провозгласил общий принцип для всех уровней, а именно, принятый в современной глоттодактике, коммуникативно-системный подход к обучению языку как средству общения. Об этом свидетельствует следующая цитата: „объём языковой компетенции определяется тематико-ситуационным и интенциональным содержанием данного уровня. Иностраный учащийся должен правильно понимать и употреблять языковые средства как в рамках отдельного предложения, так и при осуществлении коммуникативной речевой деятельности” [Андрюшина 1999: 14].**

**Изучая *Стандарт* для уровня А1, можем найти следующую информацию: на первом уровне владения иностранным языком (А1) следует уделить внимание активному изучению самой необходимой и часто употребляемой лексики, правилам чтения, постановке произношения. На данном этапе изучаются основные грамматические структуры, служащие для выражения своих мыслей в простой форме. По окончании уровня А1 слушатель приобретает базовые знания русского языка, может ориентироваться в языковой среде, овладевает навыками разговорной речи. По окончании уровня А1 учащиеся в состоянии воспринимать на слух знакомые слова и элементарные фразы; читают слова и простые предложения, например, на вывесках и в печатных изданиях; строят простые предложения о себе, о своем доме, своих знакомых, а также подписывают поздравительные открытки и заполняют анкеты с личными данными.**

На уровне А2 уделяется внимание пополнению лексического запаса: изучается и активизируется лексика, встречающаяся в разных жизненных ситуациях. Ученики овладевают грамматической и лексической базой, приобретают навыки свободного

выражения своих мыслей в устной и письменной формах. Окончив уровень А2, учащиеся воспринимают на слух слова и фразы, связанные с повседневными ситуациями (бытовая тематика, покупки, работа, транспорт). Они читают короткие несложные тексты (объявления, меню, расписания поездов, письма). Ученики умеют поддерживать беседу в пределах простых и знакомых тем и рассказывают о своей повседневной жизни, о семье, учебе и будущей карьере [http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/obrazcy\_testov/14-1-0-75 [12.07.2014 г]

Постановка произношения, по *Стандарту*, является одной из главных задач на начальном этапе изучения русского языка. Однако, как заметили Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова, описание того, что понимается под „постановкой и правилами произношения” описано чрезмерно обобщенно, а также „не содержит указаний на специфику объекта усвоения как элемента, явления или закономерности фонетики изучаемого языка” [Битехтина, Климова 2013: 55].

Несмотря на то, что в государственных стандартах отсутствуют точные и ясно выраженные требования по отношению к формированию произносительных навыков, перечисленные в них умения читать и произносить слова, предложения, тексты, а также выражать мысли в устной форме, предусматривают знания и умения в области произношения. Ведь без правильного произношения невозможна коммуникация и взаимопонимание между собеседниками. Студенты же филологии обязаны усвоить весь курс фонетики и познакомиться со всеми фонетическими явлениями и орфоэпическими правилами русского языка.

**3.1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: элементарный (А1), базовый (А2), первый уровень(В1)**

Документы, регулирующие процесс обучения русскому языку как иностранному, указывают на требования относительно формирования языковой компетенции, проявляющейся в умении высказываться в устной и письменной формах. Изучая *Стандарт*, следует обратить внимание на то, что овладение фонетическими навыками необходимо для реализации следующих видов речевой деятельности:

- аудирование: „иностранец должен уметь: понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании [...], а также „содержание диалога, коммуникативные намерения его участников” [Владимирова 2001: 8];
- чтение: „иностранец должен уметь читать текст с установкой на общий охват его

содержания”[Владимирова 2001: 9];

- говорение: „иностранец должен уметь: самостоятельно продуцировать связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой” [...]. „Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета”[Владимирова 2001:10].

На уровне В1 (первый уровень общего владения) иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной форме [Андрюшина 1999: 9], самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой, строить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности [Андрюшина 1999: 11]. Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета [Андрюшина 1999: 12].

В отличие от документа *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*, в *Государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному* дано описание общего содержания языковой компетенции в области фонетики. Далее приведен отрывок из документа, подтверждающий вышесказанное [Владимирова 2001: 11], [Нахабина 2001: 11]:

#### СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (А1-А2)

*Фонетика. Графика.*

*Алфавит. Соотношение звуков и букв. Гласные и согласные звуки. Твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные. Слово, слог. Ударение и ритмика. Правила произношения. Синтагматическое членение. Типы интонационных конструкций: ИК-1 (законченное высказывание), ИК-2 (специальный вопрос, обращение, просьба), ИК-3 (общий вопрос, неконечная синтагма), ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а»), ИК-5 (оценка). Основные чередования звуков в корне в формах глаголов I и II спряжения (в минимальном наборе глаголов).*

#### СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (В1)

*Фонетика. Графика*

*Алфавит. Соотношение звуков и букв. Гласные и согласные звуки. Твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные. Слово, слог, Ударение и ритмика. Правила произношения. Синтагматическое членение. Типы интонационных конструкций: ИК-1 (законченное высказывание, перечисление), ИК-2 (специальный вопрос, просьба, требование, обращение), ИК-3 (общий вопрос, неконечная синтагма, просьба, переспрос, переселение), ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а», перечисление,*

*неконечная синтагма, официальные (вопрос с оттенком требования), ИК-5 (оценка), **ИК-6 (восклицание, переспрос)*** [Андрюшина 1999:13].

Согласно вышеуказанным фрагментам *Стандартов*, содержание языковой компетенции на уровне А1 и А2, а также В1 полностью совпадает. Уровень В1, дополнительно к требованиям уровней А1 и А2, предопределяет необходимость знания и владения интонационными конструкциями, выражающими значение: перечисления, требования, просьбы, переспроса и восклицания. В остальном, общие требования остаются такими же, как на уровне А1 и А2. Данный факт еще раз доказывает, что обучение артикуляционной, акцентуационной и интонационной стороне языковой системы – это длительный процесс, осуществляющийся с начального этапа по финальный. На каждом уровне проходит автоматизация, а также упрочнение и коррекция (если это необходимо) фонетических навыков, необходимых для реализации устной речи.

### **3.2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: второй уровень(В2), третий уровень (С1)**

Согласно *Стандарту* второго уровня (В2), иностранец, изучающий русский язык, должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах, а также продуцировать монологические высказывания [Иванова 1999: 10-13]. Для третьего уровня (С1) *Стандарт* предусматривает дополнительную информацию, о том что, кроме умения осуществлять речевое общение в устной и письменной формах, учащийся должен „максимально полно понимать содержание, коммуникативные намерения, а также социальные и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, имеющие достаточно высокую степень экспликации” [Иванова 1999: 11-12]. Далее приведен отрывок из документа, подтверждающий вышесказанное [Иванова 1999: 14]:

#### **СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

##### **Фонетика. Графика**

*Владение основными фонетическими и интонационными нормами русского произношения на уровне, обеспечивающем решение коммуникативных задач, составляющих содержание разделов 1.2.1. Аудирование и 1.2.4. Говорение. Владение всеми интонационными конструкциями (в том числе ИК-5, ИК-6, ИК-7 в эмоционально-оценочных предложениях), а также адекватно воспринимать все перечисленные выше интонационные конструкции.*

Проанализировав данные фрагменты, можно прийти к выводу, что уровень грамматической компетенции, в том числе и фонетической, соответствует требованиям к основным речевым умениям. На уровне С1 практически завершается освоение всей грамматической системы русского языка, а также звуковой стороны речи.

Внимания заслуживает и документ *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Четвертый уровень. Общее владение (С2)*, который не ставит требований и указаний в связи с формированием фонетической компетенции. В стандарте может прочесть следующую информацию, касающуюся слуховых навыков: ***„При восприятии речи на слух максимально полно понимать содержание радио- и телепередач, отрывков из кинофильмов, телеспектаклей, радиопьес, записей речей публичных выступлений”***

[[http://www.russkiymir.ru/export/sites/default/russkiymir/ru/rki/docs/Level\\_C2.pdf](http://www.russkiymir.ru/export/sites/default/russkiymir/ru/rki/docs/Level_C2.pdf) [11.08.2014 г.]

Произносительные же навыки на данном уровне должны быть полностью сформированы. Учащиеся могут свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владеют разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями, бегло высказываются и умеют выражать любые оттенки значения.

#### 4. Заключение

Подытоживая всё вышесказанное, следует отметить, что документы, изданные Советом Европы и Государственные образовательные стандарты по русскому языку, помогают оценить уровень знаний и умений школьников, изучающих русский язык как иностранный. Однако требования определены очень поверхностно, поэтому ответственность за знания, умения и навыки учеников в области произношения ложится на преподавателя, который должен следовать программе обучения и нормам русского литературного языка. Практика показывает, что ученики, которые усвоили орфоэпические нормы на начальном этапе изучения языка, дальше учатся без проблем. А те, кому не удалось усвоить и научиться правильному произношению, претерпевают огромные трудности и проблемы не только с произношением, но и с другими аспектами изучения иностранного языка. Иногда бывает и так, что некоторые усвоенные артикуляционные и акцентуационные ошибки невозможно искоренить даже за 5 лет университетского образования. Поэтому очень важно уже во время школьного образования следить за фонетической грамотностью учащихся.



## Примечания:

- (1) «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», русский перевод издан Московским государственным лингвистическим университетом (<http://www.linguanet.ru/>) в 2003 г.
- (2) Далее в тексте относительно данного документа будет употребляться сокращенное название CEFR.
- (3) Разработчиками Российской государственной системы образовательных стандартов являются авторские коллективы, созданные в МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Российского университета Дружбы народов и Санкт-Петербургского государственного технического университета.
- (4) Далее в тексте относительно *Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному* будет употребляться сокращенное название *Стандарт*.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Андрюшина Н. П.** (1999), *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение*, Москва-Санкт-Петербург.

**Битехтина Н.Б., Климова В.Н.** (2013), *Фонетический аспект практического курса РКИ (отбор материала и этапы предъявления)*, [w:] *Методические материалы по русскому языку как иностранному для русских центров учебных заведений зарубежных стран (тексты лекций, образцы уроков, аналитические обзоры)*, Москва.

**Владимирова Т. Е.** (2001), *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень*, Москва-Санкт-Петербург.

**Иванова Т. А.** (1999), *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение*, Москва-Санкт-Петербург.

**Иванова Т. А.** (1999), *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение*, Москва-Санкт-Петербург.

**Нахабина М. М.** (2001), *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*, Москва-Санкт-Петербург.

*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка*, русский перевод издан Московским государственным лингвистическим университетом (<http://www.linguanet.ru/>) в 2003 г.

**Buczek K.** (2014), *Etap początkowy w nauczaniu języka rosyjskiego studentów rozpoczynających akwizycję języka od podstaw*, Rzeszów.

[http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/full\\_text/test\\_4.pdf](http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/full_text/test_4.pdf)

[http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/obrazcy\\_testov/14-1-0-75](http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/obrazcy_testov/14-1-0-75) [12.07.2014 г.]

[http://www.russkiymir.ru/export/sites/default/russkiymir/ru/rki/docs/Level\\_C2.pdf](http://www.russkiymir.ru/export/sites/default/russkiymir/ru/rki/docs/Level_C2.pdf) [11.08.2014 г.]

*Пекарска-Винклер Дорота  
Варшавский университет  
г. Варшава, Польша*

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПОДКАСТОВ ИНТЕРНЕТА. ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В основе организации обучения русскому языку в рамках курса практических занятий для студентов бакалавриата на филологическом факультете Варшавского университета лежит коммуникативный подход к обучению языку. Организация дидактического процесса подчиняется главной цели - формированию навыков и умений речевой деятельности на изучаемом языке. Язык же в этом подходе является инструментом образования и общения, позволяющим проникнуть в культуру народа-носителя изучаемого языка.

Участие в общении предполагает овладение устной речью на изучаемом языке, т.е. создание у студентов навыков говорения.

Говорение - это вербальный процесс общения (коммуникация) с помощью языка. Средствами вербальной коммуникации являются слова с закрепленными за ними общественным и культурным опытом значениями [Ильина 2014]. Неотъемлемой частью каждого речевого высказывания является эмоциональное отношение, которое образует особый, невербальный аспект обмена информацией, т.е. невербальную коммуникацию. К средствам невербальной коммуникации, сопровождающим речевую деятельность, принадлежат: жесты, мимика, интонации, темп речи, длительность и размещение пауз, поза, смех, слезы и т.д., которые создают систему знаков, дополняющих и усиливающих, а иногда и заменяющих средства вербальной коммуникации. Соответствующее использование средств невербальной коммуникации согласно целям и содержанию словесной информации является одним из элементов культуры общения. В связи с этим для полноценного участия обучаемого в процессе общения требуется определенное минимум, которое кроме лексического и грамматического материала языка, предполагает овладение целым рядом компонентов невербальной коммуникации [Ильина 2014].

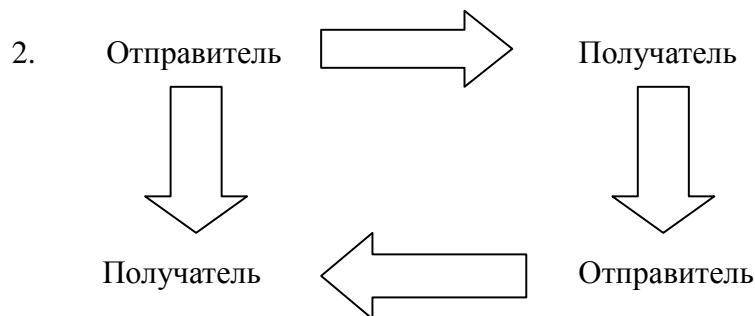
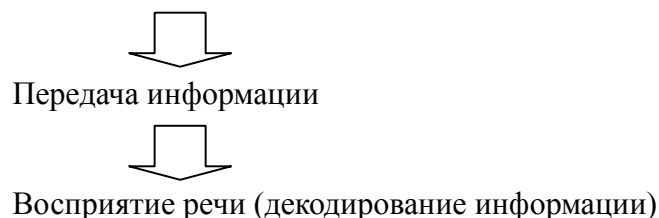
Языковая коммуникация требует как минимум двух участников этого процесса - отправителя информации и получателя – и состоит из нескольких этапов. Первым является внутреннее программирование речи отправителем, когда строится смысловой фундамент речевого высказывания, т.е. то, что говорящий хочет сказать. В ходе этого этапа отбирается информация, которую говорящий считает важной, и отсеивается

второстепенная. Следующий этап – это построение синтаксической структуры предложения, когда отправитель должен прогнозировать общую конструкцию фразы и ее грамматическую форму, включить механизмы, обеспечивающие поиск нужных слов и выбор звуков, которые наиболее точно воспроизводят слова [Глухов, Ковшиков 2014]. На начальном этапе обучения языку программирование речи и построение высказывания проходят через родной язык учащихся, что существенным образом влияет на качество звучания русской речи. На продвинутом этапе учащиеся благодаря выработанным навыкам говорения могут минимизировать интерференции родного языка.

Только после программирования речи и построения высказывания отправителем осуществляется проговаривание, т.е. реальное звучание речи.

В процессе слушания собеседник (получатель) декодирует полученную информацию, что представляет собой поэтапный перевод звуков слышимой речи в значения слов. Декодирование обеспечивает понимание того, что хотел сказать отправитель. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для отправителя информации очевидной, лишь когда получатель сам превращается в отправителя. Связи всех названных этапов процесса языковой коммуникации показывают следующие схемы:

1. Продуцирование речи (кодирование информации)



На успешность обучения говорению влияет много факторов, среди которых стоит обратить внимание, прежде всего, на те, которыми может управлять учитель (в отличие от напр. фактора индивидуальных психологических возможностей студентов, который остается вне влияния учителя). Об успешности обучения говорению решает:

- коммуникативная направленность устной речи – отобранное языковое минимум должно обеспечивать реальную коммуникацию;
- ситуативная обусловленность общения – воспроизведение реальной ситуации общения побуждает к речевому поведению;
- коммуникативная деятельность – владение коммуникативной техникой, т.е. овладение ролью говорящего и слушающего;
- интенсивная практика – многократные повторения, переходящие в навык.[Ильина 2014]

Трудности в процессе обучения говорению могут быть связаны с организацией учебных заданий, не соответствующих языковому уровню учащихся, что наблюдается в таких случаях, когда у учащихся не хватает языковых средств для решения поставленной задачи или они не выдерживают в необходимом количестве продолжительности общения на изучаемом языке. Большая часть трудностей в обучении говорению вызвана мотивационными проблемами учащихся, что видно в ситуациях, когда они стесняются говорить на изучаемом языке, так как боятся сделать ошибки и подвергнуться критике или не вовлекаются в предложенные преподавателем формы работы. В каждом случае ответственность за эффективность обучения говорению лежит по стороне преподавателя, который должен по ходу занятий вводить коррективы, уменьшающие названные трудности – переорганизовывать задачи, сокращать/ удлинять время общения в зависимости от возможностей группы, располагать учащихся к говорению, не делая им замечаний, выбирать вместе с учащимися формы работы (монологи, диалоги, палилоги) и т.д.

Довольно много трудностей, с которыми сталкивается учитель в ходе обучения говорению, связано с индивидуальными психологическими особенностями учащихся. Индивидуальные психологические особенности учащихся оказывают большое влияние на эффективность процесса обучения говорению. По типу общения люди условно могут быть разделены на экстравертов и интровертов. Экстраверты – это тип личности, ориентированный в своих проявлениях вовне, на окружающих. Экстраверты обычно легко включаются в общение, часто становятся лидерами в разговоре. Такие учащиеся любят групповые задания, игры, беседы, поэтому их можно назвать учащимися коммуникативного типа. Интроверты – это тип личности, ориентированный внутрь, на себя. Для интровертов характерно поведение, связанное с комфортным одиночеством, внутренними размышлениями и переживаниями. Такие учащиеся обычно не активны в общении, немногословны, на вопросы чаще дают односложные ответы – это учащиеся

некоммуникативного типа [Полякова 2008: 34-37].

Определить экстравертность/интровертность учащихся можно, анализируя речевое поведение студентов: скованность или раскрепощенность при разговоре, готовность обсуждать личные дела.

Учащиеся коммуникативного типа легко усваивают язык в процессе речевого общения, во многих случаях не нуждаются в теоретических объяснениях, легче адаптируются в условиях применения интуитивных методов обучения. Эти учащиеся довольно широко используют языковую догадку, легко прогнозируют развитие сюжета общения, приспосабливаются к партнерам по общению. Учащиеся некоммуникативного типа легче усваивают язык сознательным путем, им необходимо тщательно осмысливать особенности нового языкового материала. Они с удовольствием выполняют языковые упражнения. У них медленнее формируются речевые навыки, особенно в области говорения. Они с трудом преодолевают психологический барьер при общении [Полякова 2008: 34-37].

Не без значения для эффективности обучения говорению на русском языке остается факт низкой разработанности навыков говорения на родном языке учащихся, следовательно, учителю русского языка приходится формировать их практически заново. Отсутствие навыков говорения на родном языке проявляется в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие невербальные средства. Отсутствие навыков говорения на родном языке в наше время все чаще вызвано влиянием новейших технических средств, в среде которых воспитываются современные студенты. Развивающийся на наших глазах новый тип коммуникации посредством электронных средств связи сближает письменность и устность, в результате чего возникает новый язык, который трудно однозначно назвать устным или письменным. У него принципиально иная форма существования, в которой не зафиксированы интонация, жестикуляция и вся "культурная обстановка", свойственная реальной коммуникации.

Вышеприведенная характеристика говорения показывает, что обучение речевой деятельности является сложным и многоэтапным процессом, который должен быть каждый раз тщательно обдуманым учителем. Упражнения для формирования навыков говорения должны соответствовать языковому уровню учащихся, целям, поставленным в программе обучения, а также ожиданиям учащихся, так как их заинтересованность

гарантирует вовлечение в процесс формирования речевой деятельности. Активное участие студентов обуславливает успех в постижении умений и навыков общения на изучаемом языке, оптимизирует весь учебный процесс.

Реализация коммуникативного подхода заставляет преподавателей, ведущих практические занятия по русскому языку в Институте русистики Варшавского университета, привлекать в качестве учебных материалов для обучения говорению электронные ресурсы, которые являются источником натуральных языковых текстов, содержащих одновременно информацию страноведческого и культурологического характера. Работа с натуральными языковыми материалами дает выход в изучение лексической, стилистической, грамматической структуры материала, что приносит эффект сразу в нескольких областях: языковой, познавательной, мотивационной, культуроведческой.

Использование информационных технологий для реализации дидактических целей при обучении языку связано также с новыми способами проведения занятий, с необходимостью их модернизации. Система образования в Польше ставит перед собой требования, отвечающие общей стратегии образования в странах ЕС. Еще в 2005 г. польским Министерством просвещения и спорта был принят ряд документов, отвечающих «Стратегии Лиссабона» по реструктуризации системы образования. В принятых тогда постановлениях определялись главные направления развития в сфере высшего образования, в том числе называлось обязательное применение новых информационных технологий, повышающих качество и уровень образования. Принятым постановлениям довольно часто противоречит практика вузовского преподавания русского языка как иностранного, в которой недостает нужного оборудования в аудиториях, где проводятся практические занятия по языку. Несмотря на объективные трудности, преподаватели все чаще используют потенциал Интернета для дидактических целей. Я в своей практике систематически пользуюсь подкастами для формирования коммуникативной компетенции студентов.

Подкасты – серии файлов для прослушивания и просмотра материалов на компьютере, с помощью которых можно организовать разные формы работы на занятиях и вне занятий, способствующие совершенствованию навыков говорения. Аутентичные тексты подкастов дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу. Их использование в аудиторной или внеаудиторной работе студентов развивает механизмы комбинирования, т.е. умения использовать знакомые языковые средства в

новых сочетаниях. От способности комбинировать слова, синтагмы, фразы зависит продуктивность, беглость, новизна и другие качества речи.

Очень трудно создать технологию отбора интернетовских подкастов и составления заданий, оптимальных для каждого учащегося, так как надо было бы учесть различные стили кодирования информации (зрительный, слуховой, соматосенсорный, тактильный или моторный) и типы памяти при удержании и воспроизведении информации (зрительная, слуховая, рукописная, звуковоспроизводящая, кинестетическая).

С другой стороны, само прослушивание и просмотр студентами подкастов не приносит значимых результатов для формирования навыков говорения. Новые технологии сами по себе не развивают коммуникативной компетенции студентов. Включение клипа или фрагмента фильма разнообразит занятия, располагает учащихся, они охотно выражают свои замечания и комментарии, но, как показывает практика, при попытках обсуждения прослушанного/ просмотренного они ограничиваются скухими выражениями.

В условиях работы над языком подкаст превращается в пособие, текст, который требует серии упражнений, обогащающих знания студентов и формирующих их языковые навыки. Несмотря на легкую форму подкастов и учащемуся, и в особенности преподавателю труднее работать с аудио- и видеофайлами как дидактическим материалом, чем с печатными пособиями.

Учащийся, получив задание с использованием подкаста, переключается на приятное времяпрепровождение, не умеет извлечь всей пользы из полученного материала. Он не осознает, что работа с подкастом ведется одновременно на нескольких уровнях. Студент слышит текст и видит изображение, т.е. он получает обширную информацию: натуральный темп речи и интонация, естественная ситуация использования текста (социокультурная информация), паравербальная информация (тембр голоса, паузы, молчание), невербальная информация (мимика, жесты, телодвижения и тд.). Всю эту информацию надо адекватно воспринять, чтобы подкаст (слышимое и видимое) был полностью понятным. Нельзя упускать из виду факт, что образ (происходящее на экране) отвлекает внимание от звуковой дорожки. Студент, увлеченный сюжетом, хочет досмотреть, необязательно все дослушав и поняв.

Задачей преподавателя является так обработать материал подкаста, чтобы раскрыть, по мере возможностей, весь его дидактический потенциал для достижения поставленной учебной цели. В этом плане приготовление заданий к подкасту может

охватывать сразу несколько аспектов речевой деятельности напр.; ударение, интонацию, темп речи, слова, выражения, конструкции, содержание, лингвокультурологический аспект. Многоуровневая обработка подкаста включает в себя работу и над записью аудио, и над записью видео с ее невербальной информацией и культурологическим/ страноведческим аспектом.

Практически каждый подкаст может превратиться после обработки учителя в учебный материал, а обдуманная его организация выявляет многогранный дидактический потенциал электронных материалов. Однако, самым главным фактором при использовании подкастов в аудиторной или внеаудиторной работе должна быть прямая связь электронного материала с проходимой по программе данного курса темой.

С целью проиллюстрировать практическое применение подкастов для совершенствования навыков говорения студентов-филологов продвинутого этапа обучения приведу использованные в дидактическом процессе подкасты с подготовленными мной заданиями. Так как *Практические занятия по русскому языку* в Институте русистики Варшавского университета проводятся по концентрическому принципу, где изучаемый язык не разбивается на аспекты, а трактуется как одно целое, подкасты в учебных условиях создают возможность контакта с живым языком.

В связи с проходимой на третьем курсе темой «Русская баня» предлагаю студентам посмотреть во внеаудиторное время семиминутный фрагмент фильма «Ирония судьбы, или С легким паром». Предварительно студенты получают:

- основную информацию о фильме,
- адрес сайта, на котором могут посмотреть заданный фрагмент,
- задание к видеофайлу:

Посмотрите фрагмент фильма «Ирония судьбы, или С легким паром» на сайте: <http://tfilm.tv/66-ironiya-sudby-ili-s-legkim-parom.html> Нужный фрагмент: 21 мин. – 28 мин. Его рабочее заглавие: «Посещение бани». Герои: Женя, его мама, его друзья

Ответьте на вопросы к заданному фрагменту фильма:

- Какую идею придумал Женя?
- Как на нее прореагировала мама?
- Что о ванной и бане говорит один из друзей Жени?
- Какое пожелание произносят вернувшимся из бани?
- Что мужчины отмечают в бане?



- Как Женя познакомился с Галей?
- Кто Женя по профессии?
- Кто Женя по семейному положению?
- Какие тосты произносят мужчины?
- О чем забыли напившиеся мужчины?

Так как задание выполняется студентами дома, каждый учащийся имеет возможность работать согласно своим возможностям и темпу. Вопросы к фрагменту фильма заставляют студентов просматривать его несколько раз, чтобы вслушаться в реплики героев и уловить ответы. Одновременно запоминаются услышанные фразы, мелодия и темп речи. На занятиях проверяю результаты работы с подкастом, объясняю и уточняю те части фрагмента фильма, которые студенты сочли затруднительными. К просмотренному фрагменту задаю на занятиях задание на воспроизведение речи героев:

Прочитайте данные фразы из фильма, подражая героям. Следите за ударением и темпом речи:

1. - А может, мне все-таки пойти в баню?  
 - Ничего не будет плохого, если ты встретишь Новый год чистым.  
 - Павел, скажи тост. Ты из нас самый красноречивый.  
 - А ты из нас самый недалекий.  
 - Спасибо.
2. - Это категорически мне не на здоровье! Она подумает, что я алкоголик!  
 - Неслыханно! Доктор отказывается пить за здоровье.
3. - Давай с тобой взвесимся на брудершафт.
4. - Понимаете, у нас традиция. Каждый год 31 декабря мы с друзьями ходим в баню. Моемся. Это давно повелось.

После чтения реплик обычно предлагаю восстановить в памяти и описать кадры фильма, с которыми ассоциируются прочитанные слова героев. В заключение работы над подкастом желательно провести краткую дискуссию на тему увиденного и предположений студентов о развитии сюжета фильма. С этой целью студентам задаю вопросы, побуждающие к неподготовленной речи, которая дает возможность использовать и комбинировать услышанные слова и фразы. Напр.:

- Опишите главного героя Женю.
- Какой он человек, по-вашему? Что об этом свидетельствует?

- Как вы думаете, как будут складываться отношения между Женей и Галей?

Для совершенствования навыков говорения с использованием подкаста предлагаю следующее внеаудиторное задание, которое разнообразит реализацию темы «Русская баня»: Посмотрите и послушайте на сайте <http://www.1tv.ru/news/social/223263> репортаж из Сандуновских бань (продолжительность 3 минуты 38 секунд) «По следам героя *Иронии судьбы*».

На данном сайте кроме видеофайла находится печатный текст репортажа, поэтому работа над заданием может проводиться на уровнях текста, звука и образа. Преподаватель может варьировать задания в зависимости от того, какие навыки хочет тренировать у студентов, какие их умения хочет проверить.

Примерные поручения:

Скачайте текст репортажа (2150 знаков), расставьте в нем ударение, прослушивая видеофайл.

1. Подчеркните в тексте непонятные слова, проверьте их по словарю. Подготовьте чтение текста. Прочитайте первый фрагмент текста так, как его читает телеведущий, в течение 20 секунд:

«К новогодней ночи все готовятся по-своему. Первый канал решил узнать, кто, как и герои легендарной "Иронии судьбы", 31-го декабря ходит в баню. У каждого - свои мотивы: кто-то согревается перед ночной прогулкой на свежем воздухе, кто-то воспринимает это как символ очищения и обновления перед очередным этапом в жизни.»

Учитель может создать к репортажу вопросы, проверяющие понимание текста, может также приготовить вопросы к видеоряду: к изображениям, сопровождающим текст и к слышимому, которого нет в печатной версии репортажа.

Пример:

Просматривая репортаж Антона Верницкого из сандуновских бань, ответьте на следующие вопросы: (в скобках курсивом ожидаемый ответ студента и курсивом соответствующий фрагмент текста репортажа):

- Как выглядят мужчины в бане? (*раздетые, в шерстяных шапочках, укутанные полотенцами*) - фрагмент текста, сопровождающий данное изображение: *Если Вы думаете, что попасть в баню в самый канун Нового года легко, то глубоко ошибаетесь. В те самые Сандуны, которые так старательно изображали на съемках под мосфильмовской лестницей герои фильма Эльдара Рязанова, на 31 декабря записываются заранее. Очередь в баню в этот день - дело привычное.*

- Какие персонажи появились в бане в канун Нового года? (*Дед Мороз и Снегурочка*)  
 Какие пожелания они произнесли? (*поздравляют с наступающим, желают легкого пара и крепкого здоровья*) – фрагмент текста, сопровождающий данное изображение:  
*Именно 31 числа - это единственный день, когда все стоят в очереди в баню: и олигархи, и спортсмены, и обычные люди.*

В аудиторной работе с подготовленным студентами материалом подкаста стоит не только проверять результаты заданий, но еще подвести итоги на тему данной в нем культурологической информации, создавая учащимся условия для оформления своих замечаний. Напр.:

Скажите: Что вы узнали о традиции посещения бани на Новый год? Какое отношение у современных россиян к легендарной картине Э. Рязанова «Ирония судьбы или С легким паром»?

Хорошие результаты приносят также задания игрового характера типа: Разыграйте телеведущего новостей первого канала. Расскажите телезрителям историю: «Почему 31 декабря мы с друзьями ходим в баню» или «Какой Новый год без Иронии судьбы».

Итоги:

Использование подкастов в обучении говорению оптимизирует и интенсифицирует весь дидактический процесс лишь при условии заранее продуманного применения электронных ресурсов. В методически разработанной учителем модели занятий использование подкастов повышает мотивацию учащихся к изучению языка, обеспечивая каждому студенту посильную работу; усиливает культурологическую направленность обучения, максимально приближает натуральную языковую среду, сокращая усилия и время для овладения русским языком на филологическом уровне. Однако на данный момент высшая школа нуждается в адекватном правительственным постановлениям обеспечении учебного процесса информационными технологиями, в разработке и внедрении новых учебно-методических комплексов, позволяющих максимально реализовать дидактические цели и удовлетворить интеллектуальные запросы современного студента.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**Глухов В., Ковшиков В.** (2014), *Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Глава 3: Общая психолингвистическая модель процесса восприятия и понимания речевого высказывания*, (электронный доступ 10.09.2014) - [http://www.syntone.ru/library/books/content/5004.html?current\\_book\\_page=26](http://www.syntone.ru/library/books/content/5004.html?current_book_page=26)

**Ильина С.Ф.** (2014), *Обучение говорению*, (электронный доступ 10.09.2014) - <http://ilyina-sf.narod.ru/p7aa1.html>

**Полякова Е.В.** (2008), *Учет индивидуальных особенностей при обучении иностранному языку [w:] Сборник докладов преподавателей Центра международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва. - СС. 34 – 37.*

*Елена Калечиц  
Университет имени Константина Философа  
г. Нитра, Словакия*

## **РОЛЬ ДОМИНАНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РКИ**

В процессе обучения студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный, обычно используются учебные тексты, взятые из методических пособий и специальной литературы. Это, как правило, составленные авторами изданий диалоги на конкретную тему или адаптированные до определенного уровня отрывки из различных источников – справочной, исторической, культурологической, научной и публицистической литературы. Как показывает практика, тексты из произведений художественной литературы при этом практически не используются. Скорее всего, по той причине, что требуют от студентов уже хорошей языковой подготовки (достаточно *высокие знания по лексике и грамматике*), чтобы видеть и понимать глубину закодированного автором текста. Бесспорно, без предварительной подготовки студентов к восприятию художественных образов не стоит включать такие тексты в учебную практику, так как эффективность подобных занятий фактически сведется к нулю: студенты не поймут ни содержания произведения и ни идеи автора. Однако это не значит, что художественные тексты (или хотя бы их отрывки) должны присутствовать в процессе обучения иностранному языку только на продвинутом этапе. Как нам кажется, желательно начинать такую работу как можно раньше. «Выбор художественного текста как средства обучения объясняется целым рядом его достоинств. Во-первых, в нем обычно представлена реальная ситуация общения... Во-вторых, художественный текст отражает языковую и национальную картину мира. В-третьих, художественный текст стимулирует мышление и творчество, отличается образностью и эмоциональностью. В нем представлены различные образцы, разноуровневая лексика» [Родина 20012: 317]. Именно образность и эмоциональность художественных текстов приближают обучаемых к живому человеческому общению, жизненным ситуациям, учат оценивать людей и их поведение, развивают творческий

потенциал. Иными словами, дают возможность учить язык не только снаружи, но и изнутри. Таким образом, художественный текст нами рассматривается как основное средство обучения и коммуникации на занятиях по РКИ, как одна из *форм существования культуры, отражающаяся в психической жизни человека (автора и его героев, а также читателя)*.

Работа над художественным текстом, как, впрочем, и над любым другим учебным текстом, прежде всего, подразумевает умение выделять в нем главное, или доминантное, в семантическом, коммуникативном и структурном аспектах. Такая полная *характеристика текста обычно осуществляется на занятиях по лингвистическому (филологическому) анализу текста, частичная – на других занятиях по языку и литературе в зависимости от целей и задач, поставленных преподавателем, и уровня подготовки студентов. Как отмечают некоторые лингвисты (например, Б. Ю. Норман), «важнейшим условием восприятия текста является анализ синтаксической структуры высказывания»* [Норман 1983: 20], позволяющий как нельзя лучше понять контекст и отдельных предложений, и целого текста. Восприятие текста, безусловно, тесным образом связано с его пониманием. Логично, что после прочтения текста на иностранном языке, *первое, что методистами рекомендуется сделать, – это проверить уровень понимания студентами его содержания. Для этого следует выполнить различные упражнения на усвоение той информации, которая представлена в учебном тексте.*

Задача же преподавателя, работающего на занятии с художественным текстом, – научить студентов воспринимать текст в единстве его формы и содержания. Если студент правильно отвечает на вопросы к тексту, а потом его пересказывает, следовательно, и понимает его. Но понимать текст – это не столько умение передавать его содержание своими словами и использовать при этом иные, синонимические лексические единицы, а сколько употреблять при этом другие синтаксические конструкции, не придумывая ничего нового в смысловом плане и сохраняя общую идею текста. Для этого, как нам кажется, очень важно научить студентов находить в тексте не только семантические лексические ядра и устанавливать связи между ними на протяжении всего текста, но и грамматические, в том числе синтаксические.

Практика работы с текстами на занятиях по РКИ показывает необходимость выделять в них ключевые слова – своеобразные смысловые единицы, или, как некоторые ученые их сейчас предлагают называть, доминанты, – с целью лучшего восприятия и понимания целого высказывания. Сначала в предложениях, выполняя их рема-тематический анализ, затем в отдельных абзацах, сверхфразовых единствах, а потом и во всем тексте. Прежде чем мы раскроем значимость нахождения доминанты в художественном тексте на занятиях по РКИ, укажем на ее *роль в обучении, необходимо уточнить дефиницию, с которой мы будем употреблять термины «ключевое слово» и*

«доминанта».

*Так, под ключевым словом принято понимать слово (или словосочетание) из текста, которое имеет существенную смысловую нагрузку и может служить основой при поиске соответствующей информации [Мильчин 2006].* А исследователи художественной речи ключевыми словами называют лексические единицы, выражающие главную идею целого художественного произведения [Кожина 2006]. По мнению же Л. Н. Мурзина и А. С. Штерн, ключевое слово – это оперативная единица восприятия речи [Мурзин, Штерн 1991: 158]. По набору ключевых слов (в зависимости от их количества) возможно, как отмечают эти же ученые, частичное восстановление текста. Вместе с тем, в лингвистической литературе определены основные признаки ключевых слов, которыми они отличаются от *других слов текста. Это многозначность, семантическая сложность и реализация их парадигматических, синтагматических и словообразовательных связей в тексте [Николина 2003].* Значит, ключевое слово – это слово/словосочетание, отображающее основную идею текста и тесно связывающееся с другими лексическими единицами как грамматически, так и семантически.

В современном толковом словаре русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой зафиксировано слово «доминанта» с тремя значениями, первое из которых отражает *«главенствующую идею, основной признак или составную часть чего-л.»*, два других – это *дефиниции терминов физиологии и музыки с таким же общим семантическим центром [Ефремова <http://slovo.ru>].* Под доминантой текста, или эмоционально-смысловой доминантой, принято понимать комплекс когнитивных и эмотивных эталонов..., главенствующий прием при создании художественного целого. Иными словами, это основное отражение *авторской интерпретации событий. Или «доминантой художественного произведения признается его идея и/ или выполняемая им эстетическая функция, в поисках которой необходимо исходить из языковой материи произведения» [Кухаренко 1988: 12].* Вместе с тем, это и центр, ядро текста, индикатор основного смысла [Попелышева 2010: 62]. Как видим, доминанта – это та же идея текста, и вместе с тем комплекс эталонов, прием, функция... Из вышесказанного следует, что в современной филологии и ключевое слово, и доминанта часто употребляются как синонимы с общим значением – единицы языка, выражающие *идею произведения. Однако, как нам кажется, нельзя ставить знак равенства между понятиями «ключевое слово» и «доминанта» и относить их к терминам-дублетам. Безусловно, они имеют общий семантический центр, «нечто главное, центральное, основное», благодаря которому создается впечатление их взаимозаменяемости. По всей видимости, термин «доминанта» имеет более широкую дефиницию по сравнению с «ключевым словом», поскольку доминанту предлагают выделять, как правило, на уровне целого текста и определять из набора ключевых (основных) компонентов различного плана – лексического, грамматического, стилистического, эмоционального и т. д. Причем не из простого ряда главных компонентов, а «из ассоциативно и логически связанного ряда концептов,*

*представленных совокупностью лексем, репрезентирующих доминантный личностный смысл» [Пищальникова 2010: 37-47]. Кроме этого, в тексте «ключевых слов» обычно несколько (от 2-5 до 15) в зависимости от его объема, а «доминанта» выражается одним словом или одним словосочетанием. Таким образом, термин «доминанта» имеет общее понятие по отношению к «ключевым словам», что, как нам кажется, сравнимо с однородными членами предложения и обобщающим словом.*

*Доминанта, по мнению Т. Е. Владимировой, может быть выделена по некоторым принципам – идеологическому, образно-композиционному, жанровому и языковому [Владиминова 2010: 47]. Разные подходы к доминанте определяют выделение различных ее типов – рематическая, эмоционально-смысловая и грамматическая. В современном языкознании произведены исследования всех типов доминанты. Например, основными рематическими доминантами считают предметную, статальную и акциональную [Золотова, Онипенко, Сидорова 2004: 153], которые рекомендуется учитывать при тема-рематическом анализе предложений текста, поскольку их нахождение играет важную роль в определении смысловых акцентов высказывания. Некоторые исследователи говорят лишь о текстовой доминанте, называя ее по-разному: эмоционально-смысловой, тематической, концептуальной, композиционной и эмоциональной. Как видно, в лингвистической литературе нет пока единого мнения, как называть текстовую доминанту, что свидетельствует о процессах становления и упорядочения данной терминологии. Мы же предлагаем остановиться на термине доминанта художественного текста, дефиниция которого будет включать и отображать его структурное, семантическое, коммуникативное и когнитивное единство.*

*Так, при определении текстовой доминанты лингвисты предлагают, прежде всего, анализировать заглавие произведения, эпиграф (если такой существует), выделять ключевые слова, находить лексические повторы, нестандартные языковые единицы: новые слова, заимствования, эмоциональную лексику, в частности жаргонные и сленговые слова, гламурную лексику, окказионализмы и т. п. Кроме этого, указывают на необходимость учитывать время написания произведения, национально-культурную принадлежность автора, а также жанр и стиль текста. Такая комплексная работа над текстом будет способствовать более осознанному не только его пониманию, а и лучшему овладению языком в целом. Смыслообразующая роль именно эмоционально-смысловой доминанты доказывается в исследовании Е. А. Волоховой «Специфика понимания иноязычного поэтического текста в условиях двуязычия» (2007), где, кроме этого, подчеркивается несомненная польза в работе с иностранными студентами по выделению доминанты как основополагающего компонента художественного текста.*

Очень эффективными в поиске текстовой доминанты, как нам кажется, станут задания на подбор заглавий к тексту и сравнение предложенных результатов с авторской

позицией. Упражнения на составление различных видов плана текста также будут способствовать лучшему осмыслению авторского высказывания. Свертывание и развертывание текстов с использованием ключевых слов помогут осознать языковую полисемичность и полифункциональность речи, что плодотворно повлияет на качество знаний студентов. Такое же неопределимое значение при выполнении упражнений на перевод имеет правильное определение текстовой доминанты. В этом случае следует обращать внимание, как пишут ученые, на все средства, обеспечивающие объективность, логичность и компактность изложения. К ним обычно относят термины, общенаучную лексику без оценочной окраски, глагольные формы настоящего времени, пассивные глагольные конструкции, неопределенно-личные и безличные конструкции, сложные слова, словообразовательные модели с абстрактной семантикой, существительные с процессуальным значением, сокращения, цифры, формулы, схемы и т. д. [Попельшева 2010].

Современное понимание доминанты дало возможность лингвистам выделить такие типы художественных текстов, как «светлые», «активные», «веселые», «печальные», «красивые», «простые» [Белянин 1992], а также «смешанные» и т. д. Эти знания, безусловно, в дальнейшем помогут методистам и составителям учебных пособий, а также преподавателям подходить к выбору художественных текстов для работы на занятиях по РКИ более осмысленно, что, несомненно, *повысит эффективность работы и повлияет на качество подготовки специалистов.*

## ЛИТЕРАТУРА:

- Белянин В. П. (1992), Психологическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте: автореф. дис. докт. фил. наук, Москва. [online]: <http://cheloveknauka.com/psiholingvisticheskaya-tipologiya-hudozhestvennyh-tekstov-po-emotsionalno-smyslovoy-dominante#ixzz39VEwm8Ek>
- Владимирова Т. Е. (2010), Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации, 2-е изд, испр. и доп., Москва.
- Волохова Е. А. (2007), Специфика понимания иноязычного поэтического текста в условиях учебного двуязычия: дис. канд. филол. наук, Москва. [online]: <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/specifika-ponimaniya-inojazychnogo-pojeticheskogo-teksta-v-uslovijah-uchebnogo-dvujazychija.html>
- Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова Н. Ю. (2004), Коммуникативная грамматика русского языка, Москва.
- Кухаренко В. А. (1988), Интерпретация текста: учеб. пособие для студ, 2-е изд., Москва.
- Мильчин А. Э. (2006), Издательский словарь-справочник [электронное издание], 3-е изд., испр. и доп.,



Москва. [online]: <http://slovari.yandex.ru>

Мурзин Л. Н., Штерн А. С. (1991), Текст и его восприятие, Свердловск.

Николина Н. А. (2003), Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. Москва.[online]: [http://www.xliby.ru/literaturovedenie/filologicheskii\\_analiz\\_teksta\\_uchebnoe\\_posobie/p8.php](http://www.xliby.ru/literaturovedenie/filologicheskii_analiz_teksta_uchebnoe_posobie/p8.php)

Норман Б. Ю. (1983), Синтаксис речевой деятельности: простое предложение: автореф. дис. ... докт. филол. наук, Минск.

Пищальникова В. А. (2010), История и теория психолингвистики. Ч.3. Психопоэтика, Москва.

Попелышева Е. В. (2010), Сущность понятия «доминанта перевода» // Гермес: науч.-худ. сб. Вып. 2. Саранск, сс. 60-63. [online]: <http://study-english.info/dominant.php>

Родина М. (2012), Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности с использованием бимодальных источников информации (художественный текст и его экранизация) // Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования, Люблин, сс. 315-322.

Современный толковый словарь русского языка, ред. Т. Ф. Ефремовой [online]: <http://slovo.ru>

Стилистический энциклопедический словарь русского языка (2006), ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. Москва. [online]: <http://stylistics.academic.ru>

*Марина Родина  
Минский государственный лингвистический университет  
г. Минск, Беларусь*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

В конце XX века приобрело особую актуальность обучение иностранным языкам в контексте диалога культур и цивилизаций, при этом акцент делается на «обучение нормам общения в условиях межкультурной, а не монокультурной коммуникации, для которой характерно взаимодействие цивилизованного, национального и социально стратификационного компонентов» [Пассов 2008: 36]. Художественный текст предоставляет читателю уникальную возможность такого взаимодействия, поскольку содержит аутентичные культурные образцы, помогающие постигнуть иноязычную культуру во всем ее многообразии, а также позволяет преодолеть национально-культурную ограниченность и негативные стереотипы, тем самым способствуя культуроведческому обогащению мировосприятия иностранного читателя.

Высокие достоинства художественного текста объясняют устойчивый интерес к нему со стороны методистов, но порождают и большое количество трудностей для его восприятия и понимания, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе чтения. Так богатое социокультурное наполнение современных художественных

текстов определило сложность их восприятия, поскольку нередко именно социокультурная информация является ключом к пониманию смысла всего художественного произведения.

Рассмотрим для примера рассказ Дины Рубиной «Двойная фамилия» [Рубина 2008: 2-68]. Уже само название требует социокультурного комментария, а также отражает двойственное положение главного героя, который считается отцом чужого ребенка, вкладывает в него душу, но переживает из-за невольного обмана. В дальнейшем повествовании взятие юношей двойной фамилии становится камнем преткновения в семье. Этот момент часто бывает непонятен студентам, так как у них на родине ребенок автоматически получает фамилию отца, в то время как в России есть возможность выбора и даже взятие двойной фамилии.

Далее героиня бросает упрек мужу в том, что он превратил квартиру в «коммуналку». Иностранному студенту должен быть не только лексическое значение этого слова, но и то, что здесь оно выступает как символ вынужденного совместного проживания чужих людей, подчеркивает разрыв между супругами.

Постепенно интерпретация социокультурных деталей приводит к осмыслению всего текста. При этом важно отметить, что одного лишь комментария бывает недостаточно. Иностранные студенты нуждаются в визуализации (а лучше в аудиовизуализации) того, о чем они читают, поскольку речь идет о незнакомой им реальности.

Анкетирование и диагностические срезы, проведенные среди иностранных студентов, выявили, что проблемы понимания связаны не столько с языковой подготовкой, сколько с отсутствием необходимых социокультурных знаний, а также с эмоционально-ценностной составляющей художественного текста. Повторное анкетирование, имевшее целью изучить интерес иностранных студентов-филологов к кино, показало заинтересованность в просмотре художественных видеофильмов, интерес к фильмам-экранизациям.

Многоканальное, полисенсорное восприятие информации стало привычным, характерным для современного человека, работа с информацией, представленной подобным образом, значительно облегчает ее понимание. Это привело нас к пониманию необходимости использования при чтении художественных текстов полимодальных источников информации, т.е. воздействующих на разные модальности восприятия. Их преимуществом является также отход от печатного текста как единственного источника информации, поскольку иностранные студенты по

преимуществу ориентированы на работу с электронными или медиа источниками, но испытывают большие затруднения при чтении визуально-вербальных текстов.

Использование наглядности на новом уровне развития информационных средств позволяет избежать однообразия в работе с текстом, добиться снижения утомляемости студентов, повысить их мотивацию и стимулировать мыслительную деятельность.

Поскольку чтение и осмысление художественных текстов являются основными профессиональными умениями филологов, нами была предпринята попытка разработать методика обучения чтению с глубоким проникновением в смысл для иностранных студентов филологических факультетов. Основу методики составляли целенаправленно отобранные художественные тексты российских авторов конца XX – начала XI века: Дины Рубиной, Виктории Токаревой, Галины Щербаковой, Карена Шахназарова.

К отбору текстов были применены следующие критерии:

1) актуальность, т.е. в отобранных произведениях поднимаются наиболее актуальные проблемы современности, а также содержится наиболее современная социокультурная информация.

2) аутентичность, которая предполагает использование источников информации, созданных носителями языка для носителей языка и отвечающих принятым ими нормам.

3) соответствие учебным целям. Поскольку обучение чтению проходит в рамках учебной программы на филологическом факультете Белорусского государственного университета, художественные тексты должны соответствовать целям учебного процесса. В частности, отобранные для обучения чтению тексты соответствуют темам «Проблемы современной молодежи», «Успех. Поиск своего места в жизни», «Проблемы современной семьи», «Нравственные проблемы современности», «Преступление и наказание».

4) объем. Предпочтение отдавалось рассказам небольшого объема, которые могли бы быть прочитаны студентами самостоятельно.

5) сложность композиции, подразумевающая то или иное количество смысловых линий текста, а также количество его персонажей. Предполагается, что для обучения чтению рассказа малой формы на русском языке предпочтительнее произведения, в которых есть одна центральная сюжетная линия, хотя и допускаются незначительные ответвления сюжета. Большое количество персонажей также осложняет понимание, оптимальным считается наличие 2-3 главных персонажей и такое же количество

второстепенных.

6) уместность. Отбор художественных текстов должен учитывать особенности этнопсихологии и уважать национальные традиции иностранных студентов. В рассказах не должно быть высказываний или ситуаций, которые могут быть восприняты студентами-иностранцами как оскорбление.

#### 8) *доступность*

Проблемы, поднимаемые в рассказе, должны быть доступны для понимания иностранных студентов. Предпочтение отдается рассказам семейно-бытовой тематики, поднимающим вопросы семейных и личностных взаимоотношений. Языковое наполнение также должно быть достаточно простым, доступным для иностранным студентам 3 курса.

Отобранные тексты располагаются в хронологической последовательности: начало 80-х годов (период «застоя» – конец 80-х годов(начало «перестройки») – 90-е годы («лихие девяностые») – начало 21 века – первое десятилетие 21 века (современный период). Таким образом, каждый рассказ отражает один из пяти концептуальных временных периодов (имевших важнейшее значение как в историко-политическом, так и в лингвокультурологическом и социокультурном аспектах) и социокультурную ситуацию своего времени.

Следует отметить, что каждый исторический период, отраженный в рассказе, имеет свою специфику и связан с современностью. Последовательное чтение всех рассказов дает целостное представление о развитии российского социума за последние 30 лет, также об изменении как материальной стороны жизни, так и о смене общественных ориентиров и ценностей.

В произведениях показана эволюция молодежного сленга, коммуникативного поведения (в том числе и невербального), различный культурологический и социокультурный фон.

В то же время во всех произведениях последовательно проявляется гуманистическая доминанта, обращение к общечеловеческим ценностям, что постепенно готовит иностранных студентов к диалогу культур.

Для оптимизации восприятия и осмысления этих художественных текстов нами были отобраны такие полимодальные источники информации как фильм-экранизация, афиша фильма, иллюстрации и фотографии, музыка и песни к фильму, стоп-кадры, а также разработаны оригинальные дидактические средства – карта фильма и социокультурный минимум с визуальным словарем.

Характеристики художественных текстов и полимодальных источников информации, а также социокультурная направленность обучения чтению, позволили выделить следующие принципы их отбора и методической организации:

1. Принцип дидактической культуросообразности (По В.В. Сафоновой) [Сафонова 2008: 20-25]

Учитывая важность освоения социокультурной информации, данный принцип стал основным и применен по отношению к художественным текстам и всем полимодальным источникам информации.

Принцип включает в себя следующие положения:

- приемлемость содержания учебного с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных возможностей и коммуникативного развития учащихся;
- отсутствие в учебных материалах искаженной культуроведческой информации, ложных культурных стереотипов, манипулятивных приемов;
- методическая приемлемость содержания учебного материала для ознакомления студентов с образом жизни и системой ценностей страны изучаемого языка [Сафонова 2008].

2. Принцип последовательности, в соответствии с которым отбор и организация текстов проводится в тематической (в соответствии с очередностью учебных тем) и хронологической (время, описываемое в тексте) последовательностях.

3. Принцип постепенного нарастания трудностей. По мере развития умений чтения и осмысления художественного текста усложняется изучаемый материал. Тексты, отобранные для чтения, становятся объемнее и сложнее, полимодальные источники информации увеличивают количество расхождений с оригиналом. Если фильмы, применяемые в начале, имели одну проекцию понимания, то в конце возможно и необходимо формирование нескольких проекций смысла художественного текста и экранизации.

4. Принцип межпредметных связей. Комплекс рассказов и полимодальных источников информации, аналогичных по содержанию, предназначен для обучения чтению на русском языке. Творчество авторов художественных произведений изучается в учебном курсе «Современная русская литература» и «Русская литература XX века». Изучение лингвистического потенциала текста проходит в связи с предметами языкового центра, а изучение социокультурного потенциала перекликается как с языковыми, так и литературоведческими и общественными дисциплинами.

Остановимся подробнее на видах полимодальных источников информации,

применяемых в нашей методике. Основным источником информации, несущим как аналогичную тексту вербальную, так и новую визуальную и аудитивную информации, является художественный фильм. Глубокое изучение данного феномена позволяет сделать вывод о том, что синхронное использование в обучении чтению собственно вербального текста и экранизации обеспечивает более глубокое и полное понимание художественного произведения иностранными студентами-филологами, поскольку при этом происходит полисенсорное восприятие художественного произведения.

Художественный фильм передает жесты, мимику, динамику речевого общения, представляет звучащую речь в комплексе с невербальными средствами общения. Невербальная составляющая коммуникативного поведения очень важна для правильного понимания поступков героев, их отношений и характеристики. При чтении текста иностранцы не всегда могут не только интерпретировать, но даже обнаружить различные составляющие невербального поведения.

Фильм-экранизация, безусловно, отличается большим эмоциональным воздействием на иностранного читателя, нежели печатный вариант текста, так как использует интернациональные средства воздействия: яркое изображение, динамичное действие, постоянно изменяющийся зрительный ряд. Экранизация вызывает интерес и привлекает внимание. Звучащая речь сохраняет интонации и речевые характеристики. Большое эмоциональное воздействие оказывает также музыкальное сопровождение. Все это делает фильм-экранизацию прекрасной опорой для понимания.

Эмоциональный фон помогает сформировать на основе образа восприятия адекватный образ представления, который способствует пониманию [Ерчак 2013: 177], поскольку зрительные и слуховые образы значительно дольше удерживаются в памяти, нежели вербальные.

Оригинальным дидактическим пособием является карта фильма, которая применяется на демонстрационном этапе работы с художественным фильмом и содержит в себе основную информацию о смысловых частях фильма и элементы сценария фильма. Опираясь на эти данные, в процессе просмотра фильма студенты сами (или с помощью преподавателя) заполняют недостающие сведения: время и место действия фильма; характеристики героев фильма; особенности коммуникативного поведения героев фильма.

Эффективность работы с этим видом опор основана на том, что при заполнении карты фильма осуществляется переход от рецептивной деятельности к репродуктивной,

а затем и продуктивной, происходит выбор и сокращение информации, сопоставление и сравнение. Карта фильма содержит таблицы, упражнения и памятки, что помогает иностранным студентам правильно квантовать информацию, выделяя смысловые части, в то же время сохраняя целостное впечатление от фильма. Студентам необходимо самим кратко сформулировать и записать основные события фильма.

Памятки содержат информацию о жестах и мимике героев фильма и интерпретирует их с точки зрения национальной культуры, а также о социокультурных характеристиках героев фильма.

Карта фильма позволяет иностранным студентам перекодировать аудиовизуальную информацию в вербальную, составить развернутый план фильма, обнаружить особенности коммуникативного поведения. При последующем чтении рассказа карта фильма становится опорой для понимания, так как фильм создает локальный социокультурный фон произведения.

Социокультурный минимум был разработан на основе изученного социокультурного потенциала художественных текстов и художественных фильмов. Отбор материала к минимуму осуществлялся в соответствии с вышеперечисленными принципами организации и отбора, кроме того учитывался принцип новизны: в социокультурный минимум входят только новые для студентов понятия или выражения, либо те из уже известных, которые получили в тексте новую коннотацию, а также принцип наглядности, в соответствии с которым в минимуме представлен визуальный словарь, содержащий иллюстративные изображения реалий и невербального коммуникативного поведения, в том числе использованы фотографии из фильмов-экранизаций.

Минимум представляет собой перечень прецедентных феноменов, реалий и описаний коммуникативного поведения, встречающихся в отобранных текстах и фильмах-экранизациях, с их объяснением и интерпретацией с точки зрения национальной культуры. В минимуме присутствуют также описания некоторых лингвокультурологических моделей, особенно удачно представленных в текстах и фильмах, а также прилагаются культурологические тексты о наиболее актуальных реалиях. Социокультурный минимум используется на разных этапах обучения – как на этапе чтения текста, так и на этапе работы с фильмом.

Большим преимуществом этих дидактических пособий является то, что их с успехом можно использовать для самостоятельной работы студентов как в печатном варианте, так и в электронном.

Разработанная методика была проверена в ходе опытного обучения в 2013-2014 учебном году на филологическом факультете Белорусского государственного университета. Иностранные студенты, занимавшиеся по ней, показали значительный прирост развития умений чтения и осмысления современных художественных текстов. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о целесообразности использования полимодальных источников информации для обучения иностранных студентов-филологов чтению художественных текстов на русском языке.

### **Литература:**

- Ерчак Н.Т.** (2013), *Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие*, Москва.
- Пассов Е.И.** (2002), *Современные направления в методике обучения ИЯ*, № 22, Воронеж.
- Рубина Д. И.** (2008), *Двойная фамилия*, Москва.
- Сафонова. В.В.** (2008), *Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования*, Москва.



### **III. Многоаспектное обучение РКИ в вузе и средней школе в разных странах**

*Наталья Корина  
Университет им. Константина Философа  
г. Нитра, Словакия*

#### **КОГНИТИВНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ НА РОДСТВЕННЫЙ ЯЗЫК (Прим.1)**

Синхронный перевод недаром считается самой сложной разновидностью устного перевода, поскольку основан на целом комплексе взаимосвязанных когнитивных процессов, в первую очередь перцепции, декодирования, апперцепции, перекодирования и трансфера полученной информации. Подготовка специалистов в данной области имеет междисциплинарную базу, поскольку необходимо вырабатывать у учащихся не только лингвистические, но и психологические и когнитивные компетенции. Поэтому с методической точки зрения специфика синхронного перевода заключается в том, что для профессионального овладения его основами необходимы методики, включающие лингвистическую, психологическую, когнитивную, (лингво)культурную и (лингво)страноведческую составляющие. Важными компонентами подготовки переводчиков-синхронистов являются также фонационный тренинг, основы риторики и использование специальных технических средств. В силу вышеизложенного обучение синхронному переводу возможно только на продвинутом уровне владения языком, поскольку требует прочного усвоения основ грамматической структуры языка, достаточного лексического запаса, включая терминологию и фразеологию, обширных фоновых знаний, а также устойчивых коммуникативных навыков и владения речевыми и ситуативными клише.

Профессиональный переводчик отличается от человека, хорошо владеющего иностранным языком, но не имеющего переводческой подготовки, прежде всего умением слушать и запоминать, извлекать и точно формулировать суть сказанного, которое вырабатывается в процессе систематического и целенаправленного переводческого тренинга.

Синхронный перевод, в отличие от перевода последовательного, жестко ограничен по времени – переводчик не может отстать от оратора более чем на секунду [Stahl 2013], поэтому здесь особенно важно доведение переводческих навыков до автоматизма и обеспечение мгновенного подбора нужного слова, выражения или конструкции. В силу особенностей устройства человеческого мозга гораздо проще в

данном случае переводить на структурно и генетически далекий язык, модели и схемы которого не совпадают с родным языком переводчика, чем на язык родственный, где медвежью услугу играет интерференция, зачастую не осознаваемая или плохо контролируемая в жестких временных рамках. Именно в этом кроется главная трудность синхронного перевода на родственный язык; он содержит значительное количество однокоренных слов и сходных с языком-источником конструкций, в результате интерференции в перевод проникают кальки на всех языковых уровнях. Рассмотрим данную проблему на примере пары родственных славянских языков – русского и словацкого – с приведением примеров специальных упражнений переводческого тренинга, направленных на выработку переводческих умений и навыков в паре двух славянских языков.

Как мы уже отмечали, интерференция – главный бич синхрониста, она затрагивает все уровни языка и снижает качество перевода. Напр., при переводе со словацкого языка на русский словацкие студенты под влиянием родного языка стабильно употребляют во мн. ч. слово *информация*, имеющее в русском языке форму sg. t.: *Эти информации мы получили из надежного источника; Здесь вы найдете все необходимые информации* (Прим. 2) (правильно: *Эту информацию мы получили из надежного источника; Здесь вы найдете всю необходимую информацию*) и т. д. Часто калькируются синтаксические конструкции и модели предложно-падежного управления: *Он поступил на медицинский факультет, чтобы стал хорошим врачом* (правильно: *чтобы стать*); *Я работаю как официант* (правильно: *работаю официантом*); *вид из замкового холма* (правильно: *с замкового холма*). Любопытно, что при переводе с родного языка на иностранный чисто лексические кальки уступают по частоте появления калькам грамматическим, из которых наиболее частотными являются модели предложно-падежного управления и глагольные формы.

При переводе с родственного иностранного языка на родной, наоборот, преобладают лексические кальки, напр., рус. *праздничные гуляния крестьян* – слвц. *prázdninové vychádzky kresťanov* (букв. «каникулярные прогулки христиан»; правильно: *sviatočné zábavy roľníkov*); рус. *третья ракетка мира* – слвц. *tretia raketa sveta* (букв. «третья ракета»; правильно: *tretia hráčka v svetovom rebríčku*) и т. д.

В процессе обучения синхронному переводу важно отрабатывать навыки **переводческого прогноза** – способности восстанавливать целое высказывание по одному фрагменту, где опорой служат речевые и ситуативные клише, типичные грамматические конструкции, крылатые фразы и т. п. Особое внимание при обучении

синхронному переводу следует уделять грамматическим аспектам переводческого прогноза. Прогнозируя, какая конструкция или слово могут последовать в предложении, синхронист должен четко удерживать в памяти начало фразы, помня, в каких грамматических формах он начал ее строить. Например, названия большинства стран в словацком языке среднего рода (*Rusko, Bielorusko, Lotyšsko, Fínsko, Taliansko*), а в русском – женского (*Россия, Беларусь/Белоруссия, Латвия, Финляндия, Италия*), поэтому при переводе предложения, содержащего название страны, согласование остальных его членов должно производиться в соответствующем роде. Иначе неизбежны ошибки типа ***Rusko dala*** *postaviť novú kozmickú stanicu* (правильно *Rusko dalo...*, ошибка произошла под влиянием женского рода в оригинале: *Россия начала строить новую космическую станцию*). Есть в русском и словацком языках целые группы слов с различным грамматическим родом – как правило, заимствования с типовой морфемной структурой:

а) слова французского происхождения с суффиксом *-аж (-яж)* в русском языке мужского рода, а в словацком – женского (так же, как в языке-источнике): рус. *прекрасный пейзаж, длительный стаж, резкий форсаж, кругосветный вояж, песчаный пляж, постоянный ажиотаж, новый гараж*; слвц. *nádherná pláž, nová garáž, dlhodobá stáž, lacná aviváž, vtipná koláž*;

б) сложные слова с компонентом *-грамма*, имеющие в словацком языке форму мужского рода, а в русском – женского: слвц. *telegram, program, diagram, monogram*; рус. *программа, телеграмма, рентгенограмма, диаграмма*;

в) медицинские термины и названия болезней латинского и греческого происхождения в русском языке мужского рода, а в словацком – женского с соответствующим окончанием: рус. *бронхит, стоматит, неврит, ларингит, остеохондроз, токсикоз, микоз, эпикриз, диагноз, прогноз*; слвц. *bronchitída, laryngitída, neuritída, osteochondróza, toxikóza, mykóza, epikríza, diagnóza, prognóza*;

г) абстрактные названия состояний и отношений, заимствованные в русский язык в основном из немецкого, имеют форму мужского рода с финалией *-тет* (нем. -tät), а в словацком все они женского рода: рус. *менталитет, паритет, суверенитет, рапирет, пиетет*; слвц. *mentalita, parita, suverenita, rarita, pieta*;

д) термины различных гуманитарных наук греческого происхождения, имеющие в русском языке форму мужского рода с финалией *-ис* (формально соответствуют языку-источнику), а в словацком – форму женского рода: рус. *кризис, семиозис, синопсис, базис, скепсис*; слвц. *kríza, semióza, synopsa, báza, skepsa*;

е) слова латинского происхождения, которые в языке-источнике заканчивались на *-um*, в словацком языке сохранили исходную начальную форму и относятся к среднему роду, в то время как в русском произошло сокращение окончания и смена рода на мужской: рус. *музей, лицей, Колизей, спектр* (м. р.); слвц. *múzeum, lýceum, Koloseum, spektrum* (ср. р.) и т. п. Однако в данной группе наблюдается спорадическая асимметрия в грамматическом роде: напр., рус. *гимназия* (ж. р.) – слвц. *gymnázium* (ср. р.). Есть и случаи сохранения формальной оболочки латинского слова в русском языке при смене рода и, наоборот, смена формы (и рода) в словацком: рус. *уникум* (м. р.) – слвц. *unikát* (м. р.) из лат. *unicum* (ср. р.). Это далеко не полный перечень, однако даже на его основании напрашивается очевидное заключение: необходимо приводить лингвистические знания в систему на базе типологического подхода, постоянно сравнивая материал рабочих языков будущего переводчика. Кроме того, при таком подходе становятся более очевидными грамматические закономерности каждого из языков: в русском языке преобладает формальное «присвоение» существительным грамматического рода (основа на согласный с нулевым окончанием – мужской род: *метраж, кризис, музей, паритет, уникам*), а в словацком – этимологическое (существительные на *-um* – ср. р., на *-áč* – ж. р.).

Еще одной специфической трудностью устного перевода является **перевод фразеологии**, часто представляющей значительные трудности даже для опытного переводчика, поскольку значение фразеологизма бывает невозможно определить по контексту (да и времени на анализ контекста просто нет) – переводчик просто обязан владеть необходимым фразеологическим минимумом своего рабочего языка. Для освоения идиоматики рекомендуем проводить фразеологический тренинг, цель которого – выработать у студентов специальные навыки подбора устойчивых сочетаний [Алексеева 2001]. Напр., студентам даются предложения на иностранном языке (языке-источнике) с графически выделенными частотными фразеологизмами и дается задание перевести предложения с максимальным соответствием узусу родного языка (языка-рецептора). Кроме того, они получают дополнительное задание – определить, какие переводы в наиболее близки к оригиналу в структурно-семантическом плане, а какие – наименее. Например:

1. *Andrej by jej bol aj modré z neba zniesol* (букв. «Андрей бы ей принес и синь с неба») – *Андрей для нее был готов в лепешку разбиться*.
2. *Mal sa tam ako prasa v žite* (букв. «Он там был как свинья во ржи») – *Он там как сыр в масле катался*.

3. *To je pre mňa španielska dedina* (букв. «Это для меня испанская деревня») –  
*Для меня это темный лес.*

4. *Chlapec utekal ozlomkrky* (букв. «Мальчик убегал сломя шею») –  
*Мальчишка убегал сломя голову.*

Из приведенных примеров ближе всего к оригиналу последний (4), который, кроме тождественной синтагматической структуры (примыкание: убегал как?), содержит близкие лексико-семантические компоненты с первичным значением 'сломать голову/шею'. На втором месте – пример (3), который структурно полностью идентичен с оригиналом, но отличается от него лексико-семантическими компонентами (без контекста испанская деревня не имеет ничего общего с темным лесом, хотя во фразеологическом значении и то, и другое означает нечто совершенно незнакомое, неизвестное, непонятное). На третьем месте – пример (2) с подобной, но не тождественной структурой (устойчивое сравнение с союзом *как*), поскольку различна их лексическая сочетаемость: в русском переводе глагол *кататься* фразеологически связан с сочетанием *как сыр в масле*, без которого он не может приобретать фразеологическое значение, в то время как в словацком оригинале глагол нейтрален (в отличие от примера (2) с фразеологически связанным устойчивым сравнением *ako prasa v žite*). Наиболее далеким со структурно-семантической точки зрения является пример (1), где словацкое и русское предложения обладают различной структурой и разными лексико-семантическими компонентами. Хорошие результаты дают упражнения на фразеологическую замену, когда студент должен заменить фразеологизм нефразеологическим синонимом и наоборот, причем направление перевода и язык, в котором нужно употребить фразеологизм, меняется по принципу «от простого к сложному» (комбинации языковых пар меняются от «родной – родной» к «иностранный – родной», «родной – иностранный» и, наконец, «иностранный – иностранный»): слвц. *klincami vybijaný – prefíkaný, slimačím krokom – pomaly, nosiť sovy do Atén – robiť zbytočne*; рус. *гол как сокол – бедный, спустя рукава – небрежно, заснуть вечным сном – умереть, пан или пропал – рискнуть* и т. д. Проблеме перевода фразеологии в русско-словацком сопоставительном плане посвящены, в частности, работы П. Дюрчо [Dürco 1998], Й. Млацека [Mlasek 2003], Т. Григоряновой [Григорянова 2014], Н. Киселевой [Киселева 2008], П. Фойту [Fojtu 2013] и др.

Проблемы перевода фразеологизмов связаны со спецификой **узуальности и речевых клише**. Наиболее выразительно данная специфика проявляется при **перевode диалогов**, где зачастую невозможно ориентироваться на прямое значение лексических

единиц и сочетаний, но следует учитывать узус и речевые клише – как принято говорить о данном предмете в данной ситуации. Представители российской переводческой школы Л. К. Латышев и В. И. Проваторов предлагают справиться с этими трудностями с помощью следующей системы упражнений [Латышев, Проваторов 2001: 40-41]:

1. Упражнение на выработку переводческих навыков в соответствии с предметно-ситуативным узусом. Материалом служат диалоги на иностранном языке, соответствующие актуальному узусу языка-источника. Задание – перевести текст на родной язык с максимальным сохранением узуса.
2. Упражнения, ориентированные на более глубокое осознание того, что такое хороший перевод, и на умение корректировки текста прямо в процессе перевода. Анализируются параллельные фрагменты текстов на родном и иностранном языке, причем текст, переведенный на родной язык, содержит нормативно-языковые и узуальные ошибки, включая ошибки функционально-стилистические и нормативно-стилистические. Нужно найти ошибки, определить, в чем именно были нарушены нормы родного языка, и исправить ошибки.
3. Упражнение на улучшение восприятия количественного аспекта узуса и отработку навыков, необходимых для решения проблем, возникающих в результате несоответствия количественно-узуальных параметров текста. Анализируется текст на иностранном языке, существенно отличающийся от текстов подобного жанра в родном языке именно по количественно-узуальным параметрам (напр., в паре русский язык – немецкий язык это несоответствие количества модальных глаголов в тексте). В русско-словацком сопоставлении это, прежде всего, тексты с большим количеством деепричастий в русском языке, которые будут чаще всего переводиться на словацкий язык придаточными предложениями, глаголами либо отглагольными существительными: рус. *Он ничего не ответил, **ожидая**, что будет дальше* – слвц. *Nič nepovedal a čakal, čo sa stane*.

Кроме интерференции и других чисто языковых трудностей, возникают трудности **социокультурные**, вызванные незнанием или недостаточным знанием культурного фона и реалий страны изучаемого языка (отсутствие или недостаточность фоновых знаний), что при синхронном переводе приводит к провалу – студент не в состоянии обеспечить адекватное восприятие текста в языке-рецепторе. Например, в

России и Словакии понятия «до обеда» и «после обеда» относятся к разным промежуткам времени: для русского время «после обеда» – как правило, после 14.00 (обед бывает в промежутке 13.00 – 15.00), а для словака – после 12.00 (в среднем обеденное время укладывается в промежуток 11.30 – 13.00), поэтому при переводе сказанной по-словацки фразы *Prid'te poobede* следует уточнить время: *Приходите после двенадцати*, а при переводе на словацкий язык формально аналогичной русской фразы *Зайдите после обеда* следует уточнять: *Prid'te po druhej*. На практике переводчик часто сталкивается с подобными явлениями – в частности, членение суток на периоды постоянно выступает в речи. Этот феномен отражает разные картины мира у разных народов, что представляет значительный интерес с когнитивной и лингвокультурологической точки зрения и не раз становилось предметом внимания исследователей [Шмелев 2012, Wierzbicka 2011].

Мы показали лишь отдельные фрагменты того огромного комплекса проблем и задач, с которыми приходится справляться переводчику-синхронисту. Для их успешного освоения необходимы разработка тщательно композиционно и лингвистически продуманных методик и интенсивный переводческий тренинг.

### Примечания:

- (1) Работа выполнена в рамках грантового проекта VEGA 1/0376/12 *Kognitívne dominanty v jazyku a kultúre*.
- (2) Примеры приводятся по записям автора, сделанным на занятиях по синхронному переводу. Ошибки выделены жирным шрифтом.

### ЛИТЕРАТУРА:

- Алексеева И. С. (2001), *Профессиональный тренинг переводчика*, Санкт-Петербург.
- Григорянова Т. (2014), *Современные русско-словацкие фразеологические модификации*, [w:] *Hlavné tendencie vývinu ruského jazyka a iných slovanských jazykov v súčasnom svete*, Brno, сс. 80-88.
- Киселева Н. Б. (2008), *К проблематике сопоставительного анализа этнокультурных концептов во фразеологии западных и восточных славян*, [w:] *Фразеология и когнитивистика: Том 2. Идиоматика и когнитивная лингвокультурология*, Белгород.
- Латышев Л. К., Проваторов В. И. (2001), *Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе*, Москва.
- Шмелев А. Д. (2012), *Ключевые идеи русской языковой картины мира*, [w:] *Константы и переменные русской языковой картины мира*, Москва.
- Ďurčo P. a kol. (1998), *Rusko-slovenský frazeologický slovník*, Bratislava.
- Fojtů P. (2013), *Frazeologické internacionalizmy v ruštině*, Olomouc.

**Mlacek J.** (2003), *Premeny súčasnej slovenskej frazeológie*, [w:] Letná škola prekladu 1., Bratislava.

**Stahl J.** (2013), *Čo sa deje v hlave tlmočníka?*, Bratislava.

**Wierzbicka A.** (2011), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Kraków.

*Светлана Лютова  
Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел  
России (MGIMO-University)  
г. Москва, Россия*

## **ПРЕПОДАВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РУССКОЙ РИТОРИКИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**

Цель настоящего исследования – подведение промежуточных итогов работы автора по составлению и анализу базы ситуаций межкультурного взаимодействия, в которых студенты-иностранцы младших курсов МГИМО (У), по их собственному признанию, испытывали удивление, дискомфорт или взаимное недопонимание (не связанное с уровнем владения ими русским языком) при общении с этническими русскими и с российскими гражданами вообще.

Предмет исследования – собрание коротких текстов (при подготовке доклада их обработано около 50), написанных самими студентами и содержащих: а) описание реальной «неясной» ситуации межличностного взаимодействия представителей разных этносов; б) интерпретацию причин произошедшего в ней, – как с точки зрения студента, участника ситуации, так и, по его предположению, с точки зрения другого участника.

Авторами этих текстов стали юноши и девушки из следующих стран: Албании, Армении, Афганистана, Болгарии, Вьетнама, Грузии, Китая, Монголии, Румынии, США, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана, Финляндии, Хорватии, Чехии, Южной Кореи. (Российские студенты выполняли аналогичные письменные работы на основе собственного опыта пребывания за границей, но здесь они рассматриваться не будут.)

Задача составления и обработки базы подобных текстов – их использование на практических занятиях по риторике в смешанных группах (группах, где российские граждане и иностранцы, уже удовлетворительно освоившие русский язык, обучаются



вместе). Упражнение тренинга выполняется так: автор текста (по желанию) может предложить описанную им ситуацию в качестве сценария, который студентам предстоит поставить как маленький спектакль с последующим обсуждением всей группой того, что происходило в ходе «представления». Если автор предпочитает остаться инкогнито, ситуация предлагается преподавателем как анонимная для инсценировки представителями названных в ней стран (так происходит и при дальнейшем использовании текста в других группах).

Иностранный студент получает в итоге, как правило, несколько интерпретаций ситуации – и своими соотечественниками (если таковые присутствуют в группе), и другими иностранцами, и «местными». Последнее в данном случае особенно ценно, так как задача тренинга – культурная адаптация иностранного студента в России, получение им адекватного представления о ментальности и самосознании различных (социальных, религиозных, этнических) групп россиян, приобретение навыков эффективной коммуникации в стране обучения (с которой, скорее всего, в дальнейшем будет связана и его профессиональная деятельность).

Описанный метод представляет собой психодраматический вариант работы с ситуациями типа задач культурного ассимилятора [Albert 1983: 186], классической техники повышения межкультурной сензитивности (где верным решением коммуникативной задачи считается выбор иностранцем-учащимся той интерпретации ситуации /из нескольких предложенных/, которая статистически наиболее типична для представителей страны, к культуре которой ему предстоит адаптироваться).

Однако, помимо своей дидактической значимости, собранный материал представляет и научную ценность (что, несомненно, обогащает содержание теоретической, лекционной, части курса риторики): в ходе анализа текстов делается очевидным круг проблем, общих для всех проходящих период адаптации к чужой (в данном случае к российской) культуре вне зависимости от того, из какой страны люди приехали («за кадром» настоящего исследования оставим не только проблему слабой языковой подготовки, но и такие существенные коммуникативные препятствия как игнорирование различий в использовании невербальных сигналов, незнание бытовых привычек россиян и сложившихся систем общежития, например, системы работы муниципального транспорта; также не будем касаться проблем, возникающих из-за недостаточного владения базисными для жителей России культурными реалиями).

В настоящем докладе будут представлены три типа проблем:

1) коммуникативная дезориентация, обусловленная ложными атрибутами;

- 2) дезориентация, обусловленная недооценкой полиэтничности и мультикультурности Российской Федерации;
- 3) дезориентация, обусловленная недостаточной культурной саморефлексией субъектов коммуникации при столкновении несовпадающих норм.

Рассмотрим на примерах все эти три типа коммуникативной дезориентации.

1. Атрибутивный процесс – это процесс «приписывания» другому лицу причин, мотивов, целей его слов или действий в условиях недостаточной информации о них. Такая интерпретация как правило оказывается ошибочной, поскольку осуществляется на основе: а) стереотипных представлений (неважно, позитивных или негативных) интерпретатора об этнической группе, к которой принадлежит «загадочный» объект, б) стереотипов поведения группы членства самого интерпретатора, воспроизводимых им, но далеко не всегда осознаваемых.

В этнопсихологии описаны основные атрибутивные ошибки, возникающие в ходе межкультурной коммуникации [Стефаненко 2013: 251], наиболее распространённая – так называемая элементарная ошибка, связанная с этноцентризмом (презумпцией превосходства своего этноса над другими по всем «социально желательным» для данного этноса параметрам) как способом поддержания позитивной этнической идентичности.

При анализе студенческих интерпретаций описанных ими ситуаций межкультурного диалога была обнаружена как доминирующая тенденция не противопоставлять, а дружелюбно сопоставлять модели восприятия и поведения в разных культурах (что говорит в целом о толерантности, любознательности, высоком интеллектуальном уровне студентов МГИМО и наличии у многих позитивного опыта межкультурного взаимодействия). Однако некоторые интерпретации свидетельствуют о создании латентно этноцентрических атрибуций. В следующем примере ощущение превосходства «своих» автор, студент из Румынии, сам от себя скрывает под маской сочувствия к белорусам (речь идёт о русскоязычных белорусах, с которыми студент общался во время своей учёбы в Минске), он пишет: «Меня удивляло, что каждое вопросительное выражение или просьба белоруса начинаются сразу с отрицания: “Не найдётся ли у вас мелочи?..”, “Не могли бы вы объяснить?..”». У нас просьбы делаются напрямую, скажем, так: «Есть мелочь?». Также я заметил, что в Белоруси каждый человек, видя, например, стул перед дверью, в которую ему нужно войти, не тронет этот стул, потому что подумает, что стул там специально поставлен! Я думаю, что всё это обусловлено исторически сложившимися обстоятельствами, закрепившимися в

менталитете, когда белорусская земля несколько столетий подряд находилась под гнётом то одних, то других соседних народов и являлась полем битвы для враждующих государств. Это значит, что в белорусской культуре уже заложена готовность к неприятностям и горю... Вопрос начинается с отрицания, так как человек заранее готов, что ему откажут в просьбе, стул перед дверью белорус не переставит, потому что ему свойственно мнение, что он чего-то всегда не знает точно, что есть кто-то, кто знает лучше него. По-моему, среднестатистического жителя РБ всегда можно убедить в том, что он не прав. Так проявляется одна из самых важных характеристик менталитета белорусов – податливость и покорность».

Такую вот неожиданную (и чреватую конфликтными ситуациями в общении с реальными, а не с гипотетическими белорусами) интерпретацию вежливости и деликатности встреченных автором в Минске людей способна породить каузальная атрибуция, базирующаяся на склонности к «историческому детерминизму» при оценке национального характера.

Впрочем, и мы впали бы в ложные атрибуции, если бы на основе данного текста вздумали приписывать всем румынам склонность принимать благовоспитанность за слабость: та прямолинейность, решительность и бравада независимостью собственного народа, которую студент считает естественной для всех в Румынии, на самом деле, возможно, свойственна лишь ему персонально или людям его социального круга. В личности всегда перемешаны индивидуальные, социальные и этнокультурные характеристики, влияющие друг на друга, отделить их одну от другой позволяет лишь большой опыт общения с разными представителями одного и того же народа, позитивное мышление и собственное широкое сознание.

Ложная (неполная) индукция (склонность делать глобальные обобщения на основе всего лишь одного или нескольких эмпирических фактов) – ещё одна причина ошибочного атрибутирования в инокультурной среде. Так, студентка из Монголии обижалась, когда над ней посмеивались русские друзья, если она обращалась к ним по имени-отчеству. Оказывается, озадаченная при первом приезде в Россию некоторыми бюрократическими формальностями, она сделала вывод, идущий вразрез с русской традицией словоупотребления (в данном случае употребления имён собственных): «Для русских, – пишет эта девушка, – отчество очень важно. На всех документах они пишут свои отчества. Но, например, у нас в Монголии не принято использовать наши отчества, мы не используем это. В России же часто спрашивают наши отчества. В паспортном отделе спрашивали моё отчество, а в то время я не знала русский так хорошо, как

сейчас, и не знала, что ответить. Потом же я узнала, что на самом деле для русских их отчество – это самое главное!».

2. Коммуникативная дезориентация, обусловленная недооценкой полиэтничности и мультикультурности Российской Федерации, преодолевается на пути усвоения простой истины: «В России не только русские!». Студенты, недавно приехавшие в Россию и стремящиеся поскорее понять местные обычаи, усвоить нормы поведения, а также проникнуть в тайну «загадочной русской души», испытывают порой настоящий культурный шок, – особенно в Москве и в других крупных городах, где велико этническое, культурное, религиозное многообразие как недавних мигрантов из других регионов и стран, так и коренных жителей.

Проблема заключается в том, что особенности русской орфоэпии, речевого и повседневного этикета, а также подмеченные иностранцем традиции, ценности и даже ментальные модели, могут оказаться не общероссийскими, «русскими» в широком смысле, и не русскими в этнокультурном смысле, а характерными лишь для весьма ограниченной – общим этносом, религиозной принадлежностью или маргинальной субкультурой – группы лиц. Попытка иностранца в дальнейшем применить свои знания и навыки за пределами данной узкой группы способна привести, если не к конфликту, то наверняка к какому-нибудь курьёзу (неожиданный в русском языке иностранца диалектный говорок, неуместный жаргон или, скажем, северокавказский акцент – самые невинные из них).

Студентка из США (имеющая российские корни, однако русский начавшая учить только в отрочестве) с сожалением вспомнила, как «хороший русский мальчик», изучавший английский язык, с которым она подружилась было в летней интернациональной школе, перестал с ней общаться после того, как она с гордостью продемонстрировала ему свои познания в русском (почерпнутые от других «хороших русских ребят»). Оказалось, что злые шутники обучили юную американку «многоэтажной» нецензурной брани, коварно сообщив ей, что это «фраза о любви».

Национальные и религиозные традиции народов, проживающих на территории РФ (владеющих не хуже, чем родным, и русским языком), по ошибке могут быть приняты иностранцем за исконно русские. Это способствует порождению фантастических стереотипов и вообще созданию мифов о русских. Так, студентка из Чехии вспоминает, как ей понравилось на фотографии свадебное платье сестры её соученицы, и она попросила «русскую подругу» рассказать ей о самой церемонии бракосочетания. Что же она узнала? Невеста, оказывается, имеет право только на один

танец, должна стоять, как манекен, потупив глаза, а жениха и вовсе не видит в этот день. «Такая дикость!» – резюмировала чешка и потеряла интерес к «русской свадьбе». (Только на тренинге выяснилось, что соученица была уроженкой Северной Осетии.)

Этноцентризм, упомянутый мною выше при рассказе об атрибутивных процессах, имеет ещё один любопытный аспект: частным случаем этноцентризма является внешнегрупповой фаворитизм [Стефаненко 2013: 253], при котором субъект склонен обесценивать группу членства и априори приписывать все возможные добродетели членам референтной группы (презумпция превосходства чужого этноса над собственным). Внешнегрупповой фаворитизм может возникнуть у отдельных индивидуумов и групп населения по разным причинам (на которых здесь неуместно останавливаться) и по-разному проявляться, в том числе в негативной этнической идентичности, выраженной в патологической зависимости личности от перманентного унижения и тотального осмеяния всего, относящегося к культуре своего народа.

Встречая в столице и крупных городах России таких людей — как правило среднего достатка и с высшим образованием, с родным русским языком и неплохим владением иностранными языками, что предопределяет общение преимущественно с ними, — иностранцы обращают внимание на «негативную русскую идентичность» и начинают приписывать её всем русским как некую национальную черту. Однако за пределами данного узкого круга россиян попытка гостя страны позабавить русского презрительным анекдотом про русского или научить его, как надо жить, будет воспринята бестактностью (и породит, уже в русской среде, миф о невоспитанности иностранцев).

3. Дезориентация, обусловленная недостаточной культурной саморефлексией субъектов коммуникации при столкновении несовпадающих норм, в свою очередь способствует возникновению этнических стереотипов и предубеждений. Расширение культурного самосознания, углубление психологической саморефлексии в ходе коммуникативных тренингов – единственный способ преодолеть проблемы этого рода. К сожалению, мы не всегда отдаём себе отчёт даже в своих культурно обусловленных моторных автоматизмах. Студент из Болгарии пишет: «Русские очень любят спорить. Все русские в разговоры со мной вставляли вопрос: “Вы не согласны со мной?”. Прошло немного времени, и я сделался человеком, который буквально всем перечил, хотя на самом деле и не думал никому возражать!».

На тренинге нам быстро удалось разгадать хотя бы эту «загадку русской души»: внимательно слушая монолог русского собеседника, болгарин незаметно для самого

себя делал то же, что делают большинство людей во всём мире, – согласно кивал головой в такт речи визави. Только делал он это по-болгарски, т.е. покачивая головой из стороны в сторону (в невербальном опыте русского — как будто хочет, но никак не решается возразить), чем и вызывал, наконец, закономерный вопрос.

Сами русские тоже далеко не всегда отдают себе отчёт в культурно обусловленных причинах своего коммуникативного поведения (в природе спонтанных эмоциональных реакций, например), поэтому не могут объяснить его иностранцам и предоставляют тем широкое поле для разного рода атрибуций. Рассмотрим ещё один случай...

Студентка из Узбекистана сочла, как она пишет, что ей как мусульманке неприлично показываться в купальнике перед юношами своей академической группы на занятиях физкультурой, проходящих в бассейне МГИМО (обязательных). Однако она знала, что для тех, кто не может плавать по состоянию здоровья, создана группа занятий теннисом, и пошла к врачу в студенческую поликлинику просить разрешение на перевод в эту группу. Девушке не пришло в голову симулировать заболевание, она просто рассказала всё, как есть. «Врач внимательно смотрела на меня, слушая мои доводы, а потом вдруг на повышенных тонах стала говорить, что ей нет дела до узбекских обычаев, что, раз я поступила в светское учебное заведение в России, то тем самым согласилась выполнять его учебную программу, а могла бы ехать учиться в исламскую страну!». История имела финал, благоприятный для пополнения теннисной группы, но узбечка сохранила обиду на русскую, не пожелавшую войти в её положение и «отказавшуюся понимать даже не саму другую культуру, но реальную ситуацию, связанную с другой культурой».

Это весьма поучительная история! И вовсе не потому, что она выводит на общеевропейскую проблему вторжения исламских (а, шире, и вообще религиозных) запретов и предписаний в пространство светских общества, науки и образования. Это только на первый взгляд — на взгляд студентки-мусульманки, вероятно, — негативная эмоциональная («ответ на повышенных тонах») реакция врача обусловлена была буквоедством, неприязнью к узбекам или к исламу. На самом деле девушка невольно нарушила неписанные коммуникативные законы, что тотчас ощутила её русская собеседница в форме неудержимого раздражения против просительницы. Какие же нарушения допустила иностранка и не смогла простить ей женщина-врач?

Есть русское выражение с негативной коннотацией — «качать права». Качает права тот, кто выходит за некие этические рамки (скандалит, говорит в грубом

приказном тоне, просто проявляет излишнее нетерпение или назойливость), т.е. ведёт себя не деликатно, требуя справедливости по отношению к себе, — даже если она юридически обоснована. Что уж говорить о человеке, который ссылается при этом на некие свои сомнительные права, никому, кроме него, не ведомые и нигде не прописанные! В последнем случае вообще глупо «качать права», человек должен понимать, что просит об одолжении.

Вообще русскому человеку гораздо важнее чувствовать себя милосердным и справедливым, нежели законопослушным, но девушка даже не обеспечила врачу ритуальную очистку совести посредством партии с двойными транзакциями, по Э. Бёрну [Бёрн 1996: 24], где двое (доктор и симулянтка) играют во «врачебный приём» на социальном уровне, на психологическом же уровне общаются как «женщина, наделённая полномочиями творить добро» и «приятная девушка, нуждающаяся в помощи»!

Каждый «приятный человек» (т.е. добрый, скромный, разумный), с точки зрения Высшей Справедливости, в чём убеждён носитель русской культуры, имеет естественное право на свободу (если нельзя, но очень хочется, то... можно! — как шутим мы). Однако «приятный человек» не станет бесцеремонно толкать вас на должностной подлог, не станет диктовать вам выбор между законностью и справедливостью, тем самым посягая уже на вашу свободу. Так поступает только «плохой человек»: дерзкий, эгоистичный и экспансивный, — вздорный, одним словом. Ни милосердия, ни справедливости, ни свободы не достойный. («И пусть тут не качает права!»)

Сложно на фоне собственной обиды отличить дезориентацию чужеземки от дерзости «родного» хама, сложно не спрятать гнев за букву закона. Сложно культурные коды понять в себе, сформулировать, ещё сложнее их кому-то объяснить. Однако на то и существует практическая риторика.

## Литература:

- Albert R.D.** (1983), *The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach* [w:] *Handbook of intercultural training*, Vol. 2, NewYork.
- Стефаненко Т.Г.** (2013), *Этнопсихология: учебник для вузов*, Москва.
- Бёрн Э.** (1996), *Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы: Пер. с англ.*, Санкт-Петербург.

## **МЕСТО И РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ РКИ – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Как известно, приоритетной задачей обучения (иностранцев) любому иностранному языку является подготовка к вполне спонтанной, но при этом осознанной коммуникации в различных языковых ситуациях. Современные условия обучения, в том числе иностранным языкам, выдвигают ряд проблем, среди которых стоит назвать, прежде всего, изменение приоритетов и требований школьников и студентов в выборе будущей специальности (уменьшение интереса к традиционным профилям обучения и увеличение интереса к новым направлениям и приемам подготовки).

Исходя из вышесказанного, существенным по отношению к методике становится вопрос, касающийся поиска наиболее эффективных приемов обучения, которые значительно обогащали бы арсенал доступных современной методике дидактических средств и способствовали формированию коммуникативной и лингвистической компетентности ученика и/или студента [Щукин 2013: 107-118]. С этой точки зрения вполне оправданными являются очередные попытки выявить и назвать все достоинства и существенные недостатки используемых в современной глоттодидактике методов и приемов обучения иностранному языку.

Актуальность настоящего исследования и очередная попытка определения места и роли учебного перевода в обучении РКИ польских школьников – учеников начальных и средних школ, а также гимназий объясняется, с одной стороны, существенной недостаточностью разработанности вопроса учебного перевода в качестве одного из приемов обучения иностранцев-поляков русскому языку, а с другой стороны, возможностями использования учебного перевода в качестве (не)эффективного средства овладения языком как источником профессиональных и непрофессиональных умений.

### **УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД В ОБУЧЕНИИ РКИ**

Вопрос об эффективности применения различных методов в обучении любому иностранному языку становится в наше время исключительно важным. Это тесно связано с изменяющимися требованиями и ожиданиями современного человека (ребенка, школьника, студента, затем специалиста в определенной области). В данном



контексте методика как наука, изучающая разные технологии обучения иностранному языку, развивается очень бурно, а главной ее целью становится развитие такого лингвистического каталога, где есть место всем лингвистическим умениям. Последние изменения в языковой программе Совета Европы также направлены на разработку инструментов, с помощью которых учителя и преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности см. [Общеввропейские компетенции ... 2003].

Таким образом, основная цель настоящей работы сводится к попытке определить место и роль учебного перевода в процессе обучения польских учащихся русскому языку как иностранному в польской языковой среде, а также обосновать (не)целесообразность использования этого инструмента как методического приема, который позволяет либо оптимизировать процесс обучения, либо его замедлять.

Поставленная цель предполагает решение трех задач: 1) проанализировать существующую теорию в контексте (не)целесообразности применения элементов перевода в процессе обучения русскому языку польских школьников (учеников начальных и средних школ, а также гимназий) и практику создания учебных пособий для обучения РКИ на начальном этапе обучения польских учащихся; 2) указать на достоинства и существенные недостатки применения учебного перевода в ходе языковых занятий; 3) выявить и кратко описать способы и приемы формирования избранных аспектов языковой компетентности с помощью использования элементов учебного перевода.

(Не)целесообразность применения данного инструмента в процессе обучения иностранному языку на очередных этапах развития языковых знаний и умений описывается многими исследователями. Сторонники использования в ходе языковых занятий упражнений, имеющих в своей структуре компонент учебного перевода как, например, Шубин Э., Слепченко Н., Jędrzejowska I. или Atkinson D. утверждают, что перевод является полезным инструментом тестирования, а также повышения мотивации у учащихся. [Szubin 1966: 155-163; Slepchenko 2009; Jędrzejowska 2008: 35-42; Atkinson 1987: 241-247] Касюк Н.С. и Свиридович М. В. отмечают, что перевод может быть хорошим помощником при обучении иностранному, так как такого типа упражнения направлены на закрепление материала и необходимы для автоматизации употребления в речи иноязычных грамматических явлений [Касюк, Свиридович 2014].

Некоторые ученые оправдывают применение перевода также в качестве

надежного инструмента, активно способствующего процессу усвоения близких по своей природе языков, которыми, несомненно, являются русский и польский языки [Meyer 2008: 53]. К тому же исследователи подчеркивают существенную роль переводческих упражнений в процессе усвоения иноязычного лексикона, в том числе развития знаний и умений в области использования в речи синонимов, антонимов, паронимов, а также элементов культуры, которыми являются пословицы и поговорки [Nation 2005; Pancewicz, Szadyko 1996: 313-315]. Внимания заслуживает факт, что упражнения с учетом переводческих элементов могут помочь учащимся познакомиться и подружиться с ложными друзьями переводчика (данный прием в контексте обучения английскому языку использует в своем пособии Szpila G., однако, пока нет подобного сборника по отношению к русско-польской методике) [Щукин 2013].

Немаловажно при этом разграничивать вопросы перевода на родной и на иностранный языки (прием перевода на родной язык в учебном процессе способствует лучшей психологической адаптации учащихся (возможность использования ресурсов родного языка у многих порождает чувство безопасности)).

Среди ученых есть, однако, скептики, усматривающие в описываемом дидактическом средстве очень опасный источник интерференции и фактор, осложняющий процесс мышления на иностранном языке [Zabrocki 1966: 40]. Стоит подчеркнуть, что необходимы более конкретные рекомендации по уместному использованию учебного перевода в практическом курсе русского языка, которые подтвердили бы и оправдали или, наоборот, оспорили целесообразность его применения на занятиях по РКИ в польской школе, в контексте описываемого в статье вопроса, на уровне A1-B1 (по шкале Совета Европы). Но разве можно вообще говорить о полноценном переводе в контексте его использования в качестве одного из средств в богатой копилке дидактических средств или, скорее всего, мы должны называть упомянутый выше дидактический метод „методом использования переводного компонента в дидактических целях”? Значит, уже на первом этапе анализа и описания этого спорного вопроса появляется проблема – проблема терминологической адекватности.

### ***Элементы учебного перевода в польских пособиях по РКИ***

Кроме упомянутых выше достоинств и недостатков перевода как одного из приемов обучения стоит заметить, что упражнения с его элементами дают возможность показать как существенные межъязыковые различия, так и сходства. Описываемый тип языковых упражнений применяется в разных дидактических моментах и целях. Стоит подчеркнуть, что применение данного типа упражнений должно быть, безусловно, в

каждом случае дидактически оправданным. В статье рассматриваются лишь некоторые, избранные способы употребления перевода в качестве одного из инструментов в обширном каталоге методов обучения РКИ польских учащихся.

Безусловно, самыми популярными в современных польских учебных пособиях являются, к сожалению!, все еще упражнения, где применяются формулировки типа: *Переведи/Переведите* в разных вариантах (например, *Переведи/те на польский/русский язык*), которые трудно считать полноценным образцом упражнения, принимая во внимание, что ученик начальной школы, гимназии, а даже средней школы не до конца знает (если вообще знает), что точно обозначает термин *перевод*, а глагол *переводить* включает в себя ряд сложных, вполне осознанных действий и стратегий переводчика-профессионала.

В учебном комплекте *Ступени ч.1,2,3* [Gawęcka-Ajchel 2006, 2007, 2008], предназначенном для учеников начальных школ (уровень A1-A2), были обнаружены 62 упражнения с использованием элементов учебного перевода, среди которых есть упражнения, позволяющие ученикам усвоить этикет поведения в разных ситуациях, закрепить лексический материал, повторить грамматические конструкции и познакомиться с новой культурой и традициями, которые в какой-то степени находят отражение в переводимых учениками пословицах и поговорках.

*Przy powitaniu rosyjskiej koleżanki użyjesz zwrotu:*

a) *Здравствуйте!*

– b) *Пока!*

c) *Привет!*

*Dziękując za coś, powiesz:*

a) *До свидания.*

b) *Мне очень приятно.*

c) *Спасибо.* [Gawęcka-Ajchel, Żelezik 2007: 6]

*Rozwiąż krzyżówkę i pod ramką odpowiedz na pytanie что это? Rozwiązanie namaluj w ramce.*

*КРОССВОРД*

1. *Mama*, 2. *Motyl*, 3. *Telefon*, 4. *Rybka*, 5. *Jeź*, 6. *Szkoła*, 7. *Kocica*, 8. *Lalka* [Gawęcka-Ajszel, Żelezik 2006: 84]

*Przetłumacz zdania na język rosyjski i je zapisz.*

1. *Ile masz lat?* ..... 2. *Ile on ma lat?* ..... 3. *Ile lat ma brat Wiki?* ..... 4. *Ile lat ma siostra Pawła?* ..... 5. *Ile lat ma mama Borysa?* ..... *On ma 9 lat.*

..... 7. *Tamara ma 3 lata.* ..... [Gawęcka-Ajchek, Żelezik 2006: 95]

*Прочитай пословицы. Может, ты знаешь их польские эквиваленты?*

*«Одежда лучше новая, а друг - старый» лучше - tu: lepsza*

*«По одежке встречают, по уму провожают»* [Gawęcka-Ajchel 2008: 65]

Безусловно, заслуживают внимания переводческие упражнения с использованием близких сердцу каждого польского школьника текстов произведений: „Где очки”? и „Академия пана Кляксы” в переводе на русский язык, которые, с одной стороны, знакомят учеников с совершенно другими героями того же произведения (в польском тексте главным героем является Pan Hilary, в русском – тетя Валя), с другой стороны, показывают учащимся, насколько универсален художественный текст (благодаря переводу его читают и знают во многих странах мира) [Gawęcka-Ajchel, Żelezik 2006: 134-140]. Однако стоит отметить, что среди описываемых упражнений, имеются также такие, которые трудно считать дидактически полноценными. Сложно, например, определить точные критерии подбора языкового материала к следующему упражнению (он представляется слишком объемным):

*Переведи на русский язык.*

1. *Moja koleżanka mieszka na wsi.* .....
2. *Ryby nie mogą żyć bez wody.* .....
3. *Po lekcjach Borys przychodzi do domu.* .....
4. *W domu Wika odrabia lekcje.* .....
5. *W klasie na ławkach leżą zeszyty i książki.* ..... [Gawęcka-Ajchel, Żelezik 2007: 34]

Надо сказать, что во многих упражнениях хорошо было бы уточнить, какой вид „переводческой деятельности” является желаемым в данном случае (нередко ученику трудно догадаться, как стоит выполнить задание, требуется устный или письменный перевод)?

Следующий учебный комплект – *Эхо ч.1,2* [Gawęcka-Ajchel 2009: 7] (уровень А2), адресован ученикам гимназий. Анализ подтвердил 112 примеров использования элементов дидактического перевода в разных методических контекстах и целях. Важными и ценными, с точки зрения формирования коммуникативной компетенции, являются в данном пособии упражнения типа:

*Что ты скажешь в таких ситуациях? Выбери правильную реакцию.*

*Co powiesz w takich sytuacjach? Wybierz prawidłową reakcję.*

*Przychodzisz do punktu kserograficznego i chcesz zrobić trzy kopie swojego referatu. Co*

*powiesz pracownikowi?*

*a) Сколько стоит одна копия?*

*б) Где находится ксерокс?*

*в) Сделайте мне, пожалуйста, три копии этого доклада.*

*Przychodzisz do salonu fryzjerskiego. Chcesz ostrzyć włosy i mieć modną fryzurę.*

*a) Можете сделать мне модную причёску и немножко подстричь волосы?*

*б) Я хочу совсем изменить свой внешний вид.*

*в) Хочу покрасить волосы. Дайте мне, пожалуйста, каталог оттенков [Gawęcka-Ajchel 2010: 64]*

Такого типа упражнения позволяют учащимся подготовиться соответствующим образом реагировать в разных коммуникативных ситуациях, ожидающих их в реальной жизни (в среде носителей языка), поэтому задания можно считать вполне уместными на данном этапе обучения.

Внимания заслуживает также упражнение, в котором учеников просят перевести предложения, а затем сравнить их с переводом одноклассников:

*Napiші перевод предложений, данных внизу, а затем сравни его с переводом одноклассников. Wyбери наилучший вариант перевода.*

*Napisz przekład podanych niżej zdań, a następnie porównaj go z tłumaczeniem kolegów z klasy. Wybierzcie najlepszy wariant tłumaczenia.*

*1. Nastolatki lubią komputery, informatykę i internet.*

*2. Prawie każdy ma w domu komputer lub laptop.*

*3. Gimnazjaliści często surfują w internecie i spotykają się z przyjaciółmi na czacie.*

*4. Lekarze zwracają uwagę na to, że jeśli człowiek długo siedzi przy komputerze, to zwykle bolą go oczy, plecy lub głowa [Gawęcka-Ajchel 2010: 151].*

Упражнения такого типа не только учат передавать точную информацию на иностранном языке, но и оценивать качество перевода, то есть результата работы.

В пособии появляются также другие типы упражнений, в которых опорой являются элементы учебного перевода, причем с их помощью реализуются разные методические цели.

*Соедините части пословиц про спорт. Запишіте их польские эквиваленты. В случае надобности пользуйтесь словарём. Работайте в парах.*

*Поłączcie części przysłów dotyczących sportu. Dopiszcie ich polskie odpowiedniki. W razie potrzeby skorzystajcie ze słownika. Pracujcie w parach. Главное соревнование –*

*Со спортом не дружишь –*

*В здоровом теле*

*Отдай спорту время,*

*Крепок телом –*

*а получи здоровье.*

*богат и делом.*

*борьба с самим собой.*

*не раз о том потужишь.*

*здоровый дух. [Gawęcka-Ajchel 2010: 102]*

*Как ты это скажешь по-русски? Напиши. Jak to powiesz po rosyjsku? Napisz.*

*- Moja rodzina jest zgodna.*

*- Koleżanka Wiery bardzo lubi swoją rodzinę.*

*- Michał i jego rodzice lubią odpoczywać na dacz.*

*- Kim jesteś z zawodu i gdzie pracujesz? [Gawęcka-Ajchel 2009: 95]*

*Прочитай предложения. Переведи и запомни значения выделенных слов. Если надо, посмотри в словарь. Przeczytaj zdania. Przetłumacz i zapamiętaj znaczenie wyróżnionych słów. W razie potrzeby skorzystaj ze słownika.*

*1. Во время урока мы отвечали на вопросы учителя.*

*2. Сегодня Магде удалось прийти в школу **вовремя**.*

*3. Маша, твои **часы** отстают! Они показывают неточное **время**, и мы можем опоздать.*

*4. У Юры нет **времени**.*

*5. В языковом портфеле я вчера записал: весна, лето, осень, зима. Я могу уже перечислить по-русски все **времена года**.*

*часы - .....*

*вовремя - .....*

*время - .....*

*времена - .....*

*во время - .....*

*времена года - ..... [7, 42]*

Последний, анализируемый в настоящей статье учебный комплект – *Вот и мы ч.1,2,3* [Wiatr-Kmieciak 2008 (1-2), 2009 (1-2), 2010 (1-2)], рассчитан на учащихся средних школ, начинающих обучение РКИ. Следует обратить внимание, что в

вышеуказанном пособии авторы регулярно используют учебный перевод как полноценное дидактическое средство обучения иностранному языку. Описываемый прием чаще всего используется в упражнениях типа „Повторяем материал” (особенно по отношению к лексике) или в качестве надежного средства, позволяющего проверить, насколько понятным оказался прочитанный текст. В упомянутом выше пособии перевод нередко применяется также для того, чтобы ученики могли тщательно подготовиться к экзамену на аттестат зрелости, в котором также, как известно, используются элементы учебного перевода. Авторы комплекта *Вот и мы* 194 раза используют описываемое в данной статье методическое средство, причем делают это регулярно и всегда с точно определенной целью. В данном пособии используются, между прочим, следующие типы упражнений, в которых акцент ставится на переводческий компонент:

*Zatrzymał się u Was w domu na kilka dni Twój kolega z Rosji. Pełnisz rolę tłumacza. Tłumaczysz gościowi pytania zadawane przez Twoich rodziców. Zastosuj mowę zależną.*

*– Ile masz lat? – Czy masz rodzeństwo? – Jak się nazywają Twoi rodzice? – Jesteś dobrym uczniem? – Czy podoba Ci się Polska? (нравиться) – Co już widziałeś w Polsce? (увидеть) – Co chcesz jeszcze zwiedzić? (посетить) – Czy chcesz kupić rodzicom prezenty z Polski?*

*Родители (они) спрашивают...* [Wiatr-Kmieciak 2009 (2): 20]

*Wiele rosyjskich przysłów i powiedzeń, których bohaterami są zwierzęta, ma polskie odpowiedniki, jednak nie zawsze odwołujące się do tych samych zwierząt. Dopasuj rosyjskie i polskie przysłowia i powiedzenia.*

*1. Лиса хитростью берёт. 2. Не делай из мухи слона. 3. За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь. 4. Живут как кошка с собакой. 5. Вот, где собака зарыта. 6. Кошку против шерсти не гладят. 7. Заяц самого себя боится. 8. Собака на сене.*

*a. (Ktoś) boi się własnego cienia. b. Żyją jak pies z kotem. c. Nie głaszczy kota pod włos. d. Tu jest pies pogrzebany. e. Nie rób z igły widły. f. Lepszy wróbel w garści, niż gołąb na dachu; chwytać sto srok za ogon. g. Pies ogrodnika. h. Chytry jak lis.* [Wiatr-Kmieciak 2010 (1): 42]

*Przeprowadź ankietę wśród domowników lub znajomych. Zadaj im podane pytania i zanotuj po rosyjsku otrzymane odpowiedzi* [Wiatr-Kmieciak 2009 (2):47].

1. Как часто ты ешь в ресторане/столовой?			
---	--	--	--

2. Твоё любимое блюдо?			
3. Сколько обычно ты платишь?			
4. Какой твой любимый десерт?			

***„Переводить или не переводить на занятиях по русскому языку”? Переводческая „деятельность” школьников.***

Приведенный выше вопрос ставит в своей статье Пук Ј. [Пук 2008]. Ученый отмечает много существенных свойств перевода как ценного дидактического приема (перевод как инструмент, способствующий процессу усвоения лексики, а также облегчающий понимание иноязычного текста). Одновременно автор обращает внимание на разные неточности, связанные с неправильным применением переводческого инструмента в разных учебниках (рассуждения во многом касаются немецкого языка).

Как известно, у каждого переводчика могут быть свои предпочтения, уникальные методы работы, но для успешной и активной работы на рынке он должен быть универсалом. Использование перевода в качестве метода обучения иностранному языку позволяет, по всей вероятности, вырабатывать у учащихся ряд важных с точки зрения общей коммуникативной компетенции навыков и умений. Во многих современных пособиях по РКИ, предназначенных для польских учащихся, на различных этапах обучения русскому языку набор языковых упражнений, в том числе упражнений, в которых опорой является элемент учебного перевода, довольно богатый, но, как было уже сказано выше, все еще слишком часто построен на однотипной схеме „Переведи/те на русский/польский...” В контексте вышеупомянутого стоит подчеркнуть, что важнейшая задача на данный момент – выработать конкретные рекомендации по использованию учебного перевода в практическом курсе русского языка.

Целесообразность применения перевода на занятиях по РКИ объясняется также тем, что его возможности как дидактического средства большие, но их необходимо определить и умело использовать в процессе обучения РКИ польских учащихся. Стоит помнить о том, что прием перевода на родной язык в учебном процессе способствует



лучшей психологической адаптации учащихся, а также позволяет лучше узнать свой язык и культуру. К тому же перевод с родного языка на иностранный, хотя и требует глубоких знаний на всех уровнях языковой компетенции, дает возможность полностью оценить уровень своих языковых знаний.

Пытаясь подвести итоги и ответить на вопрос, какое место и какую роль играет перевод в процессе обучения РКИ польских учащихся, можно сказать, что пока трудно дать однозначный ответ, поскольку это зависит от многих факторов (подхода учителя, хорошо разработанных материалов, уровня знаний учеников и т.д.). Попович И. Ю. утверждает, что *учебный перевод эффективен лишь как дополнительный способ обучения, сопровождающий одноязычную языковую тренировку и речевую практику* [Попович 2001]. Трудно, кажется, не согласиться с этой точкой зрения.

Следовательно, можно поставить вопрос, какие типы упражнений с переводческим компонентом являются наиболее эффективными, и можно ли использовать в дидактическом контексте некоторые упражнения, рекомендуемые при подготовке профессионалов? [Алексеева 2000].

С полной уверенностью можно сказать то, что все эти вопросы требуют дальнейшего тщательного многопрофильного анализа.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Алексеева И.С.** (2000), *Профессиональное обучение переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей*, Санкт-Петербург.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка* (2003), /Ред. **К.М. Ирисханова**, Москва. – С. 259.
- Касюк Н.С., Свиридович М.В.** (2014), *О месте перевода в обучении РКИ студентов-филологов*, (электронный доступ 12.08.2014) - <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/52546/1/>
- Попович И. Ю.** (2001), *Роль и место учебного перевода в практическом курсе русского языка как иностранного*, (электронный доступ 14.09.2014) - <http://www.dissercat.com/content/rol-i-mesto-uchebnogo-perevoda-v-prakticheskom-kurse-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>
- Щукин А.** (2013), *Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика)*, [w:] *Foreign Language Teaching, Volume 40, Number 1, 2013*. (электронный доступ) - <http://master-rki.net/docs/Shtukin012013.pdf>
- Atkinson D.** (1987), *The Mother Tongue In The Classroom: A Neglected Resource?*, [w:] *ELT Journal* 41, PP. 241-247.
- Gawęcka-Ajchel B., Żelezik A.** (2006), *Ступени 1. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4*, Warszawa.
- Gawęcka-Ajchel B., Żelezik A.** (2007), *Ступени 2. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 5*, Warszawa.
- Gawęcka-Ajchel B.** (2008), *Ступени 3. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 6*, Warszawa.

- Gawęcka-Ajchel B.** (2009), *Эхо 1. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących*, Warszawa.
- Gawęcka - Ajchel B.** (2010), *Эхо 2. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących*, Warszawa.
- Iluk J.** (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego?*, [w:] *Języki obce w szkole 5*, - SS. 32-41.
- Jędrzejowska I.** (2008), *Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. Michońska-Stadnik A., Wąsik Z., Wrocław, - SS. 35-42.
- Kaczmarowski S. P.** (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa.- S. 40.
- Meyer H.** (2008), *The Pedagogical Implications of L1 Use in the L2 Classroom*, (электронный доступ 10.01.2011) - <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf> , - S. 153.
- Nation P.** (2005), *Ten best ideas for teaching vocabulary*, (электронный доступ 8.02.2011) - <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/Publications/paul-nation/2005-Ten-best-ideas.pdf>
- Pancewicz R., Szadyko S.** (1996), *Wartość dydaktyczna tłumaczenia w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Języki obce w szkole 4*, - SS. 313-315.
- Slepchenko N.** (2009), *Teaching translation*, (электронный доступ 6.01.2009) - [http://www.eltarea.ru/pic/fck/File/Shmidt/Teaching\\_translation.doc](http://www.eltarea.ru/pic/fck/File/Shmidt/Teaching_translation.doc).
- Szubin E.** (1966), *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa, - SS. 155-163.
- Szpila G.** (2005), *Make friends with false friends. Practice book*, Kraków.
- Wiatr-Kmieciak M.(1)** (2008), *Вот и мы 1. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik*, Warszawa.
- Wiatr-Kmieciak M.(2)** (2008), *Вот и мы 1. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa.
- Wiatr-Kmieciak M.(1)** (2009), *Вот и мы 2. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik*, Warszawa.
- Wiatr-Kmieciak M. (2)** (2009), *Вот и мы 2. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa.
- Wiatr-Kmieciak M. (1)** (2010), *Вот и мы 3. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik*, Warszawa.
- Wiatr-Kmieciak M. (2)** (2010), *Вот и мы 3. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa.
- Zabrocki L.** (1966), *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.

Неонила Зайченко  
 Национальная академия изобразительного  
 искусства и архитектуры  
 Мирослава Шевченко  
 Юлия Гавриленко  
 Киевский национальный университет  
 имени Тараса Шевченко

## **ПЕРЕВОД В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ**

Место, роль, формы и конкретные приемы использования перевода в вузовском образовании обуславливаются его лингвистическими и функциональными характеристиками как специфического вида речевой деятельности и определяются в зависимости от целей обучения – профессиональных (обучение переводу как первой или второй специальности / специализации) и / или лингвометодических (учебный перевод как вспомогательное средство овладения и владения иноязычной речью [Зайченко 1980: 9-20]). Особый интерес в этом плане представляет организация филологического обучения иностранных студентов, в процессе которого находят свое воплощение оба аспекта перевода – и функциональный, и коммуникативный, как это имеет место в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко.

Центром подготовки иностранных студентов-филологов в этом ведущем вузе Украины является кафедра украинского и русского языков как иностранных, которая с 1978 по 1991 гг. функционировала в качестве выпускающей кафедры для отечественных и иностранных студентов по специальности «русский язык как иностранный». С учетом новых украинских реалий и реформирования системы высшего образования иностранные студенты в настоящее время имеют возможность обучаться в бакалавриате, получая квалификацию «бакалавр филологии» (перевод с украинского / русского языка) или в двухгодичной магистратуре по специальности «магистр филологии» (преподаватель украинского / русского языка и литературы). При такой организации учебного процесса перевод выступает в качестве конечной цели обучения (при подготовке бакалавров), и в качестве одного из средств обучения: а) в практическом курсе русского языка на обеих формах обучения и б) в аспектных занятиях по практике перевода. Профессиональная подготовка студентов-иностранцев, получающих специальность переводчика, осуществляется при изучении фундаментальных общефилологических дисциплин, а также нормативных и специальных курсов, обеспечивающих соответствующую переводческую квалификацию: «Введение в переводоведение», «Грамматические / лексические / стилистические проблемы перевода», «Практика письменного и устного перевода»,

«Перевод деловой речи» и др. Соотношение теоретического и практического обучения, аудиторной и самостоятельной работы определяется с учетом языковых параметров профессиональной подготовки и уровня обучения, а также культурно-языковой специфики контингента иностранных студентов и степени владения изучаемым языком. Последнее требует определенной адаптации самих учебных материалов и задействования различных форм их предъявления в студенческой аудитории, как это реализуется, например, в учебном пособии доцента кафедры А.Д.Швец «Введение в переводоведение» [Zaniewski :4]. В нем представлены общие положения лингвистической теории перевода, ее терминология, характерные способы и приемы решения наиболее трудных переводческих задач, технология и техника письменного перевода с целевого языка на родной и наоборот. Доступность изложения (студенты изучают эту дисциплину во 2-м семестре II курса) вместе с четкой структурой и методически грамотной системой представления учебных материалов (текстов лекций – основного и дополнительных, семинарских занятий; заданий для самоконтроля, контрольных вопросов и заданий ко всему курсу и пр.) дают возможность использовать их и для аудиторной, и для самостоятельной работы иностранных студентов. Основная часть аудиторного времени отводится на практику перевода, соотношение теоретического обучения и практических занятий составляет 1:2. Вопросы, касающиеся системы специальных заданий, формирующих переводческую компетенцию, нашли достаточное освещение в работах русистов из разных стран [Нечаева 1986: 123-133, Zaniewski :16-23], что избавляет нас от необходимости специально останавливаться на этом. Здесь же затронем лишь два принципиальных момента. Во-первых, при обучении письменному переводу, который является целью обучения в бакалавриате, свою эффективность доказывает, с одной стороны, система упражнений, развивающих и закрепляющих навыки письма как вида речевой деятельности, а с другой – комплекс специальных переводческих заданий и упражнений, которые в содержательном плане соотносятся с общефилологическими курсами. В таком сочетании учебных дисциплин осуществляется межпредметная координация, а функциональная и коммуникативная стороны перевода дополняют друг друга. Во-вторых, процесс овладения переводом, будучи самодостаточной целью обучения, с неизбежностью предполагает использование на аспектных занятиях данных контрастивного анализа родного и изучаемого языков, методическим коррелятом которого является принцип учета родного языка студентов в обучении иностранному языку. Важно подчеркнуть, что на переводческих занятиях этот общеметодический принцип находит эксплицитное

выражение. Будущие филологи, вне зависимости от получаемой ими квалификации, в своей учебно-переводческой деятельности опираются на четкое осознание сходств и различий, которые обнаруживаются на всех уровнях родного и целевого языков, и представлены в тексте. *«Перевод – ведь не просто «передача», – отмечает Э.Косериу, – не просто применение хорошо разработанной техники установления эквивалентностей в обозначениях средствами отдельных языков, но он одновременно – хотя и в разной степени зависимости от переводимых текстов – это «перевод» (то, что часто называется «искусство перевода») ... и в этом отношении он обусловлен не столько конкретным языком, сколько – и это в первую очередь – «текстом»* [Косериу 1989: 77]. В более общем плане речь здесь идет о противоречиях между обозначением и смыслом, которые могут возникать при переводе и которые, безусловно, важны и с точки зрения обучения иностранцев-филологов иноязычной речи вообще, и при формировании практических переводческих навыков в частности. Ведь процесс перевода представляет собой активную мыслительную деятельность учащихся, в ходе которой и вырабатывается алгоритм перекодировки мыслительного содержания, оформленного средствами одной языковой системы, средствами изучаемого языка. При этом учитывается своеобразие концептуализации объекта, этнопсихологические, этнокультурные и прочие различия в корреспондирующих языках. Особую значимость высказанные соображения приобретают в случае сравнения разнотипных языков, относящихся к *«совершенно разным культурным мирам»* [Косериу 1989: 78], как, к примеру, китайский или японский на фоне индоевропейских. Общеизвестно, что психология мышления представителей восточной и западной цивилизаций основывается на противоположных принципах. Китайцы мыслят индуктивно – от частного к общему, от фактов – к гипотезе, между тем как «европейцам» свойственно дедуктивное мышление, что, разумеется, проявляется в построении и оформлении высказываний. Этноспецифичностью отличается также концептуализация пространства и времени, что, впрочем, характерно и для генетически родственных лингвокультур. Проиллюстрируем сказанное двумя достаточно яркими, на наш взгляд, примерами. Так, специфика национально-культурного поведения китайцев, сформировавшаяся в течение тысячелетий на основе жесткой социально-статусной дифференциации, находит порой странное выражение: *Начальник поднимается к своим подчиненным, даже если его кабинет находится несколькими этажами выше. «Русский перевод японского предложения «После бани он накинуд на еще горевшее тело простой гостиничный халат и вышел на улицу, чтобы посидеть с друзьями в кафе», – может вызвать у*

русского читателя непонимание и недоумение без соответствующего комментария» [Швец 2012: 62]. Приведенные примеры, число которых можно множить и множить, наглядно свидетельствует о том, что аспектные занятия по переводу имеют целью не просто констатировать ту или иную форму выражения в обоих сравниваемых языках адекватных смысловых категорий (поиск ответов на вопросы *что* и *как*), но и находить объяснение тем или иным расхождениям, отвечая на вопрос *почему*, а также вырабатывать навыки поиска адекватных языковых средств для передачи национально-культурного компонента исходного текста.

В обучении иностранных студентов-филологов (и бакалавров, и магистров) перевод активно используется и как одно из средств овладения иноязычной речью. В этом случае учебный перевод выполняет ряд функций, одна из которых – коммуникативная – предполагает овладение изучаемым языком через сопоставление (более или менее явное) с родным языком учащихся. Известно, что использование учебного перевода как лингвометодического средства в специальной литературе оценивается неоднозначно, большей частью негативное или скептическое отношение к этому вопросу высказывается методистами-теоретиками [Попович 2011: 2]. Наш опыт работы со студентами-иностранцами дает основания утверждать, что и содержательно, и методически обращение к учебному переводу в практическом курсе русского языка для филологов способствует формированию коммуникативной компетенции, являющейся, в свою очередь, залогом необходимого уровня профессиональной подготовки. При этом в процессе обучения будущих бакалавров и магистров филологии решаются как общие, так и специфические для каждого профиля и уровня задачи. Учебный перевод используется а) как средство дальнейшего овладения языком, способ закрепления полученных знаний (в том числе и грамматических) в спонтанной речи; б) для расширения активного словаря, особенно за счет лингвореалий и фоново-коннотативных пластов; в) как один из приемов обучения письменной речи, в том числе для овладения конструкциями, характерными для различных функциональных стилей изучаемого языка, и спецификой стилистической дифференциации лексико-грамматических средств языка; г) для сопоставления родного языка с целевым, результаты которого *«позволяют хорошо представить лингвистическую относительность грамматических явлений и вместе с тем понять их содержательную универсальность»* [Касюк, Свиридович 2011: 143]; д) для проведения целенаправленной лингвострановедческой работы с целью предотвращения барьеров на пути к межкультурной коммуникации.

Остановимся более подробно на использовании данных контрастивного анализа для оптимизации процесса овладения изучаемым языком, особенно на продвинутом этапе обучения филологов. В формировании лингвистической компетенции будущих специалистов, которая выступает базой для коммуникативной компетенции во всех ее разновидностях, немаловажное значение имеет анализ ошибок, которые студенты допускают в речи, их методическое осмысление. Учет так называемого «отрицательного языкового материала» (Л.В.Щерба) в профессиональном обучении (в процессе аспектных переводческих занятий и в рамках практического курса) дает возможность выявить и дифференцировать случайные (несистемные) и закономерные (системные) ошибки. Если появление ошибок первого рода связано с общими законами психологии речи, пробелами в овладении иноязычной речью или недостатками «стратегии и практики обучения», то основой системных ошибок являются закономерности лингвистического (межъязыкового и внутриязыкового) плана [Хельбиг 1989: 320-321], причем это могут быть «ошибки от родного» и «от изучаемого языка» [Слесарева 1974: 92]. В качестве примера приведем характерную для китайских студентов ошибку: использование словосочетания *киевский человек* вместо *киевлянин* при обозначении лица по месту жительства или территории проживания. Причиной ошибок такого рода является родной язык, в котором для выражения этого понятия в связке иероглифов-силлабем обязательно используется иероглиф *жень* (*человек*), между тем как в русском языке этой цели служат различные суффиксы. Эта ошибка сигнализирует о пробелах в овладении китайскими студентами одной из специфических особенностей функционирования словообразовательной системы русского языка. Сравним также ошибки типа *\*начать идти* вместо *пошел*, *\*закончить идти* вместо *пришел*, также обусловленные влиянием родного языка. Такого рода системные ошибки заставляют усомниться во мнении, что различия между «европейскими» языками и китайским «*столь велики, что это исключает какие бы то ни было ложные ассоциации, а следовательно, и какую бы то ни было интерференцию*» [Джеймс 1989: 222, Зайченко, Паламарчук 2009: 284].

Рассмотренный материал позволяет сделать такие выводы. Перевод в его функциональном (профессиональном) и коммуникативном (лингвометодическом) измерениях, представляя собой особый вид коммуникации и вместе с тем процесс активной мыслительной деятельности учащихся, подчиняется основным законам методики преподавания иностранных языков. Среди языковых факторов, обеспечивающих возможность эффективного использования перевода в процессе

филологического обучения иностранных студентов, важное место занимают межъязыковые соответствия и расхождения с родным языком учащихся. Независимо от цели обращения к переводу (формирование функциональной системы перевода или лингвометодической) для использования в филологической аудитории характерно сознательное восприятие языкового материала, получаемого в ходе контрастивного сопоставления.

В филологической аудитории такое сопоставление осуществляется эксплицитно, имеет обучающую и профессиональную направленность, способствует раскрытию и пониманию сложных межъязыковых системных и функциональных взаимосвязей, национально-культурной специфики родного и целевого языков, что в условиях возрастающих потребностей межкультурной коммуникации приобретает особое значение.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Джеймс К. (1989), *Контрастивный анализ* [w:] «Новое в зарубежной лингвистике» Выпуск 25. *Контрастивная лингвистика*, - СС. 205-306.
- Зайченко Н.Ф. (1980), *Место и роль перевода в процессе обучения русскому языку*, [w:] «Вестник Киевского университета» Выпуск 4, - СС. 19-28.
- Зайченко Н.Ф., Паламарчук О.Л. (2009), *Учет родного языка иностранных студентов при обучении их славянским языкам* [w:] «Культура народов Причерноморья» № 168, Т. 1, - СС. 283-285.
- Касюк Н.С., Свиридович М.В. (2011), *О месте перевода в обучении РКИ студентов-филологов* [w:] «Карповские научные чтения» Выпуск 5, Ч. 1, - СС. 142-145.
- Косериу Э. (1989), *Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение* [w:] «Новое в зарубежной лингвистике» Выпуск 25. *Контрастивная лингвистика*, - СС. 63-81.
- Нечаева В.М. (1986), *Методический аспект обучения переводу как второй специальности* [w:] *Перевод и проблемы сопоставительного изучения языков* / Ред. В.М. Нечаева, Москва.
- Попович И.Ю. (2011), *Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного*, (электронный доступ) - [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2011/2/filologiya/popovich.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/2/filologiya/popovich.pdf)
- Слесарева И.П. (1974), *Лексические ошибки в русской речи иностранца как предмет и инструмент лингвистического анализа* [w:] «Русский язык для студентов-иностранцев» № 4, - СС. 88-100.
- Хельбиг Г. (1989), *Языкознание – сопоставление – преподавание иностранных языков* [w:] «Новое в зарубежной лингвистике» Выпуск 25. *Контрастивная лингвистика*, - СС. 307-326.
- Швец А.Д. (2012), *Введение в переводоведение*, Киев.
- Zaniewski Y. (...) *Miejsce i rola translatoryki w systemie kształcenia filologów* [w:] «Neofilolog: Czasopismo polskiego towarzystwa neofilologicznego» № 5, - SS. 16-23.



*Лидия Тенчурина*  
*Московский государственный аграрный университет*  
*(РГАУ–МСХА) имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ ТЕКСТОВ СМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО И ТЕКСТОВОГО КОНТЕНТА**

В функционировании русского языка на современном этапе всё явственнее начинают проявляться такие факты как: смягчение отдельных языковых норм; введение новых языковых формул в официальном и обиходно-бытовом общении; определённое его упрощение за счёт более свободного включения в литературный язык профессиональной, разговорной, просторечной, диалектной, подчас даже сниженной лексики; усиление эмоционально-экспрессивной составляющей языка и т.д. Указанные процессы находят отражение не только в устной разговорной речи, но начинают проникать и в письменную речь, причём в первую очередь и достаточно регулярно – в тексты, публикуемые в средствах массовой информации (СМИ). Язык СМИ, в свою очередь, также влияет на языковые и стилистические нормы, языковую структуру в целом [Костомаров 2005: 9].

Организация работы учащихся по изучению текстов СМИ очень сложна, так как в них в первую очередь отражаются изменения (причём как положительные, так и отрицательные), происходящие сегодня в русском языке практически на всех его уровнях: в словообразовании, лексике, морфологии, синтаксисе, пунктуации и т.д. [Володина 2008] Указанные обстоятельства нельзя не учитывать на занятиях по русскому языку и, в частности, при работе на них с текстами из российских периодических изданий. Однако экспериментальные данные и практика свидетельствуют, что преподаватели русского языка не в полной мере готовы к организации и осуществлению данного направления учебно-познавательной деятельности изучающих русский язык [Добровольская 2010].

В связи с этим в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011–2015 годы реализуется проект «Разработка текстового и информационно-методического контента материалов на основе публикаций в российских СМИ начала XXI века, отражающих новые тенденции функционирования русского языка на

современном этапе...», в выполнении которого участвуют и преподаватели кафедры русского языка Московского государственного агроинженерного университета (МГАУ) имени В.П. Горячкина<sup>1</sup> (Прим. 1) Проект имеет целью создание текстовых материалов и учебно-методических разработок для преподавателей русского языка на основе публикаций в российских периодических изданиях (газетах, журналах), интернете и других средствах массовой информации начала века. Поскольку, как показывает анализ опыта преподавания, сегодня – в условиях стремительно изменяющегося мира – особый интерес при изучении русского языка у учащихся вызывает современная публицистика, тексты в интернете и других СМИ, которые мгновенно откликаются на события социально-политической, экономической, культурной, научной, спортивной и др. жизни как отдельных стран, так и в целом мирового сообщества. При этом, как справедливо отмечает М.Н. Володина, язык СМИ аккумулирует языковую, социальную, культурно-историческую память конкретных языков и используется для производства текстов массовой коммуникации, приобретающих межнациональный характер [Володина 2008].

Осуществление проекта 08.P16.11.0050 направлено на повышение профессиональных компетенций преподавателей русского языка, а также расширение учебно-методической базы, использующейся при преподавании русского языка, поскольку задача подготовки к адекватному пониманию и оценке содержания и языкового оформления текстов, публикуемых в средствах массовой информации, очень актуальна.

Очевидно, что значение эффективного решения указанной задачи ещё более возрастает, если говорить об учащихся, изучающих русский язык как неродной или как иностранный. И хотя содержание проекта адресовано преподавателям, работающим с учащимися, изучающими русский язык как неродной (так называемыми «националами»), для участников проекта (в том числе автора данной статьи) совершенно очевидно, что значительная часть разрабатываемых в рамках проекта материалов может с успехом применяться (с некоторыми коррективами) и при подготовке и проведении занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) с инофонами [Тенчурина 2010].

На первом и втором (2012–2013 гг.) этапах выполнения проекта на основе публикаций в СМИ начала XXI века были подготовлены оригинал-макеты трёх сборников текстов с практическими заданиями, методические рекомендации и

справочно-информационные материалы по отбору содержания, организации и проведению занятий по изучению текстов СМИ, а также программа повышения квалификации для преподавателей русского языка.

Рассмотрим отдельные составляющие информационно-методического и текстового контента.

Так, в состав методических разработок, адресованных преподавателям русского языка, вошли материалы, связанные с анализом психологических и психолингвистических основ работы по изучению текстов СМИ. В частности, охарактеризованы принятые в отечественной науке четыре основных подхода к проблеме отражения (построения) смысловой структуры текста в сознании человека.

Первый из них – семантический, согласно ему отражение смысловой структуры происходит через так называемые «смысловые вехи» [Соколов 1968] или через «смысловые опорные пункты» [Смирнов 1987]. Близким к этому подходу является подход, разработанный И.Ф. Неволным [Неволин 1995] и названный им методом «дитекс» (акроним от слов: диаграмма – текст – смысл), где структура, текста отражается через диаграмму трёх возможных смысловых уровней, к которой можно отнести тот или иной фрагмент текста.

Второй (логико-структурный) подход разработали Н.И. Жинкин и Л.П. Доблаев. По мнению Н.И. Жинкина [Жинкин 1976], процесс структурирования текста в сознании человека происходит на основе выделения предикатов (характеристик объектов) и их иерархизации. Л.П. Доблаев [Доблаев 1982] дополняет перечень отражаемых в сознании структурных элементов текста понятием «субъекты сообщения» (о ком или о чём говорится в тексте).

Третий подход – денотативный – предложен А.И. Новиковым и Г.Д. Чистяковой [Новиков, Чистякова 1980]. В качестве главных критериев понимания текста они определяют образное представление предметных отношений («денотатов»), заложенных в нём, и построение из них наглядной структуры текста.

Четвёртый подход – категориальный. В его основе – оценка понимания с точки зрения полноты отражения в сознании категорий информации, заключённых в тексте. Ключевыми положениями данного подхода, разработанного З.И. Клычниковой [Клычникова 1974] (его разделяет и автор статьи) являются следующие:

а) понимание текста – это интеллектуальное действие, посредством которого достигается адекватное (то есть соответствующее замыслу автора текста) отражение в

сознании читающего смыслов отдельных понятий и системы их смысловых взаимосвязей, содержащихся в тексте;

б) действие понимания осуществляется посредством четырёх основных инвариантных интеллектуальных операций, а именно: выбора ключевых понятий; выделения субъектов сообщения; установления предикативных связей и обобщения смысловых связей на основе их иерархизации;

в) указанные четыре операции составляют основу действия понимания, которая может дополняться и другими операциями (особенно в ситуации затруднений при осмыслении текста), но это уже индивидуальные вариации в понимании;

г) информация обрабатывается в двух формах: вербальной и образной (причём параллельно и одновременно), поскольку часть операций выполняется на уровне сознания, а другая часть протекает на бессознательном уровне психической деятельности; работа бессознательного уровня психики позволяет при необходимости значительно углубить, расширить и ускорить возможности читающего по поиску и переработке необходимой для понимания текста информации;

д) действие понимания осуществляется сразу по нескольким каналам, каждый из которых работает со смысловыми единицами определённого масштаба: от масштаба отдельного понятия и предложения до масштаба абзаца и текста в целом; при этом смыслы более мелкого масштаба структурируются внутри смыслов большего масштаба по принципу «вложенных форматов».

При характеристике лингвистических теорий изучения текстов отмечено, что все концепции текста в современном языкознании можно условно разделить на: 1) грамматические, 2) коммуникативные и 3) концепции, вбирающие положения первых двух.

В грамматических концепциях текст рассматривается как сообщение, объективированное в виде письменного документа и литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи и имеющих определённый модальный характер и прагматическую установку. При этом практически не учитываются процессы порождения и развёртывания речи, её автор (создатель) и адресат. В рамках грамматических концепций можно выделить две тенденции в изучении текста: 1) когда грамматика предложения переносится на грамматику текста и 2) когда текст рассматривается как лингвистический объект, обладающий особыми свойствами, не совпадающими со свойствами предложения.

Большинство коммуникативных концепций текста предполагают анализ практической коммуникативной деятельности, лежащей в его основе (а не анализ синтаксической или семантической структур текста), то есть текст рассматривается как особая коммуникативная единица.

Что касается нашей позиции, мы разделяем концепции, объединяющие основные постулаты как грамматических, так и коммуникативных теорий. И именно они положены нами в основу отбора текстов СМИ для учебных пособий (сборников текстов) и разработки системы практических заданий и упражнений к ним.

Очевидно, что результаты анализа текстообразующих средств позволяют более чётко представить модель текста, его связующие звенья, которые соединяют отдельные высказывания и помогают созданию целостного текста.

Не менее актуальны для преподавателя, организующего занятия по изучению текстов СМИ, знания о механизмах образования текста с точки зрения теории и правил речевой коммуникации, прагматических требований к текстам разных жанров. Важную роль для формирования комплекса представлений о механизмах образования и понимания текста играют теория речевых актов, теория дискурса, лингвистическая прагматика, семиотика и др.

В разработанный нами справочно-информационный и методический контент — наряду с психологическими и лингвистическими материалами — включены также и дидактические разработки и материалы.

Так, в частности, проанализировано содержание подготовительного этапа и этапа собственно работы над текстами СМИ. Основными составляющими методической деятельности преподавателя на первом из указанных этапов являются:

- подбор (выбор) текстов соответствующего содержания и объёмов;
- адаптация и корректирование текстов (при необходимости);
- разработка системы вопросов, практических заданий и упражнений к текстам (с учётом учебно-воспитательных и развивающих задач на данном этапе обучения);
- анализ и учёт факторов, способствующих и затрудняющих работу по изучению текстов СМИ;
- определение приёмов организации и поддержания внимания учащихся;
- анализ источников и способов обеспечения обучающихся фоновой информацией и др.

Содержание второго этапа — собственно работы с текстом — связано с организацией его чтения, восприятия, осмысления и понимания учащимися на основе

анализа лексико-семантических, грамматических и др. особенностей текста, в том числе распределения его содержания в сюжетном, фоновом и авторском планах, формулирования главной мысли и основных положений, их детализации (при необходимости), определении стилистической принадлежности текста, структурного и композиционного оформления его содержания и т.д.

При отсутствии сборников учебных текстов на основе публикаций в СМИ преподаватель должен уметь самостоятельно осуществлять отбор (подбор) таких текстов. Поэтому в помощь преподавателям в разработанный нами информационно-методический контент включён перечень требований к текстам для чтения.

В соответствии с рекомендациями методистов к числу важнейших требований отнесены следующие:

- учебный текст (в том числе текст СМИ) должен отвечать целям и задачам соответствующего этапа обучения;
- должен касаться нравственно-этических, культурных, политических, экономических и других социально или личностно значимых проблем;
- содержать материал для раздумий и вызывать у учащихся желание высказать своё мнение по поводу прочитанного;
- соответствовать возрасту, уровню общей культуры и развития учащихся;
- отличаться информационной содержательностью, наличием сюжетной линии с последовательным изложением (особенно на начальных этапах);
- соответствовать логике изложения, характерного для конкретного типа текста (повествование, рассуждение и т.д.);
- иметь заголовок, соответствующий содержанию;
- иметь легко вычленимые при чтении семантические связи между смысловыми частями текста и др.

Каждый преподаватель должен также знать и учитывать основные факторы, влияющие на результативность работы с текстами. Их разделяют на две группы:

1-я – факторы, способствующие продуктивному чтению и пониманию:

- приближенность лексики, грамматики и стиля текста к лексико-грамматическому запасу, стилю речи обучающегося;
- наличие у учащихся установки (устойчивой ориентации) на чтение и понимание;
- учёт индивидуально-психологических особенностей учащихся и др.;

2-я группа – факторы, затрудняющие чтение и понимание:

- информационная насыщенность текста;
- сложная композиционно-логическая структура;
- наличие имплицитно выраженной («подтекст») и эмоциональной информации;
- отсутствие установки на соответствующее восприятие и понимание и др.

Как уже отмечалось, в ходе выполнения проекта был разработан и текстовый контент. Его содержание составили три сборника текстов на основе публикаций в российских средствах массовой информации начала XXI века. Отбор текстов для учебных пособий (сборников), разработка вопросов и заданий к текстам осуществлялись на научно-теоретической и методической базе, составившей информационно-методический контент разрабатываемого проекта.

Тематика отобранных в сборники статей (фрагментов статей), опубликованных в журналах, газетах, интернете в период 2000–2013 годы, достаточна широка: в них нашли отражение разные стороны жизни общества, в том числе социально-политическая, экономическая, культурная, научно-образовательная, спортивная, досуговая и другие сферы.

Большинство текстов сопровождаются минисловарями. Кроме того, в качестве приложения к пособиям даны списки словарей и справочников по русскому языку. Пособия предполагают как аудиторную (с преподавателем), так и домашнюю (самостоятельную) работу учащихся.

К текстам предлагаются задания и вопросы, направленные на решение задач формирования и повышения общей и языковой культуры, на расширение коммуникативных умений и навыков, умений по анализу информации, включая её структурно-смысловую организацию, выявление главного и второстепенного, особенностей лексики, фразеологии, морфологии, синтаксиса, моделей и способов словообразования и т.д. Иными словами, параллельно с работой по изучению (пониманию) текстов должна вестись работа по закреплению и совершенствованию знаний и умений учащихся по всем основным разделам языка, которые были изучены на момент работы с текстами. Нет необходимости доказывать, что этот вид учебной деятельности также работает (хотя и опосредованно) на результат – понимание изложенного в текстах.

В классической педагогике признаётся единство процессов обучения, воспитания и развития, поэтому на занятиях следует вести целенаправленную работу не только по реализации обучающих, но и воспитательных и развивающих целей.

Следует ещё раз подчеркнуть, что вся работа по изучению и анализу текстов СМИ должна строиться с учётом психолого-педагогических и лингвистических (языковых) требований; преподаватель должен руководствоваться психолого-педагогическими, дидактическими и частнометодическими принципами организации, осуществления и контроля учебно-познавательной деятельности; учитывать всю совокупность факторов, определяющих эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса.

Работа по проекту продолжается и в 2014 году; в частности, осуществляется разработка модульной сетевой программы и сетевого курса «Содержание, организация и проведение занятий по изучению и анализу текстов в российских СМИ начала XXI века» для переподготовки специалистов по преподаванию русского языка; проведение курсов повышения квалификации и др. Есть основания полагать (исходя из анализа содержания материалов, разработанных на первом и втором этапах проекта, – на предмет возможности их адаптации и применения при работе с инофонами), что новые материалы также можно будет творчески использовать и при преподавании русского языка как иностранного.

### **Примечания:**

(1) С апреля МГАУ вошел в состав Российского государственного аграрного университета (РГАУ-МСХА) имени К.А. Тимирязева.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Володина М.Н.** (2008), *Язык средств массовой информации*, Москва.

**Доблаев Л.П.** (1982), *Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания*, Москва.

**Добровольская М.Г.** (2010), *Понимание текста СМИ в учебном курсе РКИ [w:] Сб. матер. III междунар. науч.-практ. конференции «Гибкая модель иноязычного образования: проблемы, тенденции, перспективы»*, 19–20 мая 2010 г., - СС. 86–89.

**Жинкин Н.И.** (1976), *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*/ Ред. А.А. Леонтьева, Т.М. Дридзе, Москва.

**Клычникова З.И.** (1974), *Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения)*, Москва.

**Костомаров В.Г.** (2005), *Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики*, Москва.

**Неволин И.Ф.** (1995), *Познавательное чтение – ведущая форма непрерывного образования*, Москва.

**Новиков А.И., Чистякова Г.Д.** (1980), *К вопросу о теме и денотате текста*, Москва.

**Скороходова Е.Ю.** (2008), *Динамика речевых норм в современных текстах средств массовой информации*, дис. ... д-ра фил. наук, Москва.



Смирнов А.А. (1987), *Избранные психологические труды*, Москва.

Соколов А.Н. (1968), *Внутренняя речь и мышление*, Москва.

Тенчурина Л.З. (2010), *Стилистика русского языка*, Москва.

*Халина Зайонц-Кнапик  
Педагогический университет  
г. Краков, Польша*

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОНТРАСТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Конфронтативные исследования интенсивно развивались в 60-е и 70-е годы. Они состояли в систематическом сопоставлении структур родного и иностранного языков, с особым учётом различий и сходств между этими структурами. Как считают Х. Ц. Фрес, Р. Ладо и другие учёные, контрастивные исследования должны были революционизировать и повысить эффективность обучения иностранным языкам, однако оказалось, что они не гарантируют успехов. Согласно Мартону, психолингвистический анализ и влияние результатов трансфера в усвоении иностранного языка оказываются новой перспективой для контрастивных исследований [Marton 1976: 116].

В 70-е годы появилась генеративно-трансформационная грамматика и её представители стали критиковать конфронтативные исследования, упрекая их в недостатке критериев, служащих основой для конфронтативного анализа. Эта критика оказала положительное влияние на развитие теоретических конфронтативных исследований [Koseska-Toszewa 1991: 7-8]. Исследования в области усвоения иностранного языка были инспирированы статьями С. П. Кордера [Conder 1967, Henzel 1992: 6] и Л. Селинкера [Selinker 1972: 209-231]. Прежде чем появились эти публикации, процессы обучения языку изучались на базе бихевиористской теории обучения [Zybert 2003: 26].

Х. Пискоровская утверждает, что контрастивные анализы доставляют информацию о месте и причине возможной ошибки, возникающей в результате межъязыковой интерференции. Ошибки, предугаданные на этом основании, являются лишь частью всех ошибок, которые могут возникать в процессе обучения. Поэтому для того чтобы обнаружить полный объём трудностей, необходимы наблюдения. Согласно Пискоровской, данные в этой области доставляют тесты, выявляющие большое

разнообразие ошибок, особенно тех, которые вызваны влиянием внутриязыковой интерференции. Они не указываются в исследованиях авторов контрастивных анализов [Piskorowska 1971: 25-27].

Объём обучения грамматике должен охватывать все языковые структуры. Чтобы ускорить и облегчить обучение языку, Т. Вуйчик предлагает прибегать к метаязыку. Объём грамматики должен сводиться к явлениям, вызывающим трудности в усвоении и способствующим интерференции польского языка, то есть явлениям, которые становятся потенциальными источниками ошибок. Это обозначает сведение обучения грамматике к контрастам между польским и русским языками. Ошибки надо предупреждать, прежде чем они допускаются, и контрастивная грамматика в состоянии справиться с этими требованиями. Чтобы предупреждать ошибки, не хватит описать структуру иностранного языка (описательная грамматика). Необходим учёт структурных контрастов между изучаемым и родным языками [Wójcik 1973: 74-75].

Х. Коморовская предлагает применять трансляционные упражнения, состоящие из нескольких предложений, целью которых является сопоставление форм родного и иностранного языков и предъявление их разных функций в обоих языках. Она является сторонником сопоставления форм родного и иностранного языков после их усвоения. Оно должно производиться в конечной фазе процесса обучения в рамках определённой методической единицы. Коморовская рекомендует также применять контраст во время предъявления нового языкового материала, а также одновременно с возникновением ошибок интерференционного характера. Применение контраста, предупреждающего интерференцию, является, согласно Коморовской, более полезным способом, чем многократное повторение языковых форм. Это доказывает учебная практика [Komorowska 1980: 122-126].

Одним из путей к повышению качества и эффективности обучения должна быть ориентация на родной язык учащихся. Согласно Р. Хайчуку, здесь следует уточнить данные контрастивного анализа, то есть указать на положительные и отрицательные элементы влияния родного языка на овладение иностранным. Много аспектов знаний по родному языку можно непосредственно перенести в процесс обучения иностранному языку. Ознакомление с каждой единицей изучаемого языка происходит путём сравнения с единицами родного языка [Hajczuk 1993: 43].

Концепция билингвального понимания дидактики иностранного языка была представлена С. П. Качмарским [Kaczmarwski 1979]. Согласно этому автору, для сформулирования грамматических правил необходима семантическая интерпретация,

которая должна опираться на принцип двуязычного сопоставления. Надо использовать всё, что учащийся уже знает по родному языку, и практический опыт в сфере языкового поведения на этом языке. Семантизация языковых структур на базе двуязычного сопоставления очень часто бывает решающим критерием понимания текста на иностранном языке и исходной точкой для порождения собственного текста [Kaczmariski 2001: 29-30].

Автор книги *Введение в билингвальный подход в обучении иностранному языку* [Kaczmariski 1988] рекомендует широко применять грамматические упражнения на перевод. Он предлагает применять двуязычные сопоставления в виде упражнений трансференционного характера, построенных по принципу аналогии и контраста [Kaczmariski 1988: 67]. Согласно Качмарскому, *Сравнивая родной язык с иностранным в фазах презентации, автоматизации и контекстуализации структурных образцов, учащимся легче будет увидеть разницу между навыками родного языка и приобретаемыми навыками иностранного языка. В сущности учащийся усваивает иностранный язык посредством родного (...) который составляет единственное средство, предоставляющее возможность понимания новых сигналов* [Kaczmariski 2001: 31].

В. Мартон, польский когнитивист, считает, что процесс сознательного обучения иностранному языку должен опираться на то, что учащийся уже знает, т.е. на уже сформированную на данном этапе мысленную структуру, связанную со знаками родного языка. Ссылаясь на взгляды И. Зимней и А. Леонтьева [Zimnaja, Leonow 1972: 186], Мартон придерживается мнения, что в обучении иностранному языку необоснованным является отказ от опоры на родной язык учащихся, и провозглашает необходимость использовать её в обучении грамматике и лексике [Marton 1978: 25-27].

Согласно Мартону, основу овладения иностранным языком составляет усвоение его грамматической системы. Иноязычный грамматический материал должен вводиться с опорой на родной язык во всех случаях, когда сопоставление с родным языком возможно, причём исходной точкой для сопоставления должно являться грамматическое явление родного языка. Мартон приводит ряд положительных качеств перевода. Благодаря трансляционным упражнениям, совершается сопоставление вновь введённой структуры с соответствующей ей структурой родного языка, закреплённой в сознании учащегося [Marton 1978: 91].

Целью упражнений на перевод, согласно Мартону, является: а) закрепление в памяти учащегося лексем иностранного языка, в частности конвенциональных синтагм;

б) преодоление интерференции родного языка; в) составление предложений, правильных в грамматическом и лексическом отношении; г) доведение до сознания учащихся, что буквальный перевод с родного языка на иностранный ведёт к различным ошибкам [Marton 1978: 122-123].

М. Шалэк различает следующие функции перевода: 1) конфронтативная – это сравнение форм, оборотов, иноязычных конструкций, с их эквивалентами на родном языке учащихся с целью обращать внимание на различия и противоречия, существующие между языками на семантическом и синтаксическом уровнях. Эта функция предупреждает интерференцию; 2) объяснительная функция – перевод является одним из чаще всего применяемых способов семантизации новой лексики, а также объяснения значения и функций новых форм и грамматических конструкций; 3) функция, закрепляющая и автоматизирующая новый языковой материал; 4) контрольная функция – это эффективная форма тестирования языковой компетенции в объёме лексики и грамматики; 4) мотивирующая функция [Szalek 1988: 290-291].

Е. Пенькос обращает внимание на факт, что наблюдается ограниченное использование перевода в обучении иностранному языку. Считается, что перевод связан только с умением писать, а также ведёт к пассивному овладению иностранным языком. Пенькос замечает, что во многих школьных учреждениях в мире перевод используется регулярно как способ контроля приобретённых языковых умений. Перевод позволяет раскрыть и определить места, в которых наиболее часто появляется интерференция [Pieńkos 1993: 350-351].

Согласно Пенькосу, сторонники перевода в обучении иностранному языку формулируют следующие аргументы: перевод 1) способствует натуральному сравнению учащимися целевого и исходного языков, что облегчает декодировку структур и элементов целевого языка; 2) способствует быстрому и эффективному контролю умения понимать язык; 3) способствует преодолению и нейтрализации языковой интерференции; 4) это свойство разных видов двуязычия (билингвизма) и натурального процесса усвоения иностранного языка [Pieńkos 1993: 352-353].

Как подчёркивает Пенькос, современные исследования показывают, что в мире выступает медленная, но постепенная *реабилитация* дидактического перевода. Считается также, что исключение родного языка из обучения иностранному языку является важной дидактической ошибкой, *граничащей с бессмысленностью*. Перевод уже не считается *неизбежным злом*, а средством, ведущим к лучшему овладению

языком. Он выполняет важную коммуникативную функцию. Психолингвисты доказали, что невозможно исключить родной язык из процесса обучения иностранному языку. Они считают перевод средством совершенствующим овладение иностранным языком [Pieńkos 1993: 362].

Я. Илюк, ссылаясь на Ф. Г. Кёнигса [Koseska-Toszewa 1991: 6-13], формулирует следующие аргументы, в пользу применения перевода на занятиях по иностранному языку: 1) он способствует осмотру разных структур родного и иностранного языков и, благодаря этому, обогащает языковое сознание; 2) отрицательный трансфер может исключаться путём осознания различий между языками; 3) перевод развивает иноязычную и родноязычную компетенции; 4) он противодействует изоляции очередных языковых умений; 5) это необходимый способ объяснения значения слов; 6) он развивает умение понимать; 7) он служит контролю понимания текстов; 8) он развивает умение выражать *тонкие оттенки* значения слов на родном и иностранном языках; 9) это неотлучный процесс, сопутствующий усвоению иностранного языка; 10) он помогает использовать одно- и двуязычные словари [Пук 2008: 35].

И. Енджеёвская считает перевод дополнительным и разнообразящим практические занятия по русскому языку. Эти функции перевода полезны в разных областях. Перевод на уровне фраз и предложений развивает языковое сознание студента. По мнению этого автора, формулирование предложений правильных с точки зрения содержания и корректности языка является очень трудной задачей. Язык, которым мы пользуемся в повседневной жизни, далёк от совершенства, и лишь в записи оказывается, что высказывание, одобряемое в разговорной речи, не соответствует требованиям письменной речи. Енджеёвская утверждает, что студенты хорошо чувствуют себя в роли *переводчика-помощника* для своих более слабых коллег. По её мнению, во время занятий наблюдается положительная интеракция, которой способствует ощущение удовлетворения для *студента-переводчика* [Jędrzeowska 2008: 36-37].

Обучение грамматике играет существенную роль в обучении репродуктивно-креативным методом (2). Грамматические упражнения тесно связаны с элементарной лингвистической информацией и с разрабатываемым текстом. Грамматический материал, предъявляемый учащимся, не может сводиться к синтаксическим структурам, он должен охватывать определённые грамматические правила и парадигматику. Усвоение грамматического материала учащимися требует применения разнообразных упражнений, среди которых важное место занимают упражнения на

перевод. Эти упражнения должны служить контролю уровня усвоения грамматического материала и его закреплению. Упражнения на перевод способствуют сопоставлению русских и польских грамматических явлений и противодействуют интерференции родного языка [Henzel 1878b: 52-53]. Трансляционные упражнения, по мнению Я. Генцеля, являются связывающим звеном между предкоммуникативными и коммуникативными учебными действиями. Эти упражнения состоят в устном переводе с польского языка на русский предложений, обладающих коммуникативными ценностями, который применяется непосредственно после сопоставительной презентации грамматического материала, а также в фазах его закрепления и повторения. *Упражнения эти служат не только достижению узко утилитарных целей (овладение данной порцией грамматического материала), но и формированию коммуникативной компетенции учащихся, поскольку способствуют оптимизации процессов внутреннего перевода* [Henzel 1990: 28].

По мнению Генцеля, *внутренний перевод представляет собой не временное, благопреодолимое явление, а основу механизма порождения иноязычного речевого высказывания, действующего постоянно на протяжении всего периода школьного обучения иностранному языку и вообще на всех стадиях изучения языка вне иноязычного окружения* [Henzel 1992: 91].

Для преодоления интерференции родного языка существенное значение в лингводидактическом процессе имеет концепция квантования лингвистической информации. Согласно Генцелю, квант лингвистической информации – это *мельчайшая порция лингвистических знаний, необходимая и достаточная для решения проблемы, возникшей в процессе перекодировки* [Henzel 1996: 1-2].

По мнению Генцеля, *лингвистическая информация должна сообщаться учащимся системно, т.е. таким образом, чтобы они получали представление о системе иностранного языка в целом* [Henzel 1994: 36], а также должна подвергаться квантованию. Согласно Генцелю, квантование лингвистической информации заключается в том, что учащемуся, наряду с развёрнутой лингвистической информацией, предлагается редуцированный вариант её, пригодный для непосредственного использования в акте моментальной рефлексии. Это значит, что из развёрнутой лингвистической информации должны вычленяться и получать особое словесное и графическое оформление те мельчайшие единицы её, которые необходимы и достаточны для успешного осуществления операций моментальной рефлексии. Очень важно притом, чтобы учащийся получал не один, а несколько вариантов кванта

лингвистической информации, из которых он сможет выбрать и запомнить один, лучший всего отвечающий его запросам [Henzel 1996: 2-3].

Квантование лингвистической информации должно отражать нужды носителей определённого языка, т.е. учитывать те проблемы, которые приходится решать в процессе перекодировки. Кроме того, квантование должно учитывать психологические особенности учащихся с развитой способностью к абстрактному мышлению у учащихся, у которых преобладает конкретное мышление и процессы аналогии [Henzel 1994: 36].

Согласно Генцелю, проектируя кванты лингвистической информации, полезно снабжать их так называемыми *шапками* и *подвалами*. *Шапка* – это надстройка над квантом, которая сообщает о том, к какому языку (родному или иностранному) относится данная модель, а также ориентирует учащегося в функции модели. *Подвал* содержит дополнительную информацию, а также указывает на исключения из правила [Henzel 1996: 5-6].

По мнению Генцеля, *кванты лингвистической информации, относящиеся к явлениям, подлежащим интерференции родного языка, целесообразно строить на сопоставительной основе, причём исходной точкой должна стать редуцированная информация о явлении родного языка, а целевой точкой – соответствующая ей редуцированная информация о явлении иностранного языка* [Henzel 1994: 38]. Как подчёркивает Генцель, *при проектировании квантов лингвистической информации важную роль играет их графическое оформление: расположение в пределах рамок, выделение окончаний и прочих элементов, на которых должно фиксироваться внимание учащихся* [Henzel 1992: 74].

I. Вот некоторые примеры разработанной нами для третьего курса русской филологии презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области предложного управления, дополненной трансляционными упражнениями

<b>в + Вин.</b>		<b>do + Dop.</b>
		<b>w + Bier.</b>
		<b>na + Bier.</b>
<hr/>		
в атаку	do ataku	
в поездку	w podróż	
собираться в дорогу	wybierać się w podróż	
в поход	na wyprawę	





**Przetłumacz na język rosyjski:**

1. Żołnierze ruszyli do ataku.
2. Udaliśmy się w podróż do Włoch.
3. Oni udali się na wyprawę.
4. Trzeba wybierać się w podróż.

II. А вот примеры разработанной нами презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области беспредложного управления глаголом, дополненной трансляционными упражнениями

oburzać się <i>ndk.</i> + na+Bier.	возмущаться <i>несов.</i> + Твор.
oburzyć się <i>dk.</i>	возмутиться <i>сов.</i>







oburzać się <i>ndk.</i> na kogo? na co?	возмущаться <i>несов.</i> кем? чем?
oburzyć się <i>dk.</i>	возмутиться <i>сов.</i>

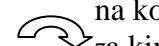
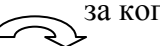

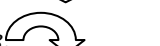


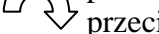
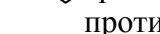
oburzać się  na sąsiada	возмущаться  соседом
oburzać się  na zachowanie ucznia	oburzać się  поведением ученика
oburzyć się  na ordynarność	oburzyć się  грубостью








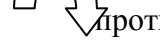


**Przetłumacz na język rosyjski:**

1. Rodzina Własowów oburzała się na zachowanie ich sąsiada.
2. Nauczyciel oburzył się na zachowanie ucznia.
3. Dorośli często oburzają się na ordynarność młodzieży.
4. Córką oburzyła się na niesprawiedliwą decyzję ojca.
5. Rodzice oburzają się na leniwą koleżankę swojej córki.

III. А вот примеры разработанной нами презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области предложного управления глаголом, дополненной трансляционными упражнениями

głosować <i>ndk.</i>  + na+Bier.	голосовать <i>несов.</i>  + за+Вин.
zagłosować <i>dk.</i>  +za + Narz.	проголосовать <i>сов.</i> 
 +przeciwko + Cel.	 + против + Род.

głosować <i>ndk.</i>  na kogo? na co?	голосовать <i>несов.</i>  за кого? за что?
zagłosować <i>dk.</i>  za kim? za czym?	проголосовать <i>сов.</i> 
 przeciwko komu?	 против кого?
 przeciwko czemu?	 против чего?

głosować  na kandydata	голосовать  за кандидата
przegłosować  na kandydaturę	голосовать  за кандидатуру
 za amnestią	 за амнистию
 przeciwko kandydatowi	 против кандидата
 przeciwko kandydaturze	 против кандидатуры



**Przetłumacz na język rosyjski:**

1. Głosowaliśmy na naszego kandydata.
2. Obywatele głosują przeciwko przyjęciu ustawy.
3. Andrzej głosuje na swojego sąsiada.
4. Głosowaliśmy na kandydaturę Pawła.
5. Głosuję za twoją propozycją.
6. Oni głosowali przeciwko naszej propozycji.
7. Głosujemy na przedstawiciela naszej partii.

**ЛИТЕРАТУРА:**

**Corder S. P.** (1967), *The Significance of Learners' Errors*. IRAL 5: 6.

**Henzel J.** (1978a), *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków.

**Henzel J.** (1978b), *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej* [w:] „Przegląd Rusycystyczny” Nr 3, - SS. 47-55.

**Henzel J. (Генцель Я.)** (1990), *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся* [w:] „Przegląd Rusycystyczny” № 1-4, - CC 25-29.

**Henzel J. (Генцель Я.)** (1992), *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного* [w:] „Русский язык за рубежом” № 2, - CC. 89-96.

**Henzel J. (Генцель Я.)** (1994), *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Ольштын, - CC. 35-41.

**Henzel J. (Генцель Я.)** (1996), *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку* [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ/ Ред. Т. Жеберек*, Kraków, - CC. 214-221.

**Hajczuk R.** (1993), *Transpozycja i interferencja w dydaktyce języka obcego*, [w:] *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych/ Red. H. Maleńczyk*, Lublin, - SS. 43-48.

**Iluk J.** (2008), *Тлумачыць, czy nie тлумачыць на лекцыях języka obcego* [w:] „Języki Obce w Szkole” Nr 5, - SS. 32-41.

**Jędrzejowska I.** (2008), *Тлумачение jako element motywujący w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych / Red. A. Michońska-Stadnik, Zd. Wąsik, Tom 2*, Wrocław, - SS. 35-42.

**Kaczmarowski S.P.** (1979), *Transferencja gramatyczna w dydaktyce języka obcego*, Warszawa.

**Kaczmarowski S. P.** (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa.

**Kaczmarowski S. P.** (2001), *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego* [w:] „Przegląd Glottodydaktyczny” t. 17, - SS. 27-33.

**Komorowska H.** (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.

**Königs F. G.** (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders*, [w:] „Fremdsprache Deutsch” 23, - SS. 6-13.

- Koseska-Toszeva V.** (1991), *O języku pośredniku i badaniach konfrontatywnych*, [w:] *Problemy teoretyczno-metodologiczne badań konfrontatywnych języków słowiańskich*, Warszawa, - SS. 7-19.
- Marton W.** (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Marton W.** (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa.
- Pancewicz R., Szadyko S.** (1995), *Wartość dydaktyczna tłumaczenia w nauczaniu języka obcego* [w:] „*Neofilolog*” Nr 10, - SS. 45-48.
- Pieńkos J.** (1993), *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*, Warszawa.
- Piskorowska H.** (1971), *Analizy kontrastywne a nauczanie języków obcych* [w:] „*Języki Obce w Szkole*” Nr 1, s. 23-27.
- Selinker L.** (1972), *Interlanguage* [w:] *Iral*, vo.10, No. 3, London, - SS. 209-231.
- Szałek M.** (1988), *Rola i miejsce tłumaczenia w warunkach ekstensywnego nauczania języka rosyjskiego* [w:] „*Język Rosyjski*” Nr 5, - SS. 288-292.
- Wójcik T.** (1973), *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań.
- Zimnaja I., Leontiew A.** (1972), *Właściwości psychologiczne początkowego studium opanowania języka obcego*, [w:] *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*/ Red. **S. Siatkowski**, Warszawa, - SS. 181-203.
- Zybert J.** (2003), *Możliwości wykorzystania wyników badań nad przyswajaniem języka obcego w nauczaniu*, [w:] *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy podręczniki* / Red. **H. Komorowska**, Warszawa, - SS. 25-36.

*С.И. Щербина*  
*Московский государственный агроинженерный*  
*университет им. В.П. Горячкина*  
*г. Москва, Россия*

## **ПОНЯТИЙНЫЙ СТАТУС ТЕРМИНОВ «СТАРОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК» - «ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК» В ЯЗЫКЕ РУССКОЙ НАУКИ**

В рамках настоящей статьи излагается терминологический аспект интерпретации российскими филологами проблемы соотношения и взаимодействия старославянского, церковнославянского языков; сюда же относятся вопросы определения признаков и границ тех терминов, которые эти языки обозначают.

Грамматическая литература на Руси начинает активно распространяться с XV – XVI вв. Внимание книжников было приковано не к живым языкам, а к языку церковнославянскому, продолжавшему использоваться в качестве одной из форм литературного языка и находившему себе применение не только в сфере религиозной, но и в научных сочинениях, включая грамматики. В обращении оказался термин *словенский язык*, которым обозначали не только язык первых славянских переводов, но

и позднейшие видоизменения этого языка на восточнославянской, а также сербской и болгарской почве. Возникла потребность в разграничении соответствующих понятий и обозначении их адекватными средствами выражения.

Переломным моментом в этом направлении стала деятельность М.В. Ломоносова, поскольку именно благодаря его оригинальным идеям и открытиям в области изучения памятников письменности было уточнено понятие «древнейший литературно-письменный язык славян». Его наименование исследователь осуществляет с помощью трёх терминологических сочетаний: *славенский язык*, *старый славенский язык*, *древний церковнославенский язык*.

В ранних работах по филологии термин *славенский язык* М. В. Ломоносов использовал в том значении, которое он имел на протяжении всего средневековья [Ломоносов 1952, Львов 1975: 10]. Вместе с тем М.В. Ломоносов осознавал, что язык, зафиксированный в древних славянских переводах, использовался не только как язык церкви, но и как науки, и оригинальной, непереводаемой литературы. С целью разграничения исконно старославянского языка и разных его изводов, он создает новый термин *старый славенский язык*, который должен был подчеркнуть роль «славенского» языка как изначального в становлении национальных письменных славянских языков, а также его место и значение для изучения живых славянских языков [Ломоносов 1952, Львов 1975: 608]. Таким образом, современный термин *старославянский язык*, употребляемый большинством славистов для обозначения языка славянских переводов IX – первой половины X в.в., восходит к термину М.В. Ломоносова.

Термин *древнецерковнославенский язык* впервые фиксируется в рассуждении «О пользе книг церковных в российском языке», одной из самых известных работ учёного в области филологии [Ломоносов 1952, Львов 1975: 327]. Данный термин не указывает, как и специализированное выражение *старославянский язык*, к какой славянской группе относится этот язык в своей основе, но точно определяет назначение языка первых славянских переводов и его отношение к позднейшим, местным разновидностям церковнославянского языка. Понятийный характер термина способствовал его широкому распространению посредством словообразовательного калькирования в европейской славистике (нем. Altkirche – Slavische, англ. Old Church Slavonic).

Из членов вариантного ряда исследователь предпочтение отдаёт термину *древнецерковнославенский язык*, полагая, что за ним стоит наиболее полное,

исчерпывающее определенное понятие: «язык самых ранних литературных текстов IX – XI веков».

А.Х. Востоков первый литературный язык славян называет *славянским* и *церковно-словенским* [Востоков 1820: 3,17]. Согласно рассуждению учёного, первый термин связан с историей происхождения общеславянского литературного языка, второй призван был подчеркнуть его основную функцию – это культовый язык православной церкви. Однако, несмотря на определённую разницу в наполняемости семантической структуры терминов, они осознавались исследователем как эквивалентные. Впоследствии, когда учёный приступит к работе над «Грамматикой церковнославянского языка» (1863), он откажется от первого термина в пользу второго. В понимании учёного *собственно Церковно-Словенским* был язык, *на который первоначально переведены с Греческаго церковныя книги, - какому бы он народу ни принадлежал, Моравскимъ ли, Паннонским ли или Македонским Славянам* [Востоков 1863: 9]. А.Х. Востоков, принимая когнитивную сущность термина М.В. Ломоносова *древнецерковнославенский язык*, сокращает в нём первый составной элемент *древний*, придавая ему краткость и лёгкость. Авторами термина *церковнославянский язык* стали два выдающихся учёных: М.В. Ломоносов определил семантическую структуру термина, а А.Х. Востоков закрепил его фонетико-графическую оформленность.

В русле предшествующей традиции дифференциация понятий «старославянский язык» – «церковнославянский язык» была предпринята Ф.И. Буслаевым. Вслед за М.В. Ломоносовым язык, *на который первоначально переведено было Святое писание*, Ф.И. Буслаев называет *древним языком церковнославянским* и *древнеболгарским* [Буслаев 1959: 24]. Второй термин отражает представление учёного о первоначальной лингвогеографической территории общеславянского литературного языка. Термин *древнеболгарский язык* Ф.И. Буслаев употреблял преимущественно для того, чтобы *не путать церковнославянский язык позднего периода с древнейшим языком церковнославянским, в наибольшей чистоте сохранившимся в древнейших его памятниках* [Буслаев 1959: 25].

Термин *древнеболгарский язык* находит отражение в работах А.А. Шахматова, однако основу его употребления составляет иная мотивация. А.А. Шахматов, будучи приверженцем младограмматических взглядов на происхождение старославянского языка, рассматривал его прежде всего как письменную фиксацию одного из болгарских (или македонских) говоров, поэтому и назвал его *древнеболгарским*. Концептуально понятия «старославянский язык» – «церковнославянский язык» А.А. Шахматов не

разграничивал, полагая, что в начальный исторический период церковнославянский язык был тождествен старославянскому (древнеболгарскому) [Шахматов 1941: 61].

Термин *древнеболгарский язык* для обозначения понятия «старославянский язык» признал *недостаточно удовлетворительным* крупнейший советский славист А.М. Селищев. По его мнению, термином *древнеболгарский язык* *надлежит пользоваться только в том случае, если дело касается одного из периодов истории языка славян болгарских по сравнению с периодами последующими* [Селищев 2001: 34]. Термин *древнеболгарский язык* не может использоваться для обозначения языка славянских переводов IX в. ещё и потому, что старославянский язык, отражая многие фонетические и морфологические особенности одного из диалектов балканских славян, существенно отличался от этого диалекта в области лексики и синтаксиса.

И.И. Срезневский терминологически не разграничивает понятий «старославянский язык» – «церковнославянский язык»: разные языковые системы он обозначает одним термином *церковнославянский язык* [Срезневский 1959: 33].

В работах А.А. Потебни регистрируются отклонения от взаимно-однозначного соответствия между понятиями «старославянский язык» – «церковнославянский язык» и терминами, их называющими. Проявляется это в том, что А.А. Потебня термином *старославянский язык* называет собственно старославянский язык и *старославянский, который находился в изменении*, т.е. церковнославянский [Потебня 1876: 15].

Окказиональный термин *староболгарский язык*, возникший в результате контаминации компонентов терминов *старославянский язык* и термина Ф. И. Буслаева *древнеболгарский язык*, отмечается только в одной работе А. А. Потебни [Потебня 1876: 18, 26].

В исследованиях А. И. Соболевского первый литературный язык славян обозначен терминами, введёнными в научный оборот предшественниками, - *церковнославянский язык, славянский язык* [Соболевский 1981: 4]. Древнеславянский литературный язык, подвергшийся воздействию разговорной стихии Руси, у А.И Соболевского обозначен несколькими единицами-идиолектами: *русский извод церковнославянского языка, славянорусский язык, обрусевший церковнославянский язык*. Определение, предлагаемое А.И. Соболевским термину *русский извод церковнославянского языка*, включает в себя родовое понятие, указание на его характерные признаки и функцию: *Церковнославянский язык русского извода – (это язык) с известным количеством постоянных и случайных русизмов, употреблявшийся в качестве русского литературного языка* [Соболевский 1980: 50]. Этот термин учёного в исторической

русистике получил широкое распространение.

Ф.Ф. Фортунатов понятие старославянского языка связывает с языком несохранившихся кирилло-мефодиевских переводов и языком старейших текстов X – XI в. как этнически древнеболгарских, так и небалканского происхождения. При этом последние квалифицируются в одном случае как церковнославянские, отражающие языковые особенности региона, где они были созданы, так и как старославянские: *...с течением времени старославянский язык обратился у нас в тот искусственный, искаженный язык, который употребляется теперь в богослужении и называется церковнославянским языком. Для того чтобы не смешивать с этим ломаным языком тот древний церковнославянский язык, который мы открываем при изучении древнейших его памятников, я называю последний языком чисто старославянским* [Фортунатов 1957, Востоков 1820: 7]. Интуиция Ф.Ф. Фортунатова поразительна. Тонкое проникновение в грамматическую и орфографическую ткань древнего текста, позволяет ему констатировать наличие двух грамматических систем: *чистый старославянский язык, на котором написаны паннонские памятники, и собственно церковнославянский*. Однако учёный не достигает взаимной терминированности соответствующих словосочетаний. Более того, в отдельных случаях исследователь определяемые понятия сводит воедино: *Что касается старославянского, или церковнославянского, языка, то это, несомненно, язык южнославянский и притом родственный ближайшим образом с болгарским языком ...* [Фортунатов 1957, Востоков 1820: 5].

В 20 – 30-е гг. прошлого столетия объективно научное, с позиций современной исторической русистики, представление о старославянском языке было сформулировано Н.Н. Дурново. Представлению А.А. Шахматова о старославянском языке как письменной фиксации болгарских или македонских говоров он противопоставил концепцию старославянского как литературного языка: *Свв. Кирилл и Мефодий своими переводами положили начало тому славянскому литературному языку, который в древнейшей известной нам его форме мы называем старославянским; Чтобы определить, что, собственно говоря, относится к старославянскому, а что нет, следует прежде всего обратиться к тем правилам, которым следовали сами писавшие на этом языке в X – XI веках: именно эти нормы и суть старославянские* [Дурново 2000: 587, 695]. Как любой литературный язык, размышляет Н.Н. Дурново, старославянский язык с течением времени эволюционировал, значительно удалившись от своего первоначального состояния, поэтому для поздних литературных языков,

выросших из старославянского языка, он считает *неверным оставлять прежнее название* и предлагает их номинировать терминами *церковнославянский язык* или *варианты или редакции старославянского языка* [Дурново 2000: 567]. Инновационное осмысление учёным этих терминов предопределило их современное толкование и понимание: *Старославянский язык – это язык славянских переводов греческих книг, - переводов, выполненных Константином и Мефодием и их учениками во второй половине IX в.* [9: 7]; *Старославянский язык является древнейшим литературным языком славян. На этот язык во второй половине IX в. были сделаны переводы канонической литературы* [Кондрашов 1956: 65-66].

С таким толкованием термина *старославянский язык* нельзя не согласиться, поскольку языковая система первых переводов, какой она восстанавливается и описывается на протяжении уже более полутора столетий, не *тождественна тому, что обнаруживается в старейших сохранившихся текстах, включая и древнеболгарские*. Г.А. Хабургаев концептуально определил значение термина *старославянский язык* следующей дефиницией: *Старославянский язык – это язык древнейших славянских переводов греческих богослужебных книг, которые были выполнены в середине IX в.* [Хабургаев 1986 : 5]. В данном определении фиксируется установление хронологических границ языка, понимаемого учёным изначально как общелитературного для всех славян (и, значит, функционально отличного от народно-разговорных языков), свободного от вкрапления в его структуру территориальных субстратных черт. Следовательно, термин в таком значении не может быть использован для обозначения языка сохранившихся славянских текстов, лишь функционально тождественного старославянскому языку, – древнейшие памятники письменности, отражающие локальные типы литературного языка, являются образцами раннего церковнославянского в его длительной истории функционирования для области *Slavia orthodoxa*. При таком понимании классифицирующей функции термина *старославянский язык* тексты болгарского происхождения могут быть обозначены как «памятники литературного древнеболгарского языка» (в том смысле, в каком язык «Остромирова евангелия» называется памятником древнерусского литературного языка).

Адекватность дефиниции термина *старославянский язык*, установленной Г. А. Хабургаевым, подтверждают исследования А.С. Львова. Для определения принадлежности текста «Повести временных лет» к памятникам старославянской или

церковнославянской письменности учёный проводит всесторонний анализ лексем, учитывая при этом не только их формальные морфологические показатели, но и текст, окружающий анализируемое слово, а также этимологические данные. Согласно проведенному анализу, А.С. Львов констатирует: *В своей работе различаем памятники старославянской и церковнославянской письменности. К памятникам старославянской письменности относят: глаголические: Ассеманиево ев. (Ас), Зографское ев. (Зогр.) ... кириллические: Саввина книга (Сав.), Остромирово ев. (Остр.) ... Все остальные, как: Болонская псалтырь, Синайский патерик, Успенский сборник, Изборники 1073 и 1076 гг. и мн. др. именуются памятниками церковно-славянской письменности* [Львов 1975: 5- 6].

По замечанию исследователей, оперирующих термином *старославянский язык*, он, как и термин *древнецерковнославянский*, не определяет, к какой именно славянской группе относится этот язык в своей основе, но в отличие от других, в том числе и последнего термина, имеет ряд преимуществ. Во-первых, в термине *старославянский язык* не отражено изначальное функциональное предназначение языка. Во-вторых, элемент *старо* в составе термина указывает на его первичность по отношению к другим литературным славянским языкам, что позволяет не смешивать собственно старославянский язык с его поздними редакциями (этот факт косвенно указывает на лингвистическое значение старославянского языка для изучения славянских литературных языков в диахронии). И, в-третьих, термин, будучи менее громоздким на фоне других номинативов, активен в осуществлении словообразовательных процессов по образцу существующих словообразовательных парадигм, легко вступает в синтагматические отношения с другими единицами языка.

В заключение заметим следующее. Нечёткое употребление терминов *старославянский язык* - *церковнославянский язык*, невнимание к концептам, которые они обозначают, зачастую приводят к двусмысленному толкованию терминов, порою их многозначности. Особенно многозначен термин *старославянизм*. Старославянизмами называют явления, непосредственно связанные со старославянским языком, т. е. факты того языка, под которым большинство современных языковедов понимает язык древнейших дошедших до нашего времени письменных памятников общеславянского значения. Достаточно часто старославянизмами называют и такие языковые явления, которые обычно относят не к старославянскому, а церковнославянскому языку. Также старославянизмами называют явления,



характеризующие книжный тип речи данного славянского литературного языка, его торжественный высокий стиль. Существующая неопределённость в употреблении термина *старославянизм* позволяет исследователям не заниматься анализом собственно старославянского материала и ограничиваться лишь выделением определенных структурных «старославянских признаков», что в той или иной мере искажает реальное соотношение языковых фактов. В последнее время употребление термина *старославянский язык*, а, следовательно, и терминов *памятник старославянского языка*, *факт старославянского языка*, *старославянизм* становится все более и более неточным, расплывчатым. Расширительный подход к понятию «старославянский язык» требует в каждом конкретном факте специального исследования, привлечения в качестве доказательства значительного сравнительного материала, как из самих старославянских текстов, так и из церковнославянских памятников, из отдельных славянских языков (из литературных и диалектных источников).

Термин *старославянизм* должен употребляться только применительно лишь к тем фактам, которые заимствованы в данном литературном славянском языке из старославянского, к таким языковым явлениям, которые имеют место в конкретных памятниках старославянского языка. Внесение в термин *старославянизм* элементов стилистических, относящихся к истории употребления данного слова в том или ином литературном славянском языке, часто затрудняет не только изложение, но и критерии анализа исследуемого материала. В таких случаях уместнее пользоваться термином *славянизм*, так как в нём не содержится прямого соотнесения со старославянским языком и вместе с тем даётся стилистическая характеристика.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Буслаев Ф.И. (1959), *Историческая грамматика русского языка*, Москва.
- Востоков А.Х. (1820), *Рассуждение о славянском языке* [w:] *Труды Общества любителей российской словесности*. Ч. XVII, Москва
- Востоков А.Х. (1863), *Грамматика церковно-словенского языка*, Санкт-Петербург.
- Дурново Н.Н. (2000), *Избранные работы по истории русского языка*, Москва.
- Кондрашов Н.А. (1956), *Славянские языки*, Москва.
- Ломоносов М.В. (1952), *Труды по филологии*, Полное собрание сочинений. Т.7, Москва – Ленинград.
- Львов А.С. (1975), *Лексика «Повести временных лет»*, Москва.
- Потебня А.А. (1876), *К истории звуков русского языка*, Воронеж.

- Селищев А.М. (2001), *Старославянский язык*, Москва.
- Соболевский А.И. (1891), *Древний церковнославянский язык. Фонетика*, Москва.
- Соболевский А.И. (1980), *История русского литературного языка*, Ленинград.
- Срезневский И.И. (1959), *Мысли об истории русского языка*, Москва.
- Фортунатов Ф.Ф. (1957), *Избранные труды. Т.2*, Москва.
- Хабургаев Г.А. (1986), *Старославянский язык*, Москва.
- Шахматов А.А. (1941), *Очерк современного русского литературного языка*, Москва.

Ян Галло  
 Университет им. Константина Философа в Нитре  
 г. Нитра, Словакия

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В СЛОВАЦКИХ ВУЗАХ

### 1. Введение

В последнее десятилетие XXI столетия обучение русскому языку как иностранному (РКИ) снова начинает быть предметом повышенного интереса учеников и студентов. Это заметно и у тех студентов, которые не изучали данный язык в средней или в основной школе и на первый курс вузовского обучения поступают как «нулевики» или у них есть базовые знания по русскому языку, полученные с помощью самоучителя или на языковых курсах. Есть ли в настоящее время в словацких вузах кабинеты русистов, способствующие актуальному реагированию на данное обстоятельство? Какова ситуация с точки зрения предложения учебных программ, структуры предметов, квалифицированного персонала, деятельности лекторов иностранного языка и стажёров или актуального предложения учебной литературы? В статье постараемся ответить на эти вопросы, а также обратить наше внимание на инновацию учебных программ, обогащение структуры предметов, указать и на проблематику публикации аутентичной учебной литературы словаками-русистами. В предлагаемой нами статье рассмотрим также возможности улучшения качества обучения РКИ посредством приглашения для преподавания лекторов и стажёров. В отдельных частях приведем конкретные примеры и шаги, которые при подготовке студентов-русистов в последнее время предпринимает кабинет русистов Кафедры русистики Философского факультета Университета им. Константина Философа в Нитре.

### 2. Инновации учебных программ

Значительное развитие межкультурной коммуникации, и, в последнее время, развитие торговых связей между Словакией и Россией заставляет отдельные кабинеты

русистов рассматривать инновации учебных программ, и, таким образом, актуально реагировать на современные требования рынка. На кафедре русистики Философского факультета в Нитре кроме продолжающихся реаккредитированных учебных программ *Русский язык и литература в сочетании предметов* по специальности преподаватель средней и высшей школы и *Русский язык и культура* по специальности переводоведение мы в прошлом учебном году в рамках бакалавриата открыли новую учебную программу *Русский язык в межкультурной и деловой коммуникации* по специальности славянские языки и литература. Повышенный интерес студентов среди всех остальных программ свидетельствует об актуальности данной программы, а также и хорошей стратегии при её оформлении. В связи с этой программой, в предстоящем учебном году мы вводим на втором курсе для студентов-бакалавров новый предмет *Основы межкультурной коммуникации*. Целью является познакомить студентов с характером и спецификой межкультурной коммуникации как отдельного вида коммуникации. Будут представлены также основные понятия, и студенты смогут познакомиться с универсальными и индивидуальными составляющими национальных культур. Подчеркивается русская национальная культура в сравнении со словацкой. Дается также специфика русского речевого этикета, вербальной и невербальной коммуникации. Надеемся, что содержание учебного материала данного предмета заинтересует студентов и приобретённые знания они наилучшим образом используют в своей будущей профессии. В магистратуре программа *Русский язык в межкультурной и деловой коммуникации* успешно продолжается уже четвёртый учебный год студентам, кроме других предметов, предлагается, например, «Устный перевод» (*синхронный и последовательный*), «Деловое общение на русском языке», «Бизнес-корреспонденцию» и «Русский язык в туризме». В настоящее время в соответствии с бурным развитием новых технических технологий, машиностроения и других отраслей лёгкой и тяжёлой промышленности в Словакии растёт потребность обучения студентов-русистов основам технического русского языка. На основе этого кафедра русистики ФФ УКФ в Нитре включила в учебные программы магистратуры предмет «Технический русский язык». Преподавание этого предмета кафедра планирует начать со следующего учебного года.

В предстоящем учебном году на кафедре русистики ФФ УКФ в рамках бакалавриата уже четвёртый год будет продолжаться и следующая новая учебная программа *Восточнославянские языки и культуры*. Программа ориентирована на дальнейшее развитие образования и совершенствования учебного процесса не только в рамках русского языка, но и на расширение языковых, коммуникативных,

социокультурных, культурологических и других компетенций студента в украинском и белорусском культурах. Эта учебная программа помогает тем студентам, кто хочет найти применение на рынке труда не только в России, но также в Украине и Беларуси. Для облегчения обучения белорусскому языку кафедра русистики на ФФ УКФ в Нитре издала в конце прошлого календарного года пособие *«Марфалогія беларускай мовы»* [Калечыц, Коруна 2013], которое знакомит студентов с основными явлениями морфологии белорусского языка, а также соответствующими лексическо-грамматическими нормами современного литературного белорусского языка.

Студенты также проявляют постоянный интерес к учебной программе *Русский язык и культура* по специальности переводоведение. Это касается и русского языка как иностранного. В связи с этим, согласно Е. Декановой [Dekanová 2009: 7] *«всплывают новые проблемы, которые нужно решать с новой точки зрения, многие существующие тезисы требуют ревалоризации в соответствии с современной ситуацией. Необходимо постулировать, точно определить принципы перевода в интересах оптимализации переводческих приёмов при работе с исходным текстом и его соответствующей репродукции в тексте перевода»*. Е. Деканова дальше констатирует, что *«перечисленные факты обуславливают и новый подход к университетскому образованию переводчиков. Они требуют выработать продуманную, теоретически обоснованную и на практике проверенную концепцию учебных программ по специальности переводоведение»* [Dekanová 2009: 7].

В настоящее время в рамках русского языка всё больше выступает на первый план потребность перевода научных текстов. Чтобы помочь обучению научному переводу словацких студентов-русистов, на кафедре русистики ФФ УКФ в Нитре была издана монография *Kapitoly z teórie a didaktiky prekladu odborných textov* [Dekanová 2009]. В приведённой работе автор рассматривает теоретические, дидактические и прагматические вопросы перевода научных текстов в русско-словацком и частично и словацко-русском сопоставлении. Работа представляет собой первый шаг к возможному началу исследования в области методики перевода с точки зрения русистики.

### **3. Учебная литература – нерешенная проблема?**

Одной из проблем, с которой уже несколько лет борется большинство кабинетов русского языка в Словакии, является нехватка актуальной аутентичной учебной литературы. Многие до сих пор используемые учебники и учебные пособия являются устаревшими и не соответствуют современным требованиям. В общем, можно

констатировать, что публикаций собственных материалов очень мало. Причины такого состояния разные и в интересах дальнейшего совершенствования обучения русскому языку в словацких вузах или и в средних и основных школах, мы бы приветствовали более активные и конструктивные решения этой проблемы. Можно с радостью констатировать, что коллектив преподавателей на кафедре русистики Философского факультета УКФ в Нитре под руководством проф. Соколовой уже в этой области предпринял и дальше предпринимает соответствующие шаги. Начиная с 2009 года, на кафедре русистики или в сотрудничестве с другими кафедрами и университетами в Словакии вышло в свет несколько новых учебных пособий и учебников, которые, несомненно, способствовали улучшению уровня преподавания русского языка на кафедре русистики в Нитре. К этим пособиям и учебникам принадлежат: «*Фонетика русского языка для словацких учащихся*» [Корина 2009]; «*Kapitoly z teórie prekladu odborných textov*» [Dekanová 2009]; «*Основы системной лингвистики. Синтаксис*» [Галло 2009]; «*Základy filológie. Lingvistika*» [Sokolová 2009]; «*Úvod do prekladateľskej analýzy*» [Gall 2010]; «*Základy filológie. Literárna veda*» [Muránska 2010]; «*Культурные реалии России*» [Semionova, Sokolová, Dekanová 2010]; «*Основы орфографии*» [Sokolová 2010]; «*Основы системной лингвистики. Морфология*» [Соколова, Грчкова 2011]; «*Základy slootovorby*» [Sokolová, Brandys 2011]; «*Человек и его философско-эстетическая концепция в современной русской литературе*» [Штырова 2011, 2012]; «*Paradigmatika ruského jazyka*» [Sokolová 2013]; «*Марфалогія беларускай мовы*» [Калечыц, Корына 2013]; «*Словакия – культурное наследие и туризм*» [Lenovský a kol. 2014]. Для студентов-бакалавров и магистров с целью совершенствования их речевой и коммуникативной компетенции в русском языке, а также развития навыков работы с текстом, на кафедре русистики ФФ УКФ было издано методическое пособие *Слово к слову ... тексты для чтения: методическое пособие для преподавателей и студентов* [Клечиц, Пулчар, Галло 2013]. Пособие представляет собой сборник текстов различного уровня, объединённых по 15 темам. Авторы включили в сборник тексты разных стилей речи, поэтому его можно использовать на занятиях по стилистике русского языка, лексикологии и по лингвистическому (филологическому) анализу текста.

Новинкой в этом календарном году на кафедре русистики ФФ УКФ в Нитре является учебное пособие «*Lexika súčasného ruského jazyka: Človek – Rodina – Byvanie*» [Sokolová 2014]. Оно адресовано словацким студентам-русистам, обучающимся в бакалавриате и магистратуре. Пособие представляет собой словацко-русский глоссарий, охватывающий актуальную лексику современного словацкого языка с русскими

эквивалентами в рамках трёх актуальных тем: Человек – Семья – Жильё. Темы входят в серию тематических областей, выбор которых был мотивирован коммуникативной актуальностью, содержанием учебных программ и учебным профилем наших выпускников. Целью пособия является повышение коммуникативных и переводческих компетенций словацких студентов-русистов с акцентом на активное усвоение материала.

Для подготовки будущих преподавателей-русистов в условиях словацкой системы образования вышли в свет в прошлом календарном году три актуальных вузовских учебника: *«Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию»* [Петрикова, Куприна, Галло 2013]; *Didaktika ruštiny I a II* [Periková, Kuprina, Gallo 2013]. Коллектив авторов (Ян Галло, кафедра русистики ФФ УКФ в Нитре; Анна Петрикова, Философский факультет Прешовского университета в Прешове; Тамара Куприна, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия) описывает нетрадиционные приёмы обучения и учитывают не только лингвистические и дидактические принципы работы, но и необходимость развития межкультурной коммуникативной компетентности, что способствует успешной адаптации субъектов к поликультурному образовательному пространству. Можно констатировать, что данные учебники представляют собой первые за последние 20 лет издания на территории Словакии и А. Краев, один из рецензентов учебников, добавляет, что «<...> ни учебники чешских и словацких авторов, изданные до 1989 года, ни многие современные учебники по методике РКИ, издаваемые в России, в силу закономерных причин уже не могут адекватно выполнять предназначенную им роль в подготовке словацких студентов-будущих учителей русского языка» [Петрикова, Куприна, Галло 2013].

На сегодняшний день на кафедре русистики для студентов-магистров готовятся к печати следующие пособия: *«Деловая переписка и документация (пособие для изучающих русский язык)»*, *«Стилистика русского языка для словацких учащихся»* (рабочее название), *«Lexika súčasného ruského jazyka: Regionalistika – Súdnictvo – Európska únia»* (рабочее название), а также вузовский учебник *Лексикология современного русского языка для словацких учащихся* (рабочее название).

В соответствии с этим, кафедра русистики ФФ УКФ успешно решает и вопрос финансирования своих публикаций, обеспечиваемое из государственных грантовых проектов КЕГА. Практика показывает, что при обучении РКИ в рамках специальных предметов аутентичные пособия и учебники, изданные в России, не являются полностью адекватными. В этом нас убеждает собственный опыт при работе со

студентами. На наш взгляд, усилиями русистов Словакии в рамках специальных предметов должны публиковаться аутентичные учебные пособия и учебники, в которых учебный материал будет адекватно систематизирован и адаптирован для условий словацкой школы, и, не в последнюю очередь, будет соответствовать уровню знаний студентов. Другая ситуация возникает при обучении практике русской речи, культуре или реалиям России, использовании языковых и речевых упражнений. В этом случае было бы, по нашему мнению, целесообразным использовать аутентичные русские публикации, предназначенные для иностранцев вместе с записями на компакт-дисках или DVD-дисках.

#### **4. Лекторы иностранного языка**

При обучении любому иностранному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, значительно помогают совершенствовать учебный процесс в словацких кабинетах русистики и иностранные лекторы. На основе двусторонних межправительственных договоров можно сделать запрос на иностранного лектора в соответствующем учебном году. И хотя число таких мест ограничено, кабинеты русистики в Словакии стараются в высшей степени воспользоваться этими возможностями, и, таким образом, способствовать дальнейшему повышению качества учебного процесса. В связи с учебной программой *Восточнославянские языки и культуры* в рамках бакалавриата на кафедре русистики ФФ УКФ работают уже пятый учебный год лекторы украинского и белорусского языков.

Улучшению качества учебного процесса могут способствовать и вузовские преподаватели, и научные сотрудники из Российской Федерации в рамках так называемых стажировок. Стажировки предоставляет Национальная стипендиальная программа Словацкой Республики через агентство SAIA. Речь идёт о программе для поддержки мобильности студентов, аспирантов, вузовских преподавателей и научных сотрудников. В предыдущие годы кафедра русистики ФФ УКФ в Нитре воспользовалась возможностями этой программы.

#### **5. Заключение**

Экономический, научный и культурный потенциал Российской Федерации обуславливает интерес к изучению русского языка, с одной стороны, в Словакии, и, с другой стороны, в международном контексте. В настоящее время этот интерес превышает ёмкостные возможности словацких университетов. Кафедра русистики ФФ УКФ в Нитре применяет при подготовке студентов-русистов концептуально продуманную методику обучения в рамках всех учебных предметов, реализуемую на

основе аутентичных вузовских учебников и пособий.

Относительно большие резервы мы видим, главным образом, в средних, а также и в основных школах, потому что языковая подготовка кандидатов для вузовского обучения во многих случаях не соответствует требованиям вузов по языковой и коммуникативной компетенции слушателей вузовского обучения в области русистики. В этом плане процесс эдукационной трансформации обучения русскому языку является абсолютно неизбежным.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Галло Я., (2009), *Основы системной лингвистики. Синтаксис*, Нитра.
- Калечиц А. И., Коруна Н. Б., (2013), *Марфологія беларускай мовы. Вучэбна-метадычны дапаможнік для славацкіх студэнтаў*, Нитра.
- Калечиц Е. И., Пулчар, В., Галло, Я., (2013), *Слово к слову ... Тексты для чтения. Методическое пособие для преподавателей и студентов*, Нитра.
- Коруна Н. Б., (2009), *Фонетика русского языка для словацких учащихся*, Nitra.2.
- Петрикова А., Куприна, Т., Галло Я., (2013), *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию*, Прешов.
- Соколова Я., Грчкова М., (2011), *Основы системной лингвистики. Морфология*, Nitra.
- Штырова А. Н., (2011, 2012), *Человек и его философско-эстетическая концепция в современной русской литературе. 1 и 2 часть*, Тверь.
- Dekanová E., (2009), *Kapitoly z teórie prekladu odborných textov*, Nitra.
- Gallo J., (2010), *Úvod do prekladateľskej analýzy*, Nitra.
- Lenovský L. a kol., (2014) *Словакия – культурное наследие и туризм. Учебное пособие по русскому языку специальности*, Нитра.
- Muránska N., (2010), *Základy filológie. Literárna veda*, Nitra.
- Petríková A., Kuprina T., Gallo J., (2013), *Didaktika ruštiny I, II*, Prešov.
- Semionova N. V., Sokolová J., Dekanová E., (2010), *Культурные реалии России*, Nitra.
- Sokolová J., (2009), *Základy filológie. Lingvistika*, Nitra.
- Sokolová J., (2010), *Основы орфографии*, Nitra.
- Sokolová J., Brandys O., (2011), *Základy slovotvorby*, Nitra.
- Sokolová J., (2013), *Paradigmatika ruského jazyka*, Nitra.
- Sokolová J., (2014), *Lexika súčasného ruského jazyka: Človek – Rodina – Bývanie*, Nitra.



#### **IV. Обучение РКИ «с нуля» в средней школе и в вузе**

*Галина Чисовска  
Технологического-гуманитарного университета  
г. Радом, Польша*

#### **ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ «С НУЛЯ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Как успешнее и эффективнее преподавать русский язык как иностранный в условиях максимально ограниченного для этого в польских вузах времени? Этот вопрос не перестает волновать педагогов, которые продолжают искать свои способы, методические решения, экспериментальные приемы, помогающие достичь как можно больших эффектов в овладении русским языком. Если еще 15 лет назад почти никто не говорил об обучении русскому языку в вузах с «нуля», то сегодня это уже достаточно распространенное явление. Наш университет также не является исключением. На протяжении нескольких лет мы работаем с группами студентов, начинающих изучать русский язык в вузе. В связи с этим возникает первый вопрос: с чего начать? Перед нами взрослые люди, умеющие читать и писать не только на своем родном языке, но и на каком-либо иностранном, чаще всего, конечно, на английском.

Конечно, прежде всего, мы должны выбрать учебник. Следует помнить, что даже самый плохой учебник лучше, чем его отсутствие. Но нам удалось найти совсем неплохое, по нашему мнению, пособие, изданное в Санкт-Петербурге авторами Л.В.Миллер, Л.В.Политовой и И.Я.Рыбаковой «Жили-были...» - 28 уроков русского языка для начинающих [Миллер, Политова, Рыбакова 2011]. Учебник рассчитан на 120-150 учебных часов. Он представляет собой интенсивный коммуникативный курс русского языка для взрослых. Что ценно, учебник снабжен рабочей тетрадью и аудиоприложением. Для эффективной работы по этому комплексу в помощь преподавателям также издана книга, которая содержит поурочное методическое сопровождение и общеметодические рекомендации, облегчающие работу преподавателя. Пособие ориентировано на то, чтобы помочь учащимся в сжатые сроки преодолеть психологический барьер и вывести их в сферу реального повседневного речевого общения. Концепция учебника основана на сознательно-практическом методе – одном из ведущих методов обучения иностранным языкам в условиях вузовского образования [Миллер, Политова, Рыбакова 2010:4]. Напомним, что в этом методе учитывается родной язык учащихся с установкой на практическое овладение языком

через осознание его структуры.

На первом занятии мы стараемся показать, как много наши студенты, не подозревая этого, понимают по-русски. Попробуем войти в коммуникацию, задавая студентам вопросы по-русски, а отвечать они смогут пока на родном языке. Безусловно, такой прием можно использовать только в близкородственных языках, какими являются русский и польский языки. Если мы очертим тематику, касающуюся наших вопросов, то, благодаря языковой догадке, коммуникация станет еще более эффективной. Например, скажем, что наши вопросы касаются названий месяцев. Здесь задать вопросы, которые студенты непременно поймут, совсем нетрудно. Приведем примеры таких вопросов, задаваемых в несколько замедленном, чем мы обычно разговариваем, темпе:

*Как называется месяц, когда начинают учиться польские студенты?*

*Как называется месяц, когда начинают учиться ученики в школах?*

*Как называется самый короткий месяц в году?*

*А как называется месяц, у которого самое короткое название?*

*Как называется месяц, в котором самый длинный день и самая короткая ночь?*

*Как называется месяц, в котором самая длинная ночь и самый короткий день?*

*Как называется месяц, когда начинается весна?*

*Как называется первый месяц года?*

*Как называются месяцы, когда у школьников летние каникулы?*

*Как называется месяц, который начинается днём смеха?*

*Как называется месяц, который начинается Днём всех святых?*

Не менее важно показать «прозрачность» польского и русского языков. Термин «прозрачные языки» употребляет шведский полиглот, основатель Международной ассоциации «Amici Linguarum» («Друзья языков») Эрик В.Гуннемарк. «Прозрачными» словами он называет такие слова, которые каждый начинающий заниматься данным иностранным языком сразу понимает. Гуннемарк утверждает, что чем язык прозрачнее, тем легче его изучать [Гуннемарк 2002: 35-39]. Итак, попытаемся сразу же на первых занятиях показать студентам как можно больше «прозрачных» слов. Для этого подготовим список таких пар слов. Например,

Польский	Русский
<i>szkoła</i>	<i>школа</i>
<i>dom</i>	<i>дом</i>
<i>chleb</i>	<i>хлеб</i>
<i>masło</i>	<i>масло</i>
<i>woda</i>	<i>вода</i>
<i>wino</i>	<i>вино</i>
<i>piwo</i>	<i>пиво</i>
<i>niebo</i>	<i>небо</i>

Безусловно «прозрачных» слов в русском и польском языках гораздо больше. В дальнейшем можно предложить студентам по мере обучения самостоятельно пополнять этот список.

Также полезным будет привести список интернационализмов, которые тоже значительно облегчают изучение русского языка. Интернационализмом называется слово, первоначально появившееся в одном языке, а затем из него заимствованное в другие языки мира для обозначения этого понятия. Например:

Польский	Русский
<i>komputer</i>	<i>компьютер</i>
<i>uniwersytet</i>	<i>университет</i>
<i>akademia</i>	<i>академия</i>
<i>student</i>	<i>студент</i>
<i>konferencja</i>	<i>конференция</i>
<i>forum</i>	<i>форум</i>
<i>telefon</i>	<i>телефон</i>
<i>Internet</i>	<i>Интернет</i>
<i>policja</i>	<i>полиция</i>

После того как студенты познакомятся с русским алфавитом, можно также показать им список не до конца идентичных, но все-таки «прозрачных» слов. Это, прежде всего, слова, в звучании которых отмечаются характерные для данного языка звуки. Знакомя с ними, мы обращаем внимание на определенные закономерности, наблюдаемые в сравниваемых парах, например, если польские существительные оканчиваются на «rz», то соответствующие им в русском языке «прозрачные» слова оканчиваются на «рь»: *kalendarz* – календарь; *lekarz* – лекарь и т.п.

Примеры неидентичных «прозрачных» слов:

Польский	Русский
<i>morze</i>	<i>море</i>
<i>rzeka</i>	<i>река</i>
<i>wierzch</i>	<i>верх</i>
<i>kalendarz</i>	<i>календарь</i>
<i>mydło</i>	<i>мыло</i>
<i>klucz</i>	<i>ключ</i>
<i>klaun</i>	<i>клоун</i>

Важным элементом каждого занятия является обязательная разминка, которую необходимо вводить уже с первых занятий. На начальном этапе мы считаем целесообразным вводить скороговорки. Они особенно помогают в работе над

постановкой правильного произношения. В работе со взрослой аудиторией чисто имитативные упражнения не могут быть вполне эффективными. Фонетические навыки будут формироваться быстрее, если студенты будут осознавать, как при произнесении трудных для них звуков должен работать их артикуляционный аппарат. Для польских студентов наиболее трудным является твердый звук «л». Работа с ним подробно описывается в книге для преподавателей [Миллер, Политова 2010:30]. Мы предлагаем студентам также скороговорки, в которых отрабатывается твердый звук «л»:

*Мама мыла Милу мылом, Мила мыла не любила.*

*Карл украл у Клары кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.*

На начальном этапе эти скороговорки можно разучивать по частям, но затем, чтобы закрепить правильное произношение этого трудного для польских студентов звука, повторять их необходимо при разминке на каждом занятии. При работе над скороговорками нами используется основной принцип работы над ними, описанный в учебном пособии Е.А. Лукьяновой «Дыхание в хореографии» [Лукьянова 1979]. Работа по этому пособию помогает комплексно решать несколько задач, важных, как мы считаем, в особенности для студентов-филологов: правильное дыхание, выработка хорошей дикции, чистота говорения, правильная интонация. В русском языке набор скороговорок так велик, что без труда можно найти и использовать в разминке именно те, которые будут полезны для ваших студентов. Мы в своей работе, кроме приведенных выше, чаще всего используем также следующие:

*Волки рыщут, пищу ищут (отработка звука «щ»)*

сравните также:

*У осы не усы, не усищи, а усики*

*Четыре чёрненьких чумазеньких чертёнка чертили чёрными чернилами чертёж (отработка звука «ч»).*

В учебнике «Жили-были...» фонетические упражнения представлены только в первых четырех уроках. Естественно, что сформировать фонетические навыки за такой короткий промежуток времени невозможно. Поскольку время нас ограничивает, мы не можем слишком много времени уделять работе над произношением. Хотя не стоит забывать, что правильное произношение помогает намного дольше сохранять в памяти иностранные слова. Если говорящий на иностранном языке не уверен в правильности своего произношения, то он будет стараться избегать общения, создавая тем самым психологический барьер, который ему трудно будет впоследствии преодолеть самостоятельно. Начиная изучение иностранного языка во взрослом возрасте, очень

трудно добиться идеального произношения. И, как это не парадоксально, близость языков скорее мешает в этом. Научиться говорить без акцента в этом возрасте практически невозможно. Поэтому главное, как нам думается, добиться того, чтобы произношение не нарушало коммуникацию.

Работая с учебником *«Жили-были...»* четвертый год, хотелось бы отметить, что цель обучения, поставленная авторами, а именно, *формирование и дальнейшее развитие навыков и умений адекватного общения на русском языке*, реально достигается [Миллер, Политова 2010: 4]. В учебнике доминируют коммуникативные задания. Авторы также не игнорируют грамматику, хотя отводят ей сопроводительную роль. Некоторые грамматические комментарии приводятся не в традиционной форме, представляющей грамматику русского языка, а на методическом описании его трудностей при изучении иностранными учащимися. Каждый подаваемый в учебнике грамматический материал сопровождается коммуникативным заданием, соответствующим той или иной ситуации общения. В представлении грамматического материала авторы подчеркивают о необходимости соблюдения принципа, что новая грамматическая конструкция должна наполняться только знакомой лексикой. Кроме этого, в 2014 году в дополнение к учебнику вышел грамматический справочник, в котором для каждого из 28 уроков приводится грамматический комментарий на польском языке с примерами, помогающий овладевать языком как с участием преподавателя, так и самостоятельно.

Работа по этому комплексу позволяет равномерно развивать все 4 вида речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. По необходимости преподаватель имеет возможность управлять процессом обучения, ориентируясь на особенности группы, и с учетом этого устанавливать удельный вес тех или иных заданий. Если слушание с пониманием близкородственного польскому русского языка на начальном этапе не вызывает огромных затруднений, то умение научиться писать кажется студентам почти экзотическим занятием. Они, как первоклашки, приступают к выполнению заданий в рабочей тетради. Сначала это вызывает некоторую усмешку: действительно – человеку 20 лет, а он, как в первом классе, будет выводить буквы. Но постепенно усмешка с лица исчезает и с неподдельным детским интересом студенты начинают заполнять строчки рабочей тетради русскими буквами и словами. Очень важно на этом этапе показать им, как принято писать ту или иную букву, как соединять буквы, чтобы в самом начале сформировать у них правильные навыки, а позднее не слышать ответов типа: «А я всегда так пишу букву Х, потому что у меня такой почерк».

И оказывается, что для некоторых студентов неважно, что буква X при этом выглядит как У.

Работа над видом речевой деятельности, какой является чтение, на начальном этапе имеет 2 аспекта. Сначала студент должен научиться собственно считывать графические знаки: слоги, слова, короткие простые предложения и, наконец, фразы. После того, как это будет достигнуто, необходимо учиться читать не отдельными словами, а более ли менее целостными смысловыми фразами. На одном из мастер-классов в Варшаве мы ознакомились с не совсем обычным способом работы над чтением на начальном этапе: после прослушивания текста и прочтения его хором с повторением за диктором или преподавателем, студенты читают целый текст хором одновременно с аудиозаписью. Вначале показалось, что такой способ не будет эффективным, и мы отнеслись к нему скептически. На практике оказалось, что он прекрасно работает, студенты очень быстро к нему привыкают и как только появляется новый текст, они уже ждут, когда будут читать его все вместе с включенной аудиозаписью. Во время такого чтения студент одновременно слышит и проговаривает слова. Он должен следить за темпом, который ему предлагается. Если студент сбивается с такого темпа, что вначале случается довольно часто, то он должен уметь быстро подключиться и продолжать работать, читая текст далее вместе с группой. Оказалось, что, работая таким образом, за сравнительно короткое время можно достичь неплохих результатов по развитию навыков чтения у студентов.

Обучение говорению начинается также с первых занятий. Авторы отмечают, что наравне с развитием автоматизированных навыков в говорении необходимо развивать «чувство языка». Для этого нужно как можно чаще привлекать студентов не только к учебной, но и реальной коммуникации. Хотя говорению в этом комплексе посвящено немало заданий, в том числе, игровых, которые предлагаются в книге для преподавателя, все-таки не менее важным является умение преподавателя импровизировать в ходе урока и в зависимости от ситуации предлагать студентам свои коммуникативные задания.

В оговариваемом учебном комплексе также есть задания по аудированию, которое многие, изучающие иностранный язык, считают наиболее трудным и наименее любимым видом речевой деятельности, хотя на начальном этапе, благодаря близкородственности польского и русского языков задания по аудированию не доставляют так много трудностей, как на последующих этапах обучения.

Говоря обо всех преимуществах данного учебника, справедливо было бы, к

сожалению, отметить и его недостатки. В изданном в Санкт-Петербурге пособии приводится достаточно много сведений об этом городе и почти ничего не упоминается о столице России – Москве. Исправление этого недостатка полностью ложится на плечи преподавателя. Также имеются устаревшие данные, касающиеся порядка цен различных товаров и предметов. Надеемся, что в последующих изданиях учебника недостатки эти будут устранены.

Используя учебный комплекс «Жили-были...» в качестве основы, мы все-таки стараемся дополнять занятия своими материалами, опираясь, прежде всего, на лингводидактическую программу по русскому языку как иностранному, где четко изложены требования, предъявляемые к речевым умениям на разных уровнях обучения [Авторский коллектив 2010]. В настоящее время уже нельзя обойтись без компьютерных технологий, умелое пользование которыми разнообразит занятие, делает его более интересным, способствует тому, чтобы студенты начали думать о том, что они уже знают, повышает мотивацию и желание самостоятельного поиска языковых фактов, например, в Интернете. Нередко мы обращаемся к песне, которая, как давно уже известно, оптимизирует процесс обучения. Текст, положенный на музыку, используется в процессе обучения иностранному языку как средство интенсификации обучения произносительной культуре. Часто на занятиях песню используют в качестве релаксирующего момента. Если, кроме всего прочего, песня удачно связана с темой урока, то ее введение в урок помогает формировать мотивационную основу общения [Cisowska 2005: 369-370]. Российское песенное творчество настолько разносторонне, что практически каждый учебный материал можно обогатить песней. Уже в первом семестре обучения русскому языку, после того как студенты познакомятся с алфавитом и некоторыми формами этикета, одной из которых является вопрос «как дела?» (кстати, каждый урок в пособии «Жили-были...» включает в себя формы речевого этикета), мы вводим на занятия молодежную песню «Привет, как дела, а?», которую нашли в Интернете. Приятная, легко запоминаемая мелодия, несложный текст, понятный почти без дополнительных объяснений, так как он подкреплён простыми рисунками с надписями – все это позволило обогатить занятие и выйти в реальную коммуникацию, близкую для нашей возрастной аудитории. Хотелось бы подчеркнуть, что именно песня не раз привлекала внимание к русскому языку, именно песня часто оказывает воздействие на эмоциональную сферу человека, что в свою очередь помогает в формировании коммуникативной компетенции.

В заключение хотелось бы отметить важность, особенно на начальном этапе

обучения русскому языку, роли преподавателя. Эффективная реализация коммуникативного подхода в обучении реальна при условии качественных коммуникативных умений преподавателя, к которым, на наш взгляд, следует отнести:

- умение настроиться на общение самому и создать атмосферу общения у студентов;
- умение добиться контакта со студентами и умение его поддерживать;
- умение импровизировать во время занятия;
- умение использовать учебные ситуации для формирования коммуникативной компетенции;
- умение управлять общением, не подавляя при этом инициативы обучающихся.

Систематическая работа студентов и качественные коммуникативные умения преподавателя являются основными составляющими, ведущими к успеху овладения любым иностранным языком, и, в частности, русским.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**Авторский коллектив:** РУДН, МГУ, МАДИ, СПбГПУ., (2010), *Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному*, Москва.

**Гуннемарк Э.В.** (2002), *Искусство изучать языки*, Санкт-Петербург. – СС. 35-39.

**Лукьянова Е.А.** (1979), *Дыхание в хореографии*, Москва.

**Миллер Л.В., Политова Л.В., И.Я.Рыбакова** (2011), *Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник*, Варшава.

**Миллер Л.В., Политова Л.В.** (2010), *Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Книга для преподавателя*, Варшава. – СС.4,30.

**Cisowska G.** (2005), *Тематическая разработка российских песен в процессе обучения русскому языку польских студентов-нефилологов. Международный Конгресс*, Верона. – СС.369-372.

*Кряхтунова Ольга  
Астраханский государственный технический университет  
Астрахань, Россия*

## **АКТИВИЗАЦИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ И СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**



Востребованность русского языка как иностранного в различные годы менялась, но не ослабевала. В данном случае мы можем говорить о смене целевой аудитории. На территории Южного федерального округа, к которому относится Астрахань, это связано, как ни парадоксально, не с процессами глобализации, а – наоборот, с недавними тенденциями размежевания государств, входивших в СССР.

Контингент граждан из дальнего зарубежья, обучающихся в вузах России, сократился в 90-е годы. А в настоящее время на фоне возрождения научно-технического взаимодействия России и стран ближнего зарубежья возросла потребность в специалистах, имеющих «выход» в российскую науку, а значит – владеющих русским языком. Большую роль играет региональный компонент – Астраханская область связывает такие страны как Казахстан, Туркменистан, Иран, Сирия, Турция с центральной Россией – здесь находятся крупные грузовые порты, работают международные компании, постоянно пополняется поток внутренней миграции – из Чеченской республики, из Осетии и Дагестана. При этом миграция затрагивает не только взрослых, но и детей. В таких условиях методика преподавания русского языка как иностранного не может быть единообразной – её содержание и задачи продиктованы составом и запросами целевой аудитории.

Обучение иностранных граждан в России ориентируется на международные стандарты. При этом подразумевается, что иностранный гражданин уже имеет образование и говорит на одном из европейских языков. Это соответствует условиям приёма иностранных студентов, желающих получить образование в России. Однако в работе с детьми, приехавшими с родителями даже из российских республик (в Дагестане, например, насчитывается более 25 национальных языков), необходимо учитывать следующие факторы: 1) семьи мигрантов проживают компактно, отсутствует языковая среда (в семьях родители с детьми по-русски практически не говорят); 2) у детей дошкольного возраста нет учебных навыков (не посещают детский сад); 3) на занятиях с детьми нет языка-посредника (преподаватель не знает национальных языков).

При такой разнице исходной базы на начальном этапе общей задачей и для студентов, и для детей является их скорейшая социализация на уровне элементарного и базового владения языком (в некоторых случаях элементарный уровень называют «уровнем выживания»). Это в первую очередь зависит от развития коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией мы понимаем владение правилами и приемами понимающего реагирования и директивного общения; умения определять

контексты, позиции и сценарии межличностного взаимодействия, направленные на достижение взаимопонимания, координацию и согласование позиций в общении.

Для определения специфики сравним обучение детей-инофонов и студентов-иностранцев по таким параметрам, как: «задачи обучения» и «содержание обучения».

дети	Студенты
задачи обучения в объёме полного курса	
подготовка к обучению в школе	подготовка к обучению в университете
задачи обучения на начальном этапе (ведущие компетенции)	
умение общаться в бытовых и учебных ситуациях	умение общаться в бытовых и учебных ситуациях
регламент содержания учебного материала в объёме полного курса	
ориентирован на ФГТ, ФГОС, программу школы	требования ТРКИ (с элементарного до второго сертификационного уровня) и программы специальностей в вузе
содержание учебного материала на начальном этапе	
в соответствии с программами ДОО	элементарный уровень и базовый
для русскоговорящих детей 6-7 лет или	уровень РКИ
коррекционными программами для	
билингвов	

Мы видим – начальный уровень и в работе с детьми, и в работе со студентами близок по задачам и содержанию. Поэтому и методы будут одинаковы, но их лексическое наполнение зависит от возраста. Требования к поступающим в школу детям весьма обширны – одних только названий птиц в азбуке для первого класса более тридцати (такой объём лексики прорабатывается при традиционном блочно-лексическом подходе в детских садах). Но для детей-инофонов мы должны ограничивать объём материала в пользу автоматизации речевых навыков. Поэтому на каждом этапе обучения языку существуют лексические минимумы, или т.н. «микроязык» (Щерба Л. В.), определение границ которого должно носить строго статистический характер с обязательным учётом надёжности и репрезентативности избранных единиц.

В нашей практике группы учащихся, как правило, полилингвальны. Это требует универсализации приёмов работы, а для развития речи на уроках РКИ нет ничего более универсального, чем продуктивная деятельность (как противопоставление переводным методикам и репродуктивному обучению с заучиванием грамматических правил). Накопление впечатлений, опыта, навыков и, наконец, усвоение родного языка происходит только в деятельности (Леонтьев А.Н., Выготский Л.С.), поэтому для развития навыков спонтанной речи (речи востребованной в повседневной жизни, речи инициативной) себя оправдывает **коммуникативно-деятельностный подход**. Его основные принципы построены на учёте достижений психологической науки (Артёмов В.А., Залевская А.А.). При сохранении традиционной (грамматической) структуры учебников, приоритет в выборе видов аудиторной работы мы отдаём ситуативно-модельной наглядности, т. е. моделированию (а в последствии и комбинированию) «речевых поступков».

В акте коммуникации речевой поступок – это выражение интенции, допустимой в рамках заданной ситуации. Речевая интенция (или коммуникативное намерение) обозначает конкретную цель высказывания говорящего. Интенции являются универсальными, общечеловеческими категориями. Их количество теоретически неограниченно, практически оно регламентируется определенными сферами деятельности (Вятютнев М.Н.). Рассмотрим – какие интенции, сферы коммуникации и лексические темы охватывают согласно требованиям РКИ элементарный и базовый уровни (тёмным шрифтом выделено наращение необходимой компетенции). Мы предлагаем разделить интенции на 4 группы:

Элементарный уровень

Базовый уровень

## ИНТЕНЦИИ

### «ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫЕ»

- вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения;

- вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, **поздравлять, переспрашивать;**

### «ДЕНОТАТИВНЫЕ»

- задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине;

#### «ДИРЕКТИВНЫЕ»

- выражать желание, просьбу (просить повторить), предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ;

#### «ОЦЕНОЧНЫЕ»

- выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию.

#### СИТУАЦИИ

В магазине, киоске, кассе.

На почте.

В банке, в пункте обмена валюты.

В ресторане, буфете, кафе, столовой.

В библиотеке.

На занятиях.

На улицах города, в транспорте.

В поликлинике, у врача, в аптеке.

#### ЛЕКСИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учёба, работа, интересы.

Мой друг (знакомый, член семьи).

Мой рабочий день (распорядок дня).

Свободное время, отдых, интересы.

- задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета; **о количестве предметов**, их качестве и принадлежности; о действии, времени, месте, причине и **цели** действия или события;

- выражать **намерение**, желание, просьбу (просить повторить), **пожелание, совет**, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ, **разрешение или запрещение, обещание, неуверенность**;

- выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию, **событию**.

#### **В административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе).**

В магазине, киоске, кассе.

На почте.

В банке, в пункте обмена валюты.

В ресторане, буфете, кафе, столовой.

В библиотеке.

На занятиях.

На улицах города, в транспорте.

В поликлинике, у врача, в аптеке.

**В театре, в музее, на экскурсии.**

**В ситуации общения по телефону.**

Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учёба, работа, интересы.

Мой друг (знакомый, член семьи).

Мой рабочий день (распорядок дня)

Свободное время, отдых, интересы.

**Учёба, работа (место работы/учёбы, профессия).**

**Изучение иностранного языка.**

**Родной город, столица.**

**Здоровье.**

**Погода.**

Мы предлагаем некоторые упражнения на развитие различных групп интенций. Оговоримся сразу, что проработка одной интенции при коммуникативно-деятельностном подходе возможна только в условиях микродиалога, состоящего из

двух реплик. В основном же необходим как можно более широкий контекст в случае монологических высказываний, и моделирование максимального числа переходов коммуникативной инициативы в случае диалогических форм речи. Например, в рассказе о семье студент/ребёнок, представляя членов семьи, реализует интерперсональную интенцию, сообщая об их количестве – денотативную, а рассказывая о характерах – оценочную.

Итак, для развития **интерперсональных** интенций моделируются диалоги знакомства – приглашаются студенты из других групп, из ближайших помещений (в коридоре или библиотеке всегда есть русские студенты), диалоги по телефону, диалоги в интернет-общении. В качестве образца можно просматривать фрагменты самопрезентации носителей языка из фильмов или телепередач («Поле чудес», «Умники и умницы» и т.п.).

Для развития **денотативных** интенций используется наглядность «перцептивная» - непосредственно предъявляемые объекты или их реалистичные изображения, и «мнемическая» - воспроизводимые образы когда-то созерцавшихся объектов. В качестве примера использования перцептивной наглядности рассмотрим игру «Зоопарк», которая проводится во время изучения предложного падежа при уже изученном винительном. Преподаватель на доске размещает фотографии (или рисует животных сам), а учащиеся выступают в роли «туристов» - задают вопросы преподавателю с целью получить как можно больше информации: *«кто это?»*, *«как его/её зовут?»*, *«где он живёт?»*, *«что он любит?»*, *«а он/она любит бананы?»*. Далее в качестве гида выступают сами студенты.

Психологическая особенность и ценность чувственно-наглядного преподнесения материала состоит в том, что оно мобилизует психическую активность учащихся, а именно: вызывает интерес к занятиям языком, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение. Для нескольких минут психологической разрядки на уроке могут быть использованы карикатуры. Таких рисунков должно быть несколько, и они должны иллюстрировать изучаемый в данное время материал. Ниже представлен рисунок из числа тех, что мы используем во время изучения глаголов *«любить»*, *«смотреть»*, *«говорить»*, кроме того есть возможность вспомнить притяжательные местоимения (*«его кот»*, *«его жена»*). Комментирование обязательно сопровождается обсуждением: *«почему никто не говорит?»*, *«а вы любите футбол?»* и т.п.



Базой для «мнемической» наглядности в нашей практике обычно служит совместное посещение кинотеатра или музея. Обычно такие мероприятия связаны с календарными планами и носят комплексный коммуникативно-лингвострановедческий характер. К таковым относится, например, ежегодное посещение студентами-иностранцами праздника «Масленица» [[www.youtube.com/watch?v=6\\_su3tGjtOU](http://www.youtube.com/watch?v=6_su3tGjtOU)]. Во время подготовки к экскурсии студенты читают текст о Масленице, просматривают фрагменты из художественных фильмов («Илья Муромец», «Сибирский цирюльник»). Во время самой экскурсии студенты делают множество фотографий. После посещения праздника в аудитории мы вспоминаем моменты экскурсии в свободной форме, студентам также предлагается упражнение на расширение контекстной информации - на доске записывается минимальное сочетание (типа «мы ходили», «я прочитал», «ты опоздал»), которое впоследствии распространяется с помощью вопросов преподавателя (контекстные вопросы также могут задавать одноклассники):

- 1) «мы побывали на празднике»
- 2) с кем? – «мы побывали на празднике с друзьями»
- 3) где? – «мы с друзьями побывали на празднике в музее»
- 4) на каком празднике? – «мы с друзьями побывали в музее на празднике Масленица»

Для развития **директивных** интенций проводится игра в магазин, посещение библиотеки, задания что-либо взять в деканате, выполнение организационной работы при подготовке к мероприятию, дежурство в аудитории.

Для развития **оценочных** интенций неплохо зарекомендовали себя видеосюжеты. Работа с ними весьма продуктивна, поскольку позволяет раскрыть социально-психологические закономерности актуализации речевого поступка: кто его совершает, к кому он направлен, ситуация и отношение к ней общающихся, т.е. участники коммуникации, их интенции и коммуникативный фон. Нами используются отрывки из фильмов, сюжеты киножурнала «Ералаш». Последние особенно удобны на

начальном этапе: их сюжет связан с одной проблемой, количество участников – два или три человека, место и время действия, как правило, ограничены рамками коммуникативной ситуации (примерные задания смотрите в пособии на сайте АГТУ - <http://astu.org/Pages/Show/2398>).

## ЛИТЕРАТУРА:

**Артёмов В.А.** (1969), *Психология обучения иностранным языкам*, Москва.

**Вятюгнев М.Н.** (1984), *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*, Москва.

**Залевская А.А.** (2005), *Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды*, Москва.

Леонтьев А.Н. (1959), *Развитие психики*, Москва.

*Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень*, (2001)/ Ред.

**Нахабина М.М. и др.**, 2-е изд., испр. и доп., Москва- Санкт-Петербург.

*Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень* (2001)/ Ред.

**Владимирова Т.Е. и др.**, 2-е изд., испр. и доп., Москва – Санкт-Петербург.

**Ушинский К.Д.** (1939), *Избранные педагогические сочинения*, Т. II., Москва.

**Щерба Л.В.** (1947), *Преподавание иностранных языков в средней школе*, Москва.

*Дорота Мушиньска-Волны  
Варшавский университет  
Институт русистики  
г. Варшава, Польша*

## **ПОСТРОЕНИЕ МИКРОТЕКСТА НА СПЕЦИАЛЬНОМ ЯЗЫКЕ – ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОПИСАНИЯ АРТИКУЛЯЦИИ ЗВУКОВ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ)**

Одной из важнейших проблем, с которыми в последние годы сталкиваются русисты, работающие в польских вузах, является появление на первом курсе русской филологии студентов со слабой или даже нулевой языковой подготовкой. В Институт русистики Варшавского университета уже несколько лет поступают студенты не знающие русского языка. Из них образуется одна отдельная группа, которую в дальнейшем будем называть «нулевой». Программа их обучения отличается от программы обучения других студентов прежде всего тем, что на первых двух курсах у

них увеличено количество практических занятий по русскому языку. В первом семестре на русском языке ведутся только вышеупомянутые занятия по практической науке русского языка. Однако, во втором семестре первого курса вводится предмет *Описательная грамматика русского языка. Фонетика. Фонология. Лексикология* в форме лекции и занятий.

Как известно описательная грамматика считается одним из труднейших предметов на русской филологии, даже для студентов, хорошо знающих русский язык. Итак, в своё время мы встали перед вопросом – учить студентов по-польски или продолжать их учить по-русски? Мы решили остаться при обучении по-русски. Нам кажется это более эффективным и полезным, хотя требует особых усилий со стороны прежде всего тех студентов, которые должны усвоить не только содержательную сторону предмета, но также и языковую, в том терминологическую.

Что касается содержательной стороны, то обучение в некоторой степени облегчено благодаря тому, что в первом семестре студенты проходят 60-часовой курс описательной грамматики польского языка, где, между прочим, знакомятся со многими вопросами фонетики, фонологии и лексикологии польского языка и этими знаниями могут пользоваться при обучении описательной грамматике русского языка. Конечно, здесь нет полного тождества или полной параллели, но задача преподавателя заключается также и в том, чтобы указывать сходства и различия.

Одним из вопросов описательной фонетики, с которыми должны справиться студенты, является артикуляционная характеристика звуков русской речи [5: 16-22]. На значение усвоения таких знаний филологом, особенно будущим учителем, указывает Регина Павловска, говоря о полонистах, однако её слова, которые будут здесь приведены в переводе, можно отнести и к русистам: *Для учителя фонетические знания и умение точного описания артикуляции является необходим орудием при работе над правильным произношением ученика, при объяснении причин многих орфографических ошибок; пособием при обучении иностранным языкам путём сравнения даже минимальных движений артикуляторов, возможностью выявить звуковую организацию художественных текстов* (Прим.1) [Pawłowska 2000: 54].

Подготовка к восприятию и усвоению этой темы учащимися начинается с представления речевого аппарата человека. Студенты знакомятся с его построением, работой и функциями дыхательных органов, гортани и надставной трубы, вводится та терминология, которая понадобится им при артикуляционной характеристике звуков речи: губы (верхняя и нижняя), язык (передняя, средняя и задняя части), альвеолы,



твёрдое и мягкое нёбо, носовая полость, носоглотка, надгортанник, хрящи гортанной полости, голосовые связки, трахея, бронхи, лёгкие и диафрагма. Студенты узнают также, какую функцию выполняет каждый из ярусов речевого аппарата, когда и как возникают тоны, когда и как шумы, как включается или отключается полость носа, какие движения выполняют активные органы в полости рта и какие это имеет последствия при артикуляции звуков и т.д.

Следующим этапом является ознакомление студентов с артикуляционной характеристикой звуков речи, при учёте также акустического признака шума [Grzybowski 2007: 23]. Сначала знакомим студентов с основами деления звуков на гласные и согласные, они узнают, между прочим, что при артикуляции гласных в полости рта нет преграды, вследствие чего не образуются шумы, а при артикуляции согласных она есть и тонам сопутствуют шумы, или возникают одни шумы. Далее представляем студентам характеристику гласных по степени подъёма языка, по ряду, т.е. по месту подъёма языка и по наличию или отсутствию лабиализации. Студенты произносят гласные и пытаются определять положение языка и форму губ. Такая тренировка помогает им понимать получаемую информацию. На основании упражнений студентам предлагается самим заполнить типичную таблицу характеризующую гласные [Мусатов 2006: 35].

Затем студентам представляем характерные артикуляционные признаки согласных: участие голоса и шума, в том деление на сонорные и шумные - звонкие и глухие, способ образования, место образования, наличие или отсутствие палатализации, назальность-неназальность. Классификацию основных согласных русского языка, как правило, источники тоже представляют в таблице [Grzybowski 2007: 25; Касаткин 2003: 48; Мусатов 2006: 45; Русская грамматика 1982: 19].

Вкратце так выглядит основная информация, с которой знакомятся студенты и которая является исходным пунктом к дальнейшим упражнениям, служащим тому, чтобы эту информацию не только механически выучить наизусть, но и тому, чтобы ею свободно пользоваться и её передавать. Иначе говоря, целью дальнейшего дидактического процесса является достижение полного понимания студентами данного вопроса, в том особенно теми студентами, которые слабо владеют русским языком.

Прежде чем перейти к дальнейшим упражнениям и заданиям, учащиеся должны усвоить терминологию, уметь определять признаки звуков, пользуясь таблицами, а дальше и без их помощи. Информация, с которой студенты познакомились на предыдущем этапе изучения вопроса, позволяет перейти к постепенно усложняющимся

заданиям. Усвоение новой терминологии должно привести к умению построить текст на специальном языке, в данном случае научный микротекст. Цель заключается в овладении студентами умением определять, о каком звуке идёт речь на основе описания артикуляции звука, а дальше самостоятельно описывать артикуляцию заданного преподавателем звука. Чтобы приобрести такое умение, студенты сначала читают вместе с преподавателем описания артикуляции, имеющиеся в предлагаемых им учебниках или специально для них подготовленные. Например, в учебнике В. Н. Мусатова есть описания артикуляции всех ударных гласных и основных согласных русского языка. Приведём примеры:

- [и] *вся масса языка продвигается вперёд, передняя и средняя части языка высоко подняты к твёрдому нёбу, кончик языка касается основания нижних зубов, края языка прижимаются к боковым зубам. Раствор челюстей минимальный. Губы растянуты и приоткрывают зубы* [Мусатов 2006: 49].

- [д] *передняя часть спинки языка вместе с кончиком упирается в верхние передние зубы, напряжена. Тело языка имеет выпуклую форму. Но возможна артикуляция, при которой кончик языка опущен к нижним зубам, а передняя часть его спинки упирается в верхние передние зубы. Мягкое нёбо поднято. Губы слегка раскрыты, не напряжены. Зубы незначительно видны* [Мусатов 2006: 37].

Как видно, вышеприведённые определения довольно точно описывают артикуляцию звуков. Но, просто ли это усвоить студентам? Конечно, нет. Новая информация, новая лексика – всё это очень трудно. При тренировке студентов в понимании получаемой информации и целенаправленном оперировании ею существенную роль играет преподаватель. Студентов надо научить искать в таком тексте нужную им информацию. Они заранее знают, что ищут трёх признаков гласного или шести признаков согласного.

Преподаватель помогает им, задавая вопросы. Например, при анализе вышеприведённого описания артикуляции гласного [и] 1) Которая часть описания определяет ряд гласного звука?

- Ответ: «*вся масса языка продвигается вперёд*» - следовательно это гласный переднего ряда.

2) Которая часть описания определяет подъём гласного звука?

- Ответ: «*передняя и средняя части языка высоко подняты к твёрдому нёбу*» - значит это гласный верхнего подъёма.

3) Которая часть описания указывает на наличие или отсутствие лабиализации?

- Ответ: «Губы растянуты и приоткрывают зубы» - значит это гласный нелабиализованный.

Студенты вдумываются в содержание текста, понимают и запоминают информацию, учатся её перерабатывать. Дробление и постепенное увеличение элементов задания делает его посильным. Повторяя такие пошаговые упражнения, студенты, во-первых, начинают членить и анализировать текст, находить в нём главную информацию, а также запоминают лексику и словосочетания и речевые образцы. Иначе говоря, целесообразность использования подобных упражнений заключается в том, что они не только дают и закрепляют знание, но также формируют практические навыки работы с научным текстом, помогают усвоить и освоить новый лексический материал. Трудностью является разнообразие формулировок, которыми пользуется автор учебника - Мусатов, особенно при описании артикуляции согласных [Pawłowska 2000: 36-42]. Приведём для примера те отрывки описаний, которые характеризуют мягкость звука:

- [б'] – *весь язык продвигается вперёд, а передняя и средняя части его спинки приподнимаются к твёрдому нёбу;*
- [в'] – *язык продвигается вперёд, и приподнимается к твёрдому нёбу;*
- [г'], [к'] – *язык всей массой продвигается вперёд, и смычка образуется задней частью спинки языка и задним краем твёрдого нёба;*
- [д'], [т'] – *передняя и средняя части спинки подняты к твёрдому нёбу;*
- [з'], [с'], [м'], [п'] – *передняя и средняя части (...) спинки приподнимаются к твёрдому нёбу;*
- [й'] – *язык имеет выпуклую форму, средняя часть его спинки высоко поднята к твёрдому нёбу;*
- [л'] – *язык продвигается вперёд, образуя выпуклость в передней части ротовой полости;*
- [н'] – *средняя часть спинки поднята к твёрдому нёбу;*
- [р'] – *весь язык продвигается вперёд и принимает выпуклую форму в передне-средней его части;*
- [ф'] – *передне-средняя часть языка продвигается вперёд, и приподнимается к твёрдому нёбу;*
- [ш:], [ж:] – *средняя часть языка имеет выпуклую форму и приподнята к твёрдому нёбу;*
- [х'] – *средняя часть спинки несколько приподнята;*

- [ч'] – *спинка языка имеет несколько выпуклую форму.*

Такое же разнообразие описания относится и к другим признакам согласных. Всего этого не способны запомнить студенты, которые ещё настолько слабо знают русский язык, что такая лексическая нагрузка, в сочетании с научной нагрузкой превышает возможности большинства из них. А ведь они должны в конечном счёте не только уметь сознательно воспринимать такого типа научный текст, но также и самостоятельно его создавать.

Адекватные упражнения находим в учебнике С. Гжибовского (дополнительной приметой которого является факт, что он на двух языках - русском и польском, т.е. текст даётся в двух колонках на странице: левая колонка по-русски, а правая содержит соответствующий текст по-польски). Автор в заданиях для студентов употребляет унифицированные, сжатые формулировки, например про мягкость всегда: *средняя часть спинки языка приподнята к твёрдому нёбу*, про неназальность: *мягкое нёбо закрывает проход в носовую полость* и т. д. Сравним определение артикуляции тех звуков, которые приводились раньше:

- [и] – *язык высоко поднят вверх к твёрдому нёбу и максимально продвинут вперёд; уголки губ раздвинуты* [Grzybowski 2007: 34];

- [д] - *передняя часть языка образует смычку с основанием верхних зубов, после чего следует размыкание; мягкое нёбо закрывает проход в носовую полость; спинка языка находится в нейтральном положении или немножко опущена вниз; в гортани возникает голос* [Grzybowski 2007: 26].

При анализе этих описаний тоже стоит воспользоваться постановкой вопросов. И в этом и в предыдущем случае можно задавать вопросы ещё иначе, т.е. исходя из текста. Представим это на примере анализа описания артикуляции согласного [д]:

1) Какую информацию несёт выражение: *передняя часть языка образует смычку с основанием верхних зубов, после чего следует размыкание?*

- Ответ: информацию о способе и месте образования - это согласный смычно-взрывной, переднеязычно-зубной;

2) Какую информацию несёт выражение: *мягкое нёбо закрывает проход в носовую полость?*

- Ответ: информацию о назальности-неназальности - это согласный неносовой;

3) Какую информацию несёт выражение: *спинка языка находится в нейтральном положении или немножко опущена вниз?*

- Ответ: информацию о наличии или отсутствию палатализации - это согласный

твёрдый;

4) Какую информацию несёт выражение: *в гортани возникает голос?*

- Ответ: информацию о звонкости-глухости - это согласный звонкий.

В описаниях из учебника С. Гжибовского содержится только основная, необходимая для идентификации звука, информация. Такой информацией и таким лексическим материалом даже нерусскоязычные студенты первого курса способны овладеть. После тренировки они приобретают также умение наблюдать движения своих органов речи в надставной трубе и пользоваться этим, описывая артикуляцию звуков. Именно приобретение студентами умения описать артикуляцию любого звука, это следующая учебная цель студентов и дидактическая цель преподавателя. Наступает этап упражнений направленных на конструирование цельного, связного текста на основе раньше осмысленных, «преобразованных» текстов, а также закрепление учебного и лексического материала. При слабой языковой подготовке студентов особенно следует обращать внимание на обучение устным высказываниям на научную тему, которые вызывают большую трудность. Они в дальнейшем позволят перейти к поиску некой инструкции экономного с языковой точки зрения, но при этом и содержательного с информативной точки зрения, образования научного микротекста на обсуждаемую тему.

Эффектом такого поиска является представленная ниже схема, разработанная на основе использования данных из учебников с необходимыми изменениями, сокращениями и дополнениями, помогающая построить цельный, связанный, исчерпывающий, правильный текст (микротекст), описывающий артикуляцию звуков речи в русском языке:

– Голосовые связки	регулярно колеблются и в гортани возникают тоны ( <i>гласные и звонкие согласные</i> )
	раздвинуты и не колеблются ( <i>глухие шумные согласные</i> )

2.1. Тонам	не сопутствуют шумы ( <i>гласные</i> )	
	сопутствуют шумы ( <i>согласные</i> ), причём	тонов больше, чем шумов ( <i>сонорные</i> )
		шумов больше, чем тонов ( <i>шумные звонкие</i> )
2.2. Тонов нет ( <i>согласные шумные глухие</i> )		

3.1. В полости рта нет преграды (гласные).	3.1.1. Язык	Приподнят	передней [и], [э]	частью до	верхнего [и], [ы], [у]	подъёма
			средней [ы]		среднего [э], [о],	
			задней [у], [о]			
		лежит плоско в полости рта и артикулирует средней частью [а]				
	3.1.2. Губы	не активны [и], [ы], [э], [а]				
		выпячиваются и округляются [у], [о]				

3.2. В полости рта возникает преграда (согласные) полная (шумные) или неполная (сонорные).	3.2.1 (место образования) Преграда образуется между	нижней губой и	верхней губой (губно-губные [б], [б’], [п], [п’], [м], [м’])	
			верхними зубами (губно-зубные [в], [в’], [ф], [ф’])	
		передней частью языка и	зубами (переднеязычные зубные [т], [т’], [д], [д’] [с], [с’], [з], [з’] [ц], [н], [н’], [л], [л’])	
			альвеолами (переднеязычные нёбные [ш], [ж], [ш:’], [ж:’], [ч’] [р], [р’])	
		средней частью языка и твёрдым нёбом (среднеязычный [j])		
		задней частью языка и мягким нёбом (заднеязычные [г], [г’], [к], [к’] [х], [х’])		
	3.2.2. (способ образования) Преграда образуется в виде	смычки	но одновременно воздух проходит (смычно-проходные)	через полость носа (носовые [н], [н’] [м], [м’])
				по бокам языка (боковые [л], [л’])
			с последующим быстрым размыканием (смычно-взрывные [т], [т’], [д], [д’] [п], [п’], [б], [б’], [г], [г’], [к], [к’])	
			переходящей в щель (слитные [ц], [ч’])	
щели (щелевые [в], [в’], [ф], [ф’] [с], [с’], [з], [з’], [ш],				

		[ш:'], [ж], [ж:'], [х], [х'], [j])
		вибрации языка и его быстрых ударов в альвеолы ( <i>дрожащие</i> [p], [p'])
	3.2.3.	опущен и открывает вход в полость носа ( <i>носовые согласные</i> )
	Маленький язычок	приподнят и откинут назад ( <i>неносовые согласные</i> )
	3.2.4.	приподнята к твёрдому нёбу ( <i>мягкие согласные</i> )
	Средняя часть спинки языка	не приподнята к твёрдому нёбу ( <i>твёрдые согласные</i> )

Следуя шаг за шагом по пунктам схемы, получаем логичную, исчерпывающую и правильную конструкцию текста. Для примера следующий раз представим описания артикуляции звуков [и] и [д], употребляя выражения из схемы:

- [и] – *голосовые связки регулярно колеблются и в гортани возникают тоны; тонам не сопутствуют шумы; в полости рта нет преграды; язык приподнят передней частью до верхнего подъёма; губы не активны;*

- [д] - *голосовые связки регулярно колеблются и в гортани возникают тоны; тонам сопутствуют шумы, причём шумов больше чем тонов; в полости рта возникает полная преграда в виде смычки, которая образуется между передней частью языка и зубами; маленький язычок приподнят и откинут назад; средняя часть спинки языка не приподнята к твёрдому нёбу.*

Доступность материала повышает общую эффективность изучения вопроса. Студенты заучивают речевые образцы, овладевают структурой данного типа текста, пользуются необходимыми клише. Дидактическая работа организована так, что после представления преподавателем алгоритма построения такого научного текста, дальше студенты работают под контролем, а на конечном этапе способны к самостоятельной творческой деятельности. Иначе говоря, под руководством преподавателя студенты проходят этапы введения нового материала, объяснения, осмысления, закрепления и контроля. Повышается их вербальная активность, они умеют письменно и устно правильно высказываться на эту тему, потому что приобрели пособие, помогающее им преодолеть языковые трудности, им был показан рациональный приём учебной работы. Как было уже сказано, вышеприведённая схема является также очень хорошим пособием для самостоятельной работы студентов, их самостоятельных упражнений и самоконтроля.

Известно, что главным критерием оценки эффективности обучения является количество студентов хорошо выполнивших экзаменационное задание. Предлагаемая в настоящей статье стратегия обучения в течение ряда лет проверялась в Институте русистики Варшавского университета. В июне 2014 года к экзамену по описательной грамматике русского языка приступили 48 студентов, в том 13 из т. наз. «нулевой» группы. За письменный ответ к заданию «опишите артикуляцию согласного звука ...» можно было получить 6 баллов, по одному за описание артикуляционных движений, эффектом которых были такие признаки согласного звука как: сонорность-шумность, звонкость-глухость, способ образования, место образования, назальность-неназальность, твёрдость-мягкость. Результаты ответов представлены в нижеприведённой таблице:

<b>Количество баллов</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Общее количество студентов	20	8	9	2	2	4	3
Количество студентов «нулевой» группы	5	5	2	0	0	1	0

Как видно, большинство студентов очень хорошо справились с задачей, и что особенно важно среди них нашлись почти все студенты «нулевой» группы.

В свете сказанного выше можно констатировать, что если внимание студентов направить в сторону логико-смысловых единиц научного текста и научить их вдумываться в содержание читаемого, даже трудного для них, текста, то они хорошо понимают и запоминают определённую информацию и в дальнейшем свободно ею оперируют. При этом очень важным заданием для преподавателя является обучение не только логично, но и правильно высказываться на данную тему, т.е. передавать информацию. Эту коммуникативную цель мы достигаем, избегая слишком большой лексической перегрузки, преодолевая разнообразие дефиниций, которые для студентов с очень хорошим знанием русского языка не были бы затруднением, но на начальном этапе представляют большую трудность.

В ходе работы над формированием умений воспринимать и передавать (формулировать) информацию на тему артикуляционной характеристики звуков речи, т.е. строить своего рода научный микротекст, использование вышеприведённых дидактических приёмов даёт положительные результаты, особенно при обучении нерусскоязычных студентов-русистов.



**ПРИМЕЧАНИЯ:**

(1) Для учителя знания фонетичная и умение описывать артикуляцию является необходимым инструментом работы над правильной дикцией ученика, при объяснении причин многих ошибок орфографических; помощь при обучении языкам чужим через сравнение даже наименьших движений артикуляторов, возможность выявления организации звуковой структуры текстов художественных [Павловская 2000: 54]

**ЛИТЕРАТУРА:**

**Касаткин Л. Л.** (2003), *Фонетика современного русского языка*, Москва.

**Мусатов В. Н.** (2006), *Русский язык. Фонетика. Фонология. Орфоэпия. Графика. Орфография. Учебное пособие*, Москва.

*Русская грамматика* (1982), т. I / Ред. **Н. Ю. Шведова**, Москва.

**Grzybowski S.** (2007), *Zarys fonetyki opisowej języka rosyjskiego (Wraz z ćwiczeniami)*, Toruń.

**Pawłowska R.** (2000), *Jak przygotować nauczyciela polonistę do kształcenia językowego ucznia?* [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*/ Ред. **J. Bartmiński i M. Karwatowska**, Lublin.

*Уриула Семяновская  
Лодзинский университет  
Лодзь, Польша*

## **КЕМ Я ХОЧУ СТАТЬ, ИЛИ ЗАЧЕМ Я УЧУ РУССКИЙ ЯЗЫК (к вопросу об обучении РКИ с азов в Лодзинском университете)**

С восьмидесятых годов прошлого столетия изменилось положение русского языка в польской школе. Этот предмет стал не обязательным, как до сих пор, а факультативным. Ситуация с каждым годом ухудшалась, в результате доминирующим иностранным языком стал английский, а язык Пушкина остался в немногочисленных провинциальных школах, где не хватало учителей иностранных языков. Такое положение русского языка в средних школах сохраняется по сегодня, что показывают результаты экзаменов по русскому языку в гимназии и на ЕГЭ за 2013 - 2014 годы в лодзинском и свентокшиском воеводствах. [www.oke.lodz.pl/raporty]. В 2014 году в лодзинском округе на экзамене на аттестат зрелости русский язык выбрало лишь 2,6% выпускников (английский язык 86,3%), в свентокшиском округе аналогично 2,6% и 90,7%. Слабый интерес к русскому языку на уровне начальных и средних школ заставил преподавателей лодзинской русистики пересмотреть существующие до сих пор программы и систему обучения. И было принято решение обучать студентов с азов. С

2004 года число так называемых «нулевых» групп с каждым годом увеличивается. Абитуриенты выбирают русский язык сознательно, и этот выбор оправдывает их надежды и желания. Об этом свидетельствуют результаты опроса, проведённого на всех курсах бакалавриата и магистратуры на нашем отделении в 2014 году. В опросе приняло участие 116 студентов (75 человек - бакалавриат, 41 - магистратура). На вопрос: «Почему я учу русский язык» большинство опрошенных ответило, что им *нравится звучание и мелодичность языка*. Затем в рейтинге ответов находятся следующие:

- *русский язык для меня - это экзотический язык (мало моих ровесников его знает);*
- *хотел(а) бы познакомиться ближе с русской культурой;*
- *нравится мне русская литература, русский менталитет;*
- *русский язык считаю, с моей точки зрения, перспективным;*
- *знание этого языка поможет мне найти работу ;*
- *хотел(а) бы прочитать в оригинале произведения русских писателей (Достоевского, Чехова, Булгакова и др.);*
- *люблю учить иностранные языки, в XXI веке очень важно знать иностранные языки;*
- *Россия — это красивая страна с богатой культурой, интересной историей и красивым языком;*
- *хотел(а) бы посетить эту страну и иметь возможность общаться с русскими;*
- *хочу в будущем стать переводчиком;*
- *хочу преподавать этот язык и учить других.*

Ответы студентов убедили преподавательский коллектив лодзинской русистики, что перестройка учебных программ согласно требованиям и желаниям учащихся была правильным решением, отвечающим нуждам современного рынка. Студенты хотят учить русский язык потому, чтобы в жизни найти своё место и трудоустроиться.

Важным фактором в высшем образовании стало не только как учить, но и чему. Перед нами встал вопрос, как подготовить сегодняшнего студента, чтобы он стал полноценным членом общества, получившим и удовольствие от выполняемых занятий, и содержащим себя на рынке труда. В этом должен им помочь выбор специализации: «русский язык в бизнесе и в туризме» (бакалавриат), а также «межкультурная коммуникация с элементами маркетинга» и «культуролого-переводческая»

специализация (магистратура). Кроме того, для желающих в будущем преподавать русский язык в школе на филологическом факультете в учебные программы включён блок (модуль) занятий по подготовке, завершающийся экзаменом и сертификатом.

В рамках специализации «Русский язык в туризме» студент получает общие знания, касающиеся видов услуг, предоставляемых в пансионатах, отелях, кемпингах, базах отдыха и общежитиях в Польше и России, а также знания о видах предприятий общественного питания и услугах, связанных с ресторанным бизнесом в Польше, России, Украине. В ходе занятий вырабатываются коммуникативные умения, позволяющие учащемуся на русском языке общаться с туристами, которые проживают в гостиничных объектах, заказать меню, в соответствии с пожеланиями туристов, а также помочь в решении спорных вопросов, возникающих между туристами и обслуживающим персоналом. Во время учебного процесса формируются речевые навыки, помогающие студенту в устной или письменной форме представить пожелания группы, выразить благодарность или написать жалобу. Студенты учатся вести беседу с клиентами бюро путешествий (туристами) и контрагентами, представляя свои мысли и выражая своё мнение, а также учатся вести на русском языке телефонный разговор, касающийся разных вопросов, связанных с бронированием гостиницы для индивидуальных туристов и организованных групп. Упражняются в ролевых играх и ситуативных заданиях и приобретают умения, которые научат их заполнять регистрационные бланки и документы, необходимые при пересечении границы.[[www.rus.edu.lodz.pl/sylabusy](http://www.rus.edu.lodz.pl/sylabusy)]

В рамках специализации «русский язык в бизнесе» студенты знакомятся с принципами ведения деловых переговоров, с правилами составления коммерческой переписки в России и странах СНГ, с тематической структурой контрактов/договоров, дополнений к контрактам и послеконтрактной документации.[[www.rus.edu.lodz.pl/sylabusy](http://www.rus.edu.lodz.pl/sylabusy)]

Переводческая специализация в магистратуре снабжает студентов теоретическими знаниями по функциональной стилистике русского и польского языков, теорией и методологией перевода, а затем студенты практически осваивают умения устного и письменного перевода литературных и нелитературных текстов, напр. юридических [[www.rus.edu.lodz.pl/siatki](http://www.rus.edu.lodz.pl/siatki)]. Особое внимание уделяется языковым и речевым средствам, соотносимым с ситуациями общения в рамках изучаемого стиля (научного, официально-делового, газетно-публицистического, разговорного и литературно-художественного). В рамках занятий по функциональным стилям студенты

производят стилистический разбор научных текстов (научных статей и монографий), деловых бумаг (законодательных документов, указов, распоряжений, договоров, коммерческой переписки), анализируют логическую структуру этих текстов, находят их отличительные стилевые черты, указывают языковые средства, которыми эти стилевые черты реализуются в данном тексте.

Те, кто хочет преподавать русский язык в школе, имеют возможность участвовать в курсе педагогической подготовки, который включает в себя предметы по психологии, педагогике, дидактике и методике преподавания русского языка. Теоретические знания по вышеуказанным предметам студенты воплощают в жизнь на практике, которую проходят в начальной и средней школах в течение учебного года, а также в феврале и сентябре (три недели). Спектр вопросов дидактики предмета широк. Студенты знакомятся с нормами и документами Министерства просвещения, с реформой системы образования в Польше, с программой обучения русскому языку в школе на всех этапах образования (начальная школа, гимназия, лицей). Знакомятся со структурой ЕГЭ (письменный и устный экзамены), с методикой обучения иностранным языкам (цели, содержание, средства, приёмы и методы обучения). Затем на практических занятиях учатся планировать и организовать учебный процесс в школе. Немаловажное значение в педподготовке студента имеет воспитательная работа учителя. Поэтому студенты проходят тоже практику в интернатах-общежитиях для школьников и в специальных учреждениях, где занимаются с детьми инвалидами.

Однако прежде чем выбрать специальность, студенты должны постичь азы русского языка, начиная с русского алфавита, основных морфолого-синтаксических структур, которые использует в простых повседневных ситуациях, знакомятся с основными правилами русской орфоэпии и интонации, русской орфографии и пунктуации предложения. На первом курсе студенты усваивают язык на элементарном уровне (А), на втором и третьем курсе углубляют и расширяют свои знания на уровне В, приобретая умения и вырабатывая навыки, позволяющие им общаться, используя разные техники коммуникации (печатный и рукописный тексты, Интернет — электронная почта). Обучение русскому языку реализуется в четырёх видах речевой деятельности: в аудировании, в чтении, в говорении и в письме.

Учащийся на разных уровнях владения языком учится слушать и полностью понимать информацию устного сообщения, предъявляемого в нормальном темпе из учебно-профессиональной сферы с последующей передачей его содержания с разной

степенью свёрнутости в зависимости от целевых установок.

Одна из основных целей обучения иностранному языку – выработка умения чтения на данном языке литературы разного характера, а в процессе чтения умение извлекать нужную информацию.

В области устной речи в вузе на уровне «В» и «С» студенты воспроизводят информацию прочитанных текстов из учебников, газет и журналов по темам из коммуникативных сфер данного курса (задают вопросы и отвечают на них по прочитанному (прослушанному) тексту; ведут беседу, подавая реплики-стимулы и ответные реплики; составляют собственное высказывание, строят его в логической последовательности, производя выбор необходимых языковых средств.

В процессе обучения разным видам письменных форм особое внимание уделяется их композиции, а также употреблению соответствующих лексико-грамматических структур с учётом норм речевого этикета, языковых сходств и различий родного и изучаемого языков.

Согласно директивам Системы языкового образования Совета Европы (ESOKJ) язык как предмет обучения служит средством общения в определённой конситуации. Поэтому обучение иностранному языку на занятиях состоит в создании конкретных ситуативных заданий, выступающих в реальной жизни [Rada Europy 2003]. Эффективность грамотно пользоваться языком зависит от множества факторов, в том числе *от знаний правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого* [Тер-Минасова 2000: 20].

В учебном процессе на практических занятиях по языку применяется эклектический метод. В зависимости от целей обучения используются разные методы: коммуникативный, аудиовизуальный, репродуктивно-креативный, прямой.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Тер-Минасова С.** (2000), *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва.

**Janowska I.** (2014), *Zadaniowa koncepcja planowania w glottodydaktyce*, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część druga. Języki obce.*/ red. Maria Cichoń i in. s.41-50, Lublin

**Komorowska H.** (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym*, Warszawa

Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego, uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa

**Walker D., Sortis J.** (2000), *Program i cele kształcenia*, Warszawa

Werbińska D. (2004), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa

[www.oke.lodz.pl/raporty](http://www.oke.lodz.pl/raporty)

[www.rus.edu.lodz.pl/sylabusy](http://www.rus.edu.lodz.pl/sylabusy)

[www.rus.edu.lodz.pl/siatki](http://www.rus.edu.lodz.pl/siatki)

*Валентина Владимировна  
Московский городской педагогический университет  
г. Москва, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время, с расширением политических, экономических и культурных контактов с зарубежными странами, повысились требования, предъявляемые к специалистам в области практического владения иностранным языком. Партнёрские связи в различных областях, иностранные фирмы, Интернет-ресурсы и т.п. позволяют контактировать с носителями иностранного языка. Поэтому важнейшим компонентом является общение. Г.В. Колшанский считал, что «...независимо от различных видов и форм обучения языку – владение языком всегда должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении, но не в плане знания отдельных элементов» [Колшанский 1985: 13]. Как отмечает А.А.Леонтьев, «общение есть не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ организации и внутренней эволюции общества как целого, процесс, при помощи которого только и может осуществляться развитие общества – ибо это развитие предполагает постоянное динамическое взаимодействие общества и личности» [Леонтьев 1969: 5].

Из всех видов речевой деятельности безусловным приоритетом является самая естественная форма речевой деятельности – устная форма – в её основном оформлении – диалогической речи. Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочерёдно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц [Гальскова 2003]. В теории речевой деятельности диалог рассматривается как форма социально-речевого общения, как основа сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности [Яноушек 1971]. В. Л. Скалкин определял диалогическую речь как «объединённое ситуативно-тематической общностью и коммуникативными

мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порождённых двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [Скалкин 1989: 6].

Диалогическое общение не может быть нейтральным, оно протекает в обстановке живого общения и предполагает реакцию как на высказывание собеседника, так и на ту ситуацию, в которой происходит общение. Общение характеризуется определёнными параметрами, в частности: интенциональность, т.е. наличие специфической цели, самостоятельной и подчиненной другим целям, наличие специфического мотива; результативность, т.е. мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью; нормативность, которая выражается в обязательном социальном контроле за ходом и результатом акта общения. Речевое общение реализует такие важные функции, как: информационно-коммуникативную, которая может быть описана как передача/прием информации; регулятивно-коммуникативную, относящуюся к регуляции поведения в широком смысле слова; аффективно-коммуникативную, которая детерминирует эмоциональные сферы человека [Ломов 1981:10].

Обучая иностранному языку, преподаватель формирует умение общаться, т.е. формирует коммуникативные умения, необходимые для человека как члена общества. Умение общаться предполагает умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его и т.д. Именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, структуры, которые используются затем в монологической речи. В содержание диалогового общения включаются приветствия, сообщения, приглашения, выражения различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка факторов и т.д.

В методической литературе отражены три разных подхода к определению роли и места диалога в обучении иностранному языку [Методика обучения... 2010: 100]. Диалог рассматривается как средство усвоения иностранного языка (языкового материала); как форма организации всего учебного процесса по иностранному языку; как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения. Современная теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Диалогическая речь формируется под влиянием мотивов деятельности. Она имеет определенную цель и задачу. Единицей диалогической речи так же, как и монологической, является речевой акт, или речевое действие. Особенность диалога состоит в том, что в рамках одного речевого акта

имеется сочетание рецепции и репродукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками.

Существенной особенностью диалога является необходимость следовать за ходом мысли собеседника, порой неожиданной, приводящей к смене темы, отсюда спонтанность реакций, невозможность заранее спланировать ход диалога. Речевое поведение одного партнёра в диалоге зависит от речевого поведения (характера реплик) другого. И так как каждый из партнёров преследует свою цель в диалогическом общении, то формирование диалогического текста идёт в соответствии со стратегией и тактикой поведения каждого партнёра в диалоге. Повышенное внимание к партнёру, стремление сделать речевое взаимодействие эффективным обуславливают такие отличительные черты диалогического общения, как политематичность, частое переключение с одной темы на другую, недосказанность, постоянная обращенность к партнеру и преобладающее выражение согласия в знак поддержки разговора.

Е.Н.Соловова выделяет следующие основные характеристики диалога, которые обуславливают трудности овладения этой формой говорения: реактивность и ситуативность. Под речевой ситуацией понимаются либо экстралингвистические обстоятельства, либо чисто лингвистический контекст, либо то и другое вместе взятые, которые побуждают человека реагировать речевыми поступками, решать определённые речевые задачи. По характеру отношения к реальной действительности ситуации могут быть либо реальными, либо воображаемыми, воссоздаваемыми путём описания или наглядно – путём моделирования обстоятельств с помощью различных аудиовизуальных средств [Соловова 2002].

Обычно рассматривают психологические и лингвистические, экстралингвистические и коммуникативные особенности, которые тесно связаны между собой и могут быть разграничены весьма условно. Психологические особенности диалога: в рамках одного речевого акта имеет место сочетание рецепции и продукции; речевое целое конструируется двумя или несколькими собеседниками; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. В ходе диалога имеет место частичное наложение актов восприятия речи собеседника и внутреннего проговаривания предстоящего ответа, в связи с чем усиливается работа артикуляционных органов внутренней речи и происходит раздвоение внимания. Лингвистические особенности диалога: типичные для диалога конструкции, виды взаимосвязей предложений, стилистические особенности диалога. Средства связи элементов диалога в единой речевой цепи делят на грамматические, лексико-



грамматические и лексические. Экстралингвистические особенности: участие в диалоге нескольких партнеров; коллективность информации; возможная разноплановость информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников [Бородулина, Минина 1965]. Коммуникативные особенности: смена коммуникативных ролей по ходу общения – каждый участник выступает то в роли слушателя, то в роли говорящего; привязанность к определенной речевой ситуации.

Особенностью диалогической речи является также её эмоциональная окрашенность. В живой диалогической речи обмен репликами происходит быстро, отсюда – неподготовленность, спонтанность речи, что требует высокой автоматизированности и готовности языкового материала. В плане языкового оформления для диалогической речи характерна большая роль интонации, эллиптичности, использование речевых клише, присутствие модальных слов, междометий, общий разговорный стиль. В живом общении людей проявляются их переживания, чувства. Это находит своё выражение в структуре реплик, в особенностях их интонирования, в лексико-грамматических средствах. Диалог отличается разнообразием неполных предложений и свободным от строгих норм оформлением высказываний. Именно разговор в форме неподготовленного диалога представляет собой наибольшие трудности: это отсутствие зрительных опор, зависимость от собеседника (то есть, как он произносит звуки, какой у него словарный запас и т.д.). Поэтому уже на начальном этапе следует овладеть определённым количеством наиболее часто употребляемых словосочетаний. Основным «стержнем беседы» могут быть вопросы по схеме: сообщение, вопрос - ответ на вопрос, просьба рассказать подробнее о чем-то; сообщение – мнение; вопрос – ответ, контрвопрос, своё отношение, мнение; вопрос – ответ, сообщение своего мнения и т.д. На первом этапе обучения особое внимание уделяется развитию способностей имитации, фонематического слуха. Выполняются упражнения, направленные на развитие этих способностей, прослушивание материала, содержащего новые звуки (рифмовки, скороговорки), которые насыщены новыми звуками. Основная цель участников общения – поддержание речевого взаимодействия, в ходе которого происходит последовательное порождение собеседниками разнообразных по своему функционально-коммуникативному назначению речевых актов. Эти речевые акты – высказывания, объединенные ситуативно-тематической общностью, – направлены на обмен информацией и мнениями, побуждение к действиям, выражение эмоциональной

оценки, соблюдение норм речевого этикета.

Как известно, диалогическая речь значительно менее развёрнута, чем монологическая, что затрудняет понимание собеседника в процессе диалога на иностранном языке. Однако в процессе понимания диалогической речи присутствуют и облегчающие факторы – предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться в процессе понимания на мимику и артикуляцию партнёра, на типичные для диалога повторы.

Диалогическая речь, как всякая речь, имеет два плана: план содержания и план выражения. В начале овладения иностранной диалогической речью эти два плана не совпадают: обучающий, желающий принять участие в диалоге, знает, что он хочет сказать или спросить (на родном языке), но не знает как, в каких языковых средствах иностранного языка реализовать свой речевой замысел. Эти психологические особенности диалогической речи следует учитывать при обучении иноязычной диалогической речи.

В соответствии с психологическими установками партнеров диалог может быть диктальным, модальным или регулятивным [Методика обучения ... 2010]. В первом случае диалог может иметь характер одностороннего сообщения информации, или взаимоинформирующий; во втором случае это может быть обмен впечатлениями, чувствами, отношениями; в третьем – носить характер инструктажа, планирования и др. Развёрнутость диалога определяется его местом в той деятельности, которую он в данный момент обслуживает; если это комментирование предметной деятельности, то диалог будет скорее всего лаконичным; если же деятельность чисто речемыслительная – решение задачи, воспоминания и др., то, скорее всего, диалог будет развёрнутым. С учётом соотношения речевых мотивов участников диалога можно выделить диалог-полемику, диалог-дискуссию, диалог-беседу между собеседниками в случае наличия взаимопонимания, согласия, единства взглядов на обсуждаемый вопрос. Граница между этими видами диалога весьма условна.

Система по обучению диалогической речи включает в себя подготовительные упражнения, формирующие материально-операционную основу говорения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование); условно-коммуникативные (коммуникативные) упражнения, связанные с решением определенной коммуникативной задачи. При выполнении этих упражнений обучающиеся приобретают умения реплицировать (произносить стимулирующую и реагирующую реплики), соотносить действия друг с

другом (утверждение – переспрос, вопрос – ответ), т.е. поддерживать двустороннюю активность.

Смысловые отношения высказываний в диалоге характеризуются различными видами функциональной взаимосвязи. Анализ характера высказываний по принципу взаимодействия позволяет выделить следующие виды функциональной взаимосвязи:

1. Сообщение информации – речевая реакция на него в виде сообщения информации (дополнения, выражения отношения к сообщению); запроса дополнительной информации; побуждения к действию.

2. Запрос информации – речевая реакция на него в виде сообщения информации; отказа дать информацию; контрзапроса.

3. Побуждение (просьба, предложение, совет) – речевая реакция на него в виде сообщения информации (выражения сожаления, отказа принять предложение, возражения, выражения сомнения и др.); запроса дополнительной информации; контрпредложения. Взаимосвязанные по смыслу реплики вступают в структурно-семантические связи, образуя диалогические единства. В лингвистической литературе диалогическим единством называют сочетание реплик, синтаксически и семантически связанных друг с другом, из которых вторая реплика, как правило, зависит структурно и семантически от первой и без неё не существует. Диалогические единства могут быть классифицированы следующим образом: 1) по количеству реплик, составляющих такое единство: на двучленные, трёхчленные, четырёхчленные; 2) по характеру реплик: реплика-вопрос, реплика-ответ, реплика-утверждение, реплика-отрицание и т.д.; 3) по коммуникативной функции реплик в диалоге: реплика – запрос информации, реплика – сообщение информации или подтверждение получения информации и согласие или несогласие с ней, реплика – уточнение информации или контрсообщение информации.

Овладение умением участвовать в общении с целью обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения невозможно без решения таких задач, как обучение реплицированию (стимулированию и реагированию), а также развертыванию одной из реплик в связное высказывание. Эти умения составляют психологический компонент содержания обучения диалогической речи.

Лингвистический компонент содержания обучения данному виду речевой деятельности включает весь необходимый языковой и речевой материал: от ситуативных клише, стандартных этикетных формул, характерных для диалогической

речи, реплик-побуждений, реплик-реакций, типовых диалогических единств до диалогов-образцов, отобранных в соответствии с ситуациями, сферами общения и тематикой программы обучения.

Диалогические умения предполагают владение достаточным запасом функционально разнообразных реплик и включают в себя такие частные умения, как: умение реплицировать (обмен репликами в диалоге и полилоге); умение проводить свою стратегическую линию в общении в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки их интенциям; умение учитывать новых речевых партнеров;

умение прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации [Пассов 1991].

Общеизвестно, что только путем заучивания речевых образцов и готовых диалогов нельзя овладеть диалогической речью именно потому, что она ситуативна. Поэтому необходимо учить переносу усвоенного материала и его употреблению в другой ситуации. Это можно сделать при помощи мотивированных речевых упражнений. Ситуация, с одной стороны, является условием мотивации высказывания, т.е. создает потребность, которую можно удовлетворить, ответив на вопрос, или высказав свое мнение, или обратившись с просьбой к собеседнику. Для развития умений диалогической речи большое значение имеют условно-речевые упражнения с разными опорами. Основная цель условно-речевых упражнений применительно к обучению диалогу – овладение структурами вопроса, ответа; необходимыми клише и умением переносить их в другие ситуации.

Упражнения с подсказкой преподавателя заключаются в следующем: 1. Расширение и сужение высказывания. Цель этого упражнения — умение различать ключевые слова, «смысловые вехи» от второстепенных элементов, от деталей. Сужение высказывания имеет целью научить выделять основные факты, главное в высказывании — излагать мысль без лишних деталей. 2. Комбинирование двух речевых образцов. Цель упражнения — овладевать умениями комбинирования языкового материала. 3. Формулировка вопроса при помощи картинки и с подсказкой.

В состав упражнений с опорой на образец входит микробеседа, при этом развиваются такие умения, как: уметь запросить информацию, задать вопрос; ответить на вопрос собеседника; понять на основании догадки незнакомый элемент в реплике собеседника (или общий смысл реплики); употреблять необходимые выражения, установленные нормами литературно-разговорного стиля речи (клише) в пределах материала учебников; выразить суждение по поводу реплики собеседника, согласие,

несогласие, благодарность, приветствие и т. д.

Трудности выполнения упражнений в диалогической речи: необходимость распределения внимания между слушанием реплики собеседника и подготовкой своей реплики; ограниченность во времени; преодоление языковых трудностей при слушании высказывания собеседника и при построении собственного ответа; необходимость догадываться о том, что может сказать собеседник; упреждение собственной реплики (выбор слов, грамматических структур и т. п.).

Все эти упражнения имеют целью развитие умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что связано с осознанным конструированием, но не лишает речевое общение его коммуникативного характера. Следует широко использовать естественные ситуации общения, связанные с жизнью и интересами обучающихся. Эти упражнения создают ситуацию естественного общения и дают возможность запомнить аутентичную речь, а также помогают автоматизировать навыки грамматически правильной речи.

Используются также упражнения с эквивалентными заменами. При овладении речевой деятельностью на иностранном языке очень важно научить умению выражать по-разному одну и ту же мысль. В состав упражнений с опорой на наглядность входят: ответы на вопросы по картинкам; составление диалога с использованием картинки или серии картин. При выполнении упражнений с опорой на ситуацию имеет место ограниченный языковой материал, неограниченный материал; ситуация, созданная при помощи изображения на фланелеграфе (или рисунка, эпифильма, диафильма).

Управляемый преподавателем диалог является переходом к подлинно речевым упражнениям. Это в основном диалог в парах, подготовленный по ситуации, по плану; драматизация прослушанного или прочитанного текста; выполнение роли персонажа фильма при выключенном звуке; беседа по обсуждению прочитанного текста с подготовкой и без неё с выражением согласия или несогласия.

Таким образом, следует подчеркнуть, что овладение умениями диалогической речи требует специфических творческих приёмов обучения с учётом личностно-ориентированного и компетентностного подходов, при этом важным является проблематика общения, которая должна носить творческий характер, а также создание ситуаций реального общения.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

- Бородулина М.К., Минина М.Н.** (1965), *Диалогическая речь и методика её преподавания* [w:]Сб. *Язык и стиль*, Москва.
- Вильчек Э.Э.** (1972), *К вопросу о некоторых особенностях диалогической речи* [w:] *«Иностранные языки в школе» № 3*, Москва.
- Гальскова Н.Д.** (2003), *Современная методика обучения иностранным языкам*, Москва.
- Колшанский Г.В.** (1985), Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [w:] *«Иностранные языки в школе» №1*, Москва. – СС. 30-45.
- Леонтьев А.А.** (1969), *Язык, речь, речевая деятельность*, Москва.
- Ломов Б.Ф.** (1981), *Проблема общения в психологии*, Москва.
- Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность* (2010)/ Ред. **А.А.Миролюбов**, Обнинск.
- Пассов Е.И.** (1991), *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*, 2-е издание, Москва.
- Скалкин В.Л.** (1989), *Обучение диалогической речи (на материале английского языка), Пособие для учителей*, Киев.
- Соловова Е.Н.** (2002), *Методика обучения иностранным языкам*, Москва.
- Яноушек Я.** (1971), *Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задач* [w:] *Новые исследования в психологии, №1*, Москва.

**V. Новые типы пользователей РКИ. Русский язык в специальных целях**

*Элона Цуркан-Дружка  
Ирина Пирожак-Дюк  
Лодзинский университет,  
Лодзь, Польша*

**О КОМПЛЕКСЕ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИКЕ РЕЧИ И СПЕЦИАЛЬНОМУ  
ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К  
БАКАЛАВРСКОМУ ЭКЗАМЕНУ НА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «РУССКИЙ ЯЗЫК В  
ТУРИЗМЕ»**

В последние годы в странах Центральной и Восточной Европы произошли организационно-экономические изменения, которые повлекли за собой необходимость в обновлении содержания образования, а также приведении его в соответствие с требованиями и задачами времени. В связи с этим, многими высшими учебными заведениями, в том числе, гуманитарной направленности, были пересмотрены программы обучения и предложены специальности, которые позволили бы студентам получить не только определенную сумму знаний, но также умений и навыков, необходимых для функционирования на современном рынке труда.

В Институте русистики Лодзинского университета в 2011 году была открыта новая специализация *Русский язык в туризме* для студентов бакалавриата. Завершением обучения на данной специализации был экспериментально задуманный государственный экзамен, который состоял из четырех основных компонентов, а именно: доклада, сопровождаемого презентацией, сделанной в программе Power Point, на тему, связанную с туристической деятельностью, рекламных буклетов, ответов на вопросы, касающиеся специальности, т.е. русского языка в туризме и ответов на вопросы по описательной грамматике.

Как известно, экзамен, который включает презентацию – это устный доклад студента, который должен помочь ему представить экзаменаторам свой проект, показать высокий уровень владения языком, как по специализации, так и по вопросам, связанным с общими знаниями, продемонстрировать умение подготовки и использования презентации. Презентация – это иллюстрирующий компонент речи говорящего, который является опорой для высказывания, но ни в коем случае ведущей частью доклада.

Подготовка к этому экзамену шла три года - с первого по третий курс. Стоит отметить, что обучение начиналось с алфавита, так как эта группа ранее русский язык не изучала. Необходимо также подчеркнуть, что окончательные требования к госэкзамену были выдвинуты лишь в летнем семестре последнего года обучения, т.е. довольно поздно. Самими преподавателями с самого начала обучения ставилась цель подготовки студентов к **устному** экзамену, и поэтому особое внимание уделялось развитию коммуникативной компетентности.

В ходе обучения кроме выработки правильного произношения, активного обогащения и расширения словарного запаса, усвоения и использования в речи грамматических конструкций, студенты учились самостоятельно работать с разными источниками информации, выбирать из них необходимый материал и применять его в своих работах (докладах, презентациях, буклетах и т.п.). Особое внимание обращалось также на приобретение студентами лингвокультурологических знаний. Для этой цели кроме аудиторных занятий посвящались часы на внеаудиторные занятия, связанные с прорабатываемыми темами, такими как: *Знакомство с русской кухней* – визит в русское кафе *Теремок* и мини-мастер-классы по приготовлению блинов, дегустация блюд русской кухни (пельмени, пирожки, солянка), *Русский кинематограф* – просмотр русскоязычных фильмов (без субтитров) в кинотеатре, *Русский театр* – просмотр пьес современных русских драматургов.

Как было уже сказано, целью обучения являлось, прежде всего, достижение коммуникативной компетенции и, как конечный результат, подготовка к бакалаврскому экзамену. Как известно, в понятие коммуникативной компетенции входит (как основная для иностранных студентов) лингвистическая компетентность, то есть подготовка на соответствующем языковом уровне (B2 согласно нормам общеевропейской компетенции владения иностранным языком). Тематические блоки на занятиях по практике речи подбирались таким образом, чтобы после окончания третьего курса у студента была возможность свободы общения на разные темы. Во время разработки программы по практике речи для специализации *Русский язык в туризме* принималось во внимание также восполнение, расширение и повторение некоторых тем, прорабатываемых на занятиях по специальному языку.

В рамках некоторых тематических блоков рассматривались темы, которые впоследствии служили базой при введении более сложного для восприятия студентами-филологами материала, связанного со специальными понятиями в туризме и специальной терминологией, либо, наоборот, темы, рассматриваемые во время занятий



по практике речи, восполняли материал, усвоенный ранее на занятиях по специальности. Совпадение некоторых тем на занятиях по практике речи и по специальному языку в туризме было направлено на расширение и совершенствование знаний, а также на применение их в имитируемых ситуациях, как повседневных, так и связанных с выполнением профессиональной деятельности. Так, например, тематический блок *Транспорт*, прорабатываемый на занятиях по практике речи на втором и третьем курсах, на втором курсе сосредоточен на городском транспорте, его видах, правилах пользования им, ситуациях, с которыми можно столкнуться в нем, а на третьем курсе, транспорт рассматривается под углом путешествий. В связи с этим принимаются во внимание такие виды транспорта как: самолет, водный транспорт и поезд. На третьем курсе, во время занятий по специальному языку в туризме, также прорабатывается материал, связанный с тематическим блоком *Транспорт*, однако основное внимание уделяется вопросам, непосредственно связанным с туристической деятельностью. Студенты знакомятся с правилами обслуживания туристических групп в аэропорту, на морских и речных судах, катамаранах, в поездах. На занятиях рассматриваются вопросы: категоризации разных видов транспорта, классификации кают на судах, классификации вагонов и купе в поездах международного сообщения, мест в авиа- и автотранспорте, а также условия бронирования билетов для групп, подачи рекламации и т.п. Кроме этого, уделяется внимание рассмотрению ситуаций, которые могут возникнуть во время путешествия с туристической группой и способы решения проблемных моментов.

Подобным образом обстоит ситуация и с другими тематическими блоками, такими как: *Кухня*, *Достопримечательности* (в рамках тематического блока *Город*), *Туризм*, которые в некоторых пунктах пересекаются с темами на занятиях по специализации. Итак, например, для темы *Ресторанный бизнес*, которая вводится на занятиях по специализации на втором курсе в летнем семестре, очень хорошей базой является тематический блок *Кухня*, прорабатываемый на занятиях по практике речи в начале второго курса.

На наш взгляд, такое, своего рода, «сотрудничество» при введении материала на занятиях по практике речи и по специальному языку, является очень важным элементом в обучении русскому языку в туризме, поскольку позволяет более тщательно усвоить материал, необходимый для использования в будущем в туристической и культурно-досуговой деятельности (Прим.1). Возвращение же к уже проработанным темам способствует использованию их в разных ситуациях, не всегда непосредственно

связанных с повторяемой тематикой (студенты очень естественно переходят от одной темы к другой, как это бывает в речи носителей языка).

Стоит отметить также, что с первого курса студенты начинают осваиваться с подготовкой и проведением презентаций. Первая подготовленная презентация была посвящена школе иностранных языков и реализовалась в рамках темы *Изучение иностранных языков*. Студенты в группах, состоящих из 2 человек, готовили небольшое «коммерческое предложение» с презентацией, представляющее услуги их языковой школы. Их задачей было не только рассказать о своей школе, но и найти клиентов (среди аудитории), которые были бы заинтересованы в том, чтобы воспользоваться их услугами. После презентации «клиенты» могли задавать вопросы, договариваться насчет скидок и просить совет, какой курс им лучше всего выбрать для себя, своего ребенка и т.п. Презентация была соединена с ролевой игрой, что помогло студентам лучше войти в роль и более естественно вести себя в роли представителя языковой школы.

Результаты первой презентации показали несколько слабых моментов, на которые стоило обратить особое внимание во время занятий. Их можно отнести к следующим категориям: 1) языковые – преодоление языкового барьера (к сожалению, в некоторых случаях это был не самостоятельный рассказ, а скорее чтение с листка), «Ахиллесовой пятой» в высказываниях были фонетические, грамматические и лексические ошибки, а в тексте на слайдах также ошибки орфографического характера, 2) технические – касающиеся составления презентации (избыток текста на слайдах, неудачные цветовые решения (желтый текст на белом фоне), слишком маленький шрифт), 3) «мягкие навыки» – отсутствие контакта с аудиторией во время презентации, неумение эффективно слушать (неадекватная реакция на вопросы – ответы не по существу).

В дальнейшем ходе обучения на занятиях по практике речи шла работа над исправлением вышеупомянутых ошибок, совершенствовалось знание грамматики, расширялся лексический запас – приобретение этих знаний позволило студентам чувствовать себя более уверенно во время ведения следующей презентации. Преподавателем давались также подсказки по проведению презентации, касающиеся выбора самой важной информации, размещения информации, фотографий и картинок на слайдах, технического и цветового оформления. Обращалось также внимание на повышение компетентности в области «мягких навыков». Проводились соответствующие упражнения (*Если я правильно понял(а)...*, брейнсторм: *Что такое*

*эффективное\неэффективное слушание?*, *Когда мы слушаем с интересом? и др.*), тесты, игры (напр. *Подарок* и др.), способствующие приобретению навыка эффективного слушания и «правильному» контакту с аудиторией.

С некоторыми из ошибок, допущенными студентами в презентации языковой школы на первом курсе, мы столкнулись также во время презентации первого проекта в рамках занятий по специальному языку в туризме на втором курсе. В презентации студентам необходимо было представить гостиничный объект контрагентам из турбюро, заказывающим пребывание для организованной группы с определенными требованиями (например, организация курсов повышения квалификации для врачей-хирургов – 150 человек, встреча Общества охотников и рыбаков – 200 человек, деловая встреча менеджеров совместного польско-российского предприятия – 25 человек). Помимо презентации объекта, необходимо было убедить заказчиков в правильности выбора ими именно предлагаемого объекта. В презентациях появлялись ошибки следующего характера: стилистические, связанные с пунктуацией, интерференция (45-личная группа, т.е. группа, состоящая из 45 человек, место проживания), полонизмы (например, *веселье* – в значении – *свадьба*), логические. При этом хотелось бы, однако, отметить, что, представляя гостиничный объект, речь студентов отличалась уже большей связностью, а ошибок в техническом плане было гораздо меньше. Из чего можно заключить, что замечания преподавателя, касающиеся первого проекта-презентации и работа, проведенная на первом курсе, дали свои результаты не только в плане занятий по практике речи, но и во многом помогли подготовить студентам более сложный проект в рамках занятий по специальному языку.

Как было уже сказано, одной из целей занятий по практике речи было научить студентов правильно использовать найденную информацию в разного рода работах, в том числе, в буклетах. На втором курсе в рамках тематического блока *Город*, студенты готовили выступление по теме *Экскурсия по городу*, к которому составляли буклеты, информационно восполняющие само высказывание. Экскурсия должна была проводиться для иностранных русскоговорящих туристов разных возрастных категорий. Экскурсия обязательно должна была включать: короткую информацию, представленную в устном виде, на тему истории города Лодзи (с особым акцентированием внимания на одном из периодов развития города, чтобы рассказы не повторялись), предложение посетить достопримечательности, минимум один музей (в зависимости от возраста участников) и сопровождающую информацию о выбранном музее. В буклетах следовало представить короткую историческую справку о городе,

информацию относительно стиля застройки и организации инфраструктуры города, а также информацию о продолжительности экскурсии, ее этапах, достопримечательностях, фотографии достопримечательностей, которые будут посещаться. Это задание помогло студентам лучше узнать не только историю города и познакомиться с его архитектурой, но и посмотреть на Лодзь другими глазами. Кроме этого, у студентов была возможность применить свои знания на практике и почувствовать себя в роли экскурсовода, так как были проведены внеаудиторные занятия – экскурсия по центральной улице Петрковской, которая сопровождалась развернутой информацией об архитектурных объектах.

Как отмечалось ранее, большое внимание на занятиях по практике речи уделяется говорению. Для раскрепощения студентов, снятия психологического зажима и преодоления ими языкового барьера использовались разминки, разного рода фонетические упражнения, составление монологов и диалогов, ответы на вопросы на основании услышанной информации, ролевые игры, дискуссии и т.п. Отдавая себе отчет в том, что презентация подготовленного проекта основывается, прежде всего, на докладе, все вышеперечисленные приемы и упражнения, по нашему мнению, способствовали развитию этого умения.

Кроме того, во время еженедельных консультаций, проводилась индивидуальная работа со студентами. Для такой встречи отводилось 20-25 минут – студенты готовили короткую статью на интересующую их тему, но при этом связанную с тематическими блоками, прорабатываемыми в семестре (т.е. используя разные СМИ студенты находили интересующий их материал, самостоятельно знакомились с ним, работали с лексикой, а на консультациях рассказывали о том (иногда опираясь на план с ключевыми словами), что прочитали, стараясь использовать новую лексику и грамматические структуры). Преподаватель задавал вопросы, касающиеся темы статьи, лексики, оценивал уровень подготовки, принимая во внимание углубление в тему, разнообразие используемой лексики, понимание вопросов и уровень адекватности ответов. Из наблюдений вытекает, что на втором курсе вместе с уровнем знаний повышается интерес к реалиям (студенты сами искали информацию, находя очень интересные материалы, являющиеся поводом для дискуссии, при случае знакомясь с русскими электронными журналами и другими источниками информации). Благодаря этим встречам можно было лучше узнать интересы студентов, их взгляд на мир и подход к учебе. Эти встречи помогли также установить более доверительные отношения со студентами и дали возможность обратить внимание на часто появляющиеся проблемы и индивидуальные потребности,

связанные с усвоением материала, что, в свою очередь, послужило составлению программы, учитывающей особые языковые трудности студентов.

На третьем курсе на занятиях по практике речи вводится тематический блок под общим названием *Туризм*, в который входят такие подтемы как: *виды туризма, гостиничное хозяйство и виды транспорта*. Материал этого блока закрепляет знания, полученные студентами на втором курсе, а также вводит новые понятия и расширяет лексический запас в области туризма. В завершение этой темы студенты в парах готовили презентацию-предложение готовой экскурсии вместе с буклетом для клиента. Большой популярностью, в качестве тем для презентаций, пользовались гастрономические туры и развлекательный туризм. Однако, для большей разнородности, преподавателем было предложено несколько других видов туризма, таких как: познавательный, учебный, этотуризм, деловой туризм. Презентации оказались интересными и правильно составленными, однако не все были до конца продуманными. Не во всех презентациях было подано место назначения (подавалась только страна, без конкретного города\местности), количество дней проведения не соответствовало зачастую реалиям (слишком длинный маршрут за короткий отрезок времени), цена экскурсий тоже не всегда была адекватной (цена была или низкой, или безумно высокой, что свидетельствовало о незнании ценовых реалий туристических предложений). Встречались также некоторые оплошности – фотографии не всегда соответствовали стране направления (например, экскурсия проводилась на Канарские острова, а фотография пляжа представляла Дубай, так как вдали виднелся известный Дубайский небоскреб). Однако, по сравнению с предыдущими презентациями – проекты-презентации на третьем курсе отличались большей продуманностью темы. Были намного лучше оформлены, согласно требованиям к презентации, а также действительно являлись фоном для высказывания, а не его главной составляющей. Студенты охотно отвечали на вопросы аудитории, давали дополнительную информацию, рассказывали смешные истории, связанные с данным регионом/страной, подсказывали, что может пригодиться во время такой экскурсии. Наблюдалось снятие психологического зажима и более спонтанные реакции на вопросы.

И вновь хотелось бы подчеркнуть роль взаимодействия между предметами при введении некоторых тем, связанных с областью туризма, поскольку все вышеперечисленные темы послужили основой для введения материала по специальному языку в туризме. Так, на третьем курсе, на занятиях по специальному языку, в последнем семестре, в рамках тематического блока *Характеристика туризма*

рассматривались следующие вопросы: классификация туризма и его функции, классификация экскурсий, отдых и анимация, культурные мероприятия, экскурсионное обслуживание, которые перекликались, безусловно, с уже введенным тематическим блоком *Туризм*. Стоит, однако, отметить, что на занятиях по специальному языку внимание, прежде всего, уделялось факторам, влияющим на развитие современного туризма, целям туристских поездок, обслуживанию групп и индивидуальных туристов. Более подробно прорабатывались темы, связанные с досуговой деятельностью и экскурсионным обслуживанием, а именно: *организация краеведческих экскурсий, тематических и интеграционных мероприятий, организация свободного времени туристов, отдых в известных курортах и санаториях Польши, России, Украины и Литвы, значение культурных мероприятий в современном мире, экскурсовод и его роль в современном туристском обслуживании*.

Подводя итоги работы, можно прийти к выводу, что большинство целей, поставленных в начале обучения: на первом курсе по практике речи и на втором курсе по специальному языку в туризме, удалось реализовать, но на разном уровне, часто зависящем от индивидуальных способностей студентов и их активного участия в занятиях. Однако считаем, что после окончания третьего курса студенты овладели языком на соответствующем уровне, который позволил им подготовиться к успешной сдаче бакалаврского государственного экзамена и подготовить интересную презентацию своего проекта по культурано-познавательному туризму. Хочется надеяться, что выпускники бакалавриата планируют и в дальнейшем развивать свои знания в области, как русского языка, так и в области специальных знаний в сфере туристической деятельности, которые позволят им найти свое место на современном рынке труда.

### **Примечания:**

(1) Культурно-досуговая деятельность – это процесс приобщения к культуре, выраженный в материальной и духовной форме (Сфера культурно-досуговой деятельности, <http://o-dosuge.ru/>)

### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Пирожак-Дюк И.** (2011), Авторская программа *Русский язык в сфере туризма (специальный курс)* для студентов второго курса бакалаврского обучения, Лодзь

**Пирожак-Дюк И.** (2011), Авторская программа *Русский язык в сфере туризма (специальный курс)* для студентов третьего курса бакалаврского обучения, Лодзь

*Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego 1 rok (2006), 2 rok (2007), 3 rok (2010)/ Red. U.Siemianowska, Łódź.*

*Анна Джевиньска  
Центр иностранных языков  
Варшавский политехнический университет  
г. Варшава, Польша*

## **РУССКИЙ ЯЗЫК «С НУЛЯ» КАК ТРЕТИЙ / ОЧЕРЕДНОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

### **Иностранные языки в начальной и средней школе в Польше**

Новая программа общего образования, действующая на довузовском этапе образования в Польше с 2009/10 года, ввела важные изменения относительно снижения возраста, в котором начинается обучение иностранным языкам. В настоящее время обучение первому иностранному языку начинается в первом классе начальной школы (в возрасте 6-7 лет), а второму – в первом классе гимназии (в возрасте 12-13 лет). Новая программа общего образования в области иностранных языков предусматривает, что выпускник средней школы будет владеть двумя иностранными языками на уровне языковой самостоятельности (B1 или B2) [Komorowska 2001: 42].

В большинстве случаев выпускники средних школ продолжают обучение, что обозначает, что в вузы поступают люди, владеющие несколькими иностранными языками.

### **Иностранные языки в высших учебных заведениях в Польше**

Внедрение реформ Болонского процесса на уровне высшего образования в Польше привело к многим изменениям, в том числе к введению стандартов обучения для направлений и уровней образования [Рыщук-Штайдель, Шашкова 2012], которые предусматривают, во-первых, обучение иностранному языку в размере 120 аудиторных часов и, во-вторых, только на первом уровне высшего образования (бакалавриат). Дополнительно, требование к сдаче экзамена по иностранному языку на уровне B2 до окончания первого уровня высшего образования может привести к тому, что студенты: а) используют все эти часы на обучение только одному иностранному языку, прежде всего английскому; б) не будут изучать языка специальности; в) не будут изучать других иностранных языков.

Последствием такой ситуации может быть не только потеря потенциала многоязычия, выработанного в рамках средней школы, но и значительное ограничение возможностей трудоустройства и конкурентноспособности студентов как на европейском, так и на мировом рынке труда.

### **Обучение иностранным языкам в Варшавском политехническом университете (ВПУ, Варшава, Польша)**

Внедряя реформы Болонского процесса, вузы могут самостоятельно повышать количество часов, предназначенных на обучение иностранным языкам. В ВПУ у студентов-бакалавров 180-240 часов. После сдачи обязательного экзамена B2, студенты самостоятельно принимают решения относительно способа использования оставшегося им количества часов. Они могут предназначить их на любые курсы иностранных языков (модули по 30 или 60 часов), которые предлагает Центр иностранных языков ВПУ, как например тематические курсы (технические, культуроведческие, профессиональные) или обучение «с нуля» / совершенствование второго / третьего / очередного иностранного языка – английского, испанского, итальянского, китайского, немецкого, польского (для иностранцев), русского, французского, шведского, японского.

### **Русский язык «с нуля» как третий / очередной иностранный язык в вузе технического профиля – результаты анкеты среди студентов ВПУ**

В последние годы вопросам преподавания иностранных языков в технических (или вообще нефилологических) вузах уделяется всё больше внимания, организуются конференции и публикуются статьи, в которых рассматриваются актуальные методические и методологические проблемы обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному [Иванова 2009, Попадейкина, Чахор 2012, Рызык-Штайдель, Шашкова 2012, Шарафутдинова 2010]. Однако вопрос обучения русскому языку «с нуля» как третьему / очередному иностранному языку на уровне вуза, т.е. прежде всего для профессиональных целей, является относительно новой дидактической проблемой, которая стала актуальной вследствие реформ на уровне высшего образования.

Чтобы узнать мнение и подход студентов к обучению русскому языку «с нуля» в условиях многоязычия в вузе неязыкового профиля, в летнем семестре 2012/13, в зимнем и летнем семестрах 2013/14 в трёх группах студентов Варшавского



политехнического университета, изучавших русский язык «с нуля» как третий / очередной иностранный язык, автором статьи была проведена анкета. Она состояла из 5 частей: 1) знание иностранных языков, 2) оценка занятий русского языка, 3) подход к изучению иностранных языков, 4) изучение русского языка «с нуля» и 5) самооценка. В анкете приняло участие 53 студента. На основе их ответов можно уже делать определённые выводы, особенно если их соотнести с некоторыми дидактически существенными величинами, обсуждаемыми в литературе.

### **Многоязычие студентов**

Результаты анкеты подтверждают, что студенты знают как минимум два иностранных языка (только для 1 студента русский язык был вторым иностранным языком, для всех остальных – третьим или очередным, который они начинали учить в течение своей жизни). Языки, какие знают студенты, это: английский – 53 человека, немецкий – 36 человек, французский – 14 человек, испанский – 9 человек, итальянский – 5 человек. Однако сразу надо подчеркнуть, что студенты сами по-разному определяли свой уровень знания данного иностранного языка, например английский учили 7-16 лет, в ответах определяли свой уровень от A2 до C2; немецкий учили 2 – 8 лет, уровень от A1 до B2; французский: 30 часов (семестр) - 15 лет, уровень от A1 до B2; испанский: 30 часов (семестр) - 8 лет, уровень A1-A2; итальянский: 30 часов (семестр), уровень A1.

Ответы студентов подтверждают, что многоязычие – это социальный факт, который всё чаще является характерной чертой современного глобального общества, на что обращают внимание многие авторы [например Extra, Yagmur 2012, Jessner 2008, Otwinowska-Kasztelanic, Wiczyńska 1999]. Ответы студентов показывают также, что человек в течение своей жизни может учить несколько иностранных языков, начиная их обучение в любой момент жизни, и что он может учить разные языки для разных целей. С дидактической точки зрения такая ситуация вызывает ряд вопросов связанных с организацией процесса обучения, прежде всего с разработкой программ обучения для очередных иностранных языков, усваиваемых на базе первого иностранного языка [например Karolczuk 2007].

### **Мотивация к обучению русскому языку «с нуля» как третьему / очередному иностранному языку**

В анкете один из вопросов касался причин выбора русского языка «с нуля» как третьего / очередного иностранного языка. Студенты могли выбрать несколько ответов из приведенных, могли также дописать другие ответы. Было предложено пять возможных вариантов закончить предложение: Я выбрал/а русский язык, потому что... 1) мне нравится русский язык, 2) я хочу читать литературу в подлиннике, 3) я хочу поехать в Россию, 4) я хочу работать с русским языком, 5) мне подошло расписание занятий.

Несмотря на очень прагматичный подход студентов к обучению иностранному языку и подбор срока занятий по иностранному языку к расписанию по другим предметам (29 человек) (что на основе литературы можно определить как инструментальная мотивация), стоит заметить, что студенты имеют положительное отношение к языку и культуре и что при выборе языка учитывали также свои интересы (24 человека). Такая внутренняя интегративная мотивация в дальнейшем способствует успешному усвоению языка [например Komorowska 2001: 90-99]. Однако если учесть, что мотивацию можно также рассматривать как процесс [Dörnyei, Ottó: 47-51], управляемый волей и желаниями субъекта дидактического процесса, т.е. учащегося, тогда необходимо придавать важное значения способу его организации и реализации, прежде всего заданиям и задачам предлагаемым учащемуся в рамках аудиторной и самостоятельной работы.

### **Развитие языковых умений**

В анкете студенты отвечали также на вопросы, касающиеся методов развития языковых умений, грамматики и лексики. В течение занятий языковые умения развивались опираясь прежде всего на учебник и другие материалы, предусмотренные программой обучения. Результаты анкеты подтвердили, что студенты имели контакт с русским языком прежде всего на занятиях в вузе и в рамках домашней работы. Студенты не учили язык на дополнительных курсах в языковых школах или в рамках частных уроков (здесь причиной могла быть большая нагрузка) и не пользовались интернетом, чтобы учить язык (здесь причиной мог быть низкий уровень знания русского языка).

Ответы студентов показали, что они читали прежде всего тексты из учебника, письменно выполняли домашние работы, в аудировании и говорении упражнялись слушая и разговаривая с другими учащимися и преподавателем на занятиях, а

грамматические и словарные упражнения делали в рамках домашней работы на основе учебника и дополнительных материалов, раздаваемых преподавателем.

Ответы студентов подтверждают важное значение роли, какую в процессе обучения иностранному языку играют, с одной стороны, дидактические материалы и, с другой, формы работы, предлагаемые студентам с целью развивать их языковые умения. В то же время они заставляют задуматься над вопросом о подборе и подготовке дидактических материалов, отвечающих нуждам профессиональной подготовки студентов нефилологических вузов.

### **Рефлексия и самооценка**

В литературе подчёркивается значение роли, какую в процессе обучения иностранному языку играет рефлексия над его ходом и результатами, так как без момента сознательного анализа результатов своей деятельности трудно говорить о возможности добиться успеха [Шарафутдинова 2010: 117].

В анкете студенты проводили самооценку, оценивая самих себя от 1 (самая низкая оценка) до 5 (самая высокая оценка) в четырёх категориях: старательность, систематичность, соблюдение сроков работы, степень усвоения материала. Большинство студентов выбрало оценки 1-3 в первых трёх категориях и 4 – 5 в категории «степень усвоения материала». Эти ответы являются очень интересными, если учесть факт, что большинство опрошенных – это молодые мужчины в возрасте 20-23 лет, для которых русский язык являлся третьим или очередным иностранным языком, который они начинали учить в течение своей жизни. На основе анализа их ответов можно сделать вывод, что при относительно небольших затратах труда они не только усвоили материал данного этапа обучения, но и добились результатов, которые их удовлетворили настолько, что они высказывали желание продолжать обучение русскому языку в будущем.

Здесь опять необходимо задуматься над вопросом о целях обучения иностранному языку на уровне вуза, особенно технического вуза.

Анкета была проведена только в трёх группах, в связи с чем её результаты позволяют показать только небольшой фрагмент этой сложной дидактической действительности, какой является обучение русскому языку «с нуля» как третьему / очередному иностранному языку на уровне вуза. С дидактической точки зрения, это новая ситуация, которая заставляет заново рассмотреть все дидактические составляющие процесса обучения иностранному языку, прежде всего вопрос об

организации учебного процесса, подготовке материалов, целях обучения, методов работы и т.п., особенно если иметь во внимании специальные нужды студентов технических вузов [Гаврилова 2014:43, Otwinowska-Kasztelanic 2012: 361]. В дальнейшем рассмотрения и/или совершенствования требует также обучение русскому языку как иностранному на высших уровнях обучения в неязыковых вузах, особенно разработка системы образовательных целей для разных факультетов / направлений обучения на разных уровнях образования.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Гаврилова О.В.** (2014), *Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе*, Вестник ОГУ № 2 (163), СС. 40-43.

Европейские Сообщества, 2007, *Ключевые компетенции в пожизненном обучении – европейские рамки отнесения*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_pl.pdf)

*Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы научно-практической конференции* (2009)/ Ред. **Н.К. Иванова**, Иваново.

Министерство народного образования, *Основа общего образования с комментарием, часть 3*. [http://www.lingwistyka.edu.pl/upload/materialy/167\\_podstawa\\_programowa\\_z\\_komentarzem\\_tom\\_3.pdf](http://www.lingwistyka.edu.pl/upload/materialy/167_podstawa_programowa_z_komentarzem_tom_3.pdf)

*Теория и практика преподавания русского языка как иностранного* (2012)/ Ред. **И. Попадейкина, Р. Чахор**, Вроцлав.

*Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования* (2012)/ Ред. **Х. Рыщук-Штайдель, С. Шашкова**, Lublin.

**Семяновска У.** (2012), *Русский язык в новом образовательном пространстве Польши (к вопросу о новой реформе в вузовском обучении)* [w:] *Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования*/ Ред. **Х. Рыщук-Штайдель, С. Шашкова**, Lublin. – СС. 357-363.

*Стандарты обучения для направлений и уровней высшего образования* [http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news\\_cat\\_id=117&news\\_id=982&layout=1&page=text](http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text)

*Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: VI Межвузовская научно-практическая конференция: сборник научных трудов* (2010)/ Ред. **Н.С. Шарафутдинова**, Ульяновск.

**Dörnyei Z., Ottó I.** (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, [w:] *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London*, Vol. 4, pp. 43-69

**Extra G., Yagmur K.** (2012), *Language rich Europe. Trends and strategies in multilingual practices in Europe*. Cambridge University Press.

**Jessner U.** (2008), *State-of-the-Art Article. Teaching third languages: Findings, trends and challenges* [w:] *Lang. Teach.* 41:1, 15–56, Cambridge University Press

**Karolczuk M.** (2007), *O nauczaniu drugiego języka obcego (analiza programów nauczania języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego)*, [w:] *Studia Wschodniosłowiańskie 10*/ Ред. **L. Dacewicz**, Białystok. – СС. 265-276,

**Komorowska H.** (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

**Otwinowska-Kasztelanic A.** (2012), *Plurilingualism and Polish teenage learners of English*, *Linguarum Arena*, Vol. 3, pp. 37-52

**Wilczyńska W.** (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Uczyć się czy być nauczonym*, Warszawa.

**Wilczyńska W.** (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*/ Red. **M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew**, Kraków, – SS. 27-40.

*Дорота Духновска  
Политехнический институт  
г. Краков, Польша*

## **ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ – РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Каждому взрослому человеку не раз пришлось сетовать на непонимание языка для специальных целей. Но что же такое этот ЯСЦ? Когда механик говорил вам про форсунки, кривошип и шатун, а сантехник утверждал, что в вашем кране испортился клапан в смесителе, это обозначает, что эти люди использовали ЯСЦ. Его название пришло из англоязычного мира – Language for Specific Purposes (язык для специальных целей). Конечно, попытка дать одно верное толкование такого понятия еще не удалась, но в таких случаях определение данного языка языком для специальных целей у нас не вызывает сомнений. Мы характеризуем эти высказывания как «специальные», «профессиональные», потому что они насыщены профессиональной лексикой и информацией [Grucza 2007: 125].

В польском языкознании есть сторонники иерархической модели понимания ЯСЦ, как языка выходящего из общего языка (выделяя общий язык и исходящие из него диалекты, социолекты и ЯСЦ) [Handke, Rzetelska-Feleszko 1977: 149]. Есть и те, кто видит общий язык и ЯСЦ как два разных языка, которые объединяет грамматическая и фонологическая система, а людей, пользующихся обоими языками, считают билингвальными [Grucza 2007: 30].

Независимо от научного подхода стоит задуматься, зачем нам, преподавателям, студентам, знание языка для специальных целей? И здесь ответ не порождает проблем: это даст возможность высококвалифицированным иностранным специалистам, например польским будущим инженерам, свободно общаться в профессиональной

сфере.

Следующий вопрос касается слова «коммуникативный». Здесь тоже нет сомнений – обучение речевому общению обусловлено потребностями современного общества. А коммуникация всегда совершается в определенных условиях, имеет свое время и место, заданную конкретную тему и людей, которые пытаются реализовать свои цели, такие хотя бы как прием или передача информации.

И такую цель поставила перед собой преподавательница русского языка как иностранного Дорота Духновска из Института иностранных языков Политехнического института в Кракове в рамках курса на механическом факультете.







Уже в процессе подготовки урока надо осмыслить его внутреннюю организацию. Каждый урок должен содержать задания, проверяющие те навыки и умения, которых мы пытались достичь [Kotogowska 1988: 49]. Основная цель настоящих занятий – ознакомление студентов с русской лексикой, связанной с холодильниками и кондиционерами, и обучение ее активному употреблению.

Вводная часть занятий, входящая в состав предтекстовых заданий, осуществляется, во-первых, введением вопроса-зацепки. Это вопрос, который подскажет, о чем пойдет речь на занятиях: *Если вы услышите слова: тепло – холод – давление, то какие ассоциации у вас появляются?* Здесь студенты самостоятельно пытаются угадать тему урока, называя слова и выражения из общего языка, освоенные в процессе обучения русскому языку, а также слова, выученные на предыдущих занятиях в рамках курса обучения языку для специальных целей. Появляются такие ассоциации, как: двигатель, воздух, холодильник, кондиционер и даже градусник.

Поскольку иноязычным студентам очень трудно без подготовки выполнять коммуникативные задания, стоит предложить им текст, затрагивающий тему, которую они потом будут обсуждать. Отсюда вытекает следующая проблема: без лексической подготовки, особенно если речь идет о языке для специальных целей, просто так читать текст у студентов не получится. Поэтому стоит предложить им несколько интерактивных упражнений, которые позволят им довольно свободно разобраться с текстом.

**Смотря на фотографии, изображающие разные предметы и явления, подберите их названия. Воспользуйтесь справкой данной внизу.**

**Слова для справки:** *вентилятор, радиатор, охлаждать, давление, фреон, кипение.*

		
1. ....	2. ....	3. ....
		
4. ....	5. ....	6. ....

Выполняя настоящее упражнение, учащиеся знакомятся с новой специализированной лексикой из области устройства холодильников и кондиционеров, закрепляют иноязычные слова. Применение наглядной техники вызывает у студентов-нефилологов непосредственные ассоциации данного предмета (явления) с его названием на русском языке и полностью исключает из познавательного процесса родной язык. Конечно, всегда стоит студенту предложить проверку выполненной работы с коллегой.

Студенты активно подбирали слова к фотографиям. Это задание заодно вызвало интерес к тексту и позволило им думать, что текст и работа с ним не вызовут никаких трудностей.

Чтобы постепенно усложнить задачу, стоит добавить к изученным словам определения. Например, попросить обучаемых подобрать следующие слова (записать их на доске) с фотографиям: повысить (давление), обдувает (радиатор), (фреон) кипит, поставить (вентилятор), охлаждать (воздух), кипение (температура кипения). Очень важно не составлять новых выражений, а пользоваться лишь теми выражениями, которые потом студент найдет в тексте.

Теперь, когда студенты подобрали слова и у них получились выражения и всё записано на доске, надо выучить эти слова. Это тоже форма развлечения, которую

студенты очень любят и активно принимают в ней участие. Сначала надо стереть с доски слова, оставляя только первые буквы. И постоянно повторять выражения, указывая на доску или, вернее сказать, на пробелы, где раньше было записано выражение. Такое упражнение способствует формированию артикуляционных, интонационных и акцентуационных навыков, а также тренирует зрительную память.

Таким образом учащиеся уже до начала работы с текстом выучили как минимум 12 новых слов, причем особенно не напрягаясь, и работали все время или в группе, или в парах. После такой подготовки можно приступить к чтению текста.

### **Читаем текст**

**Глобальное похолодание: Кондиционеры** (полный текст можно посмотреть на: <http://www.popmech.ru/technologies/8828-globalnoe-pokholodanie-konditsionery/>)

Первое послетекстовое упражнение – это вариант упражнения типа «Правильно или Неправильно».

I.

**Поработайте в парах. Студент А читает начало предложения. У студента Б3 варианта ответа. Он выбирает один, наиболее подходящий, или больше. Студент А читает три задания, остальные три – читает студент Б.**

<b>А</b>	<b>Б</b>
1. Охлаждение в конденсаторах происходит за счет поглощения тепла при	А) кипении жидкости. Б) затвердении жидкости. В) сжижении жидкости.
2. Когда фреон кипит, тогда он	А) повышает давление воздуха. Б) поглощает тепло. В) охлаждает воздух.
3. Температура кипения зависит от	А) типа емкости. Б) давления. В) состава жидкости.
А) выше температура кипения. Б) испаритель работает медленнее. В) ниже температура кипения.	4. Чем выше давление в теплообменнике, тем
А) конденсатор. Б) компрессор. В) испаритель.	5. Циркуляцию воздуха в кондиционере и холодильнике поддерживает



А) нагреваться. Б) охлаждаться. В) не измениться.	6. Если испаритель и конденсатор оставить в одной комнате, то воздух в ней будет
---	--

Благодаря этому упражнению мы не только проверяем понимание текста, но и заодно задействует слуховую память студентов. Кроме того мы доказываем, что даже упражнение типа «Правильно – Неправильно» можно сделать коммуникативным. Если уровень группы более продвинутый, мы можем дать ответы также студенту А. Тогда студент Б, воспринимая возможные ответы на слух, выбирает правильный вариант, а студент А, у которого отмечен правильный ответ, заодно берет на себя роль учителя, который проверяет студента Б. Если группа более высокого уровня, можно придумать больше ответов по выбору. Можно также вообще не давать подсказок в виде ответов. Тогда студент самостоятельно ищет в тексте ответ. Ответ (подсказку) можно дать только спрашивающему студенту.

Следующее упражнение требует от студентов быстро находить в тексте отдельные слова и выражения. Чтобы выполнить это задание, один человек начинает выражение, которое другой должен закончить.

А	Б
кипение	(жидкости)
(кипения)	температура
состав	(жидкости)
(среда)	окружающая
поглощать	(тепло)
(тепла)	выделение
холодильная	(машина)
(фреон)	жидкий
охлаждать	(воздух)
(кондиционеры)	бытовые

Может получиться, что здесь вариантов ответов будет несколько. Стоит подсказать студентам, чтобы они проверяли, правильно ли они понимают (переводят) это выражение на свой родной язык.

Очередное упражнение этой тематической единицы – это работа в парах, которая

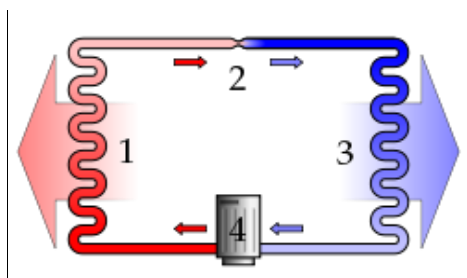
очень активизирует студентов, побуждает их к обмену знаниями, способствует росту мотивации к изучению и запоминанию нового материала. Оно поможет учащимся активизировать лексику, связанную с убеждением собеседника.

**Подчеркните одно предложение, которые описывают то, о чём вы прочитали выше и одно, которое не касается прочитанного текста. Убедите коллегу, что вы сделали правильный выбор. Воспользуйтесь выражениями: по моему, по моему мнению, мне кажется, что..., я уверен, что правильно предложение...**

1. Как построить простой кондиционер.
2. История изготовления кондиционеров.
3. Какой вред кондиционеры наносят окружающей среде.
4. Принцип работы кондиционера.
5. Почему в России отказываются пользоваться кондиционерами?
6. Какие плюсы и минусы разных видов кондиционеров?
7. Откуда взялось название «кондиционер»?
8. Сколько весят кондиционеры.
9. Когда кондиционеры заменят другие технологии?

Поскольку в этом упражнении мы пытаемся достичь прежде всего умения передачи информации, то стоит сделать упор на то, чтобы студенты понятным образом передали информацию и не слишком обращаем внимание на грамматическую корректность [Komorowska 2005: 25].

**Работая в парах, подпишите схему работы холодильника. Затем опишите друг другу способ его работы.** Если группа маленькая, можно попросить объяснить преподавателю, как это устройство работает. Такой подход вызывает у студентов очень высокую мотивацию, поскольку они становятся субъектом процесса обучения, профессионалами, которые способны не только растолковать принцип работы данной схемы, но еще и сделать это на иностранном языке.



— .....  
 — .....  
 — .....  
 — .....

Слова для справок: [капилляр](#),  
 испаритель, [конденсатор](#), [компрессор](#)

Целью последнего упражнения, которое, как и все предыдущие задания, можно провести в парах или в маленьких группах, является выработка навыка прислушиваться к высказыванию других людей и правильно реагировать на них.

**Пример: Студент А: У меня слово «испарять», подбери к нему однокоренное имя существительное.**

ГЛАГОЛ	ИМ. СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ	ИМ. ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ
А испарять	Б (испаритель)	Х
Б выделять	А (выделение)	Х
А (нагревать(ся))	Б нагрев	Х
Б (охлаждать)	А охлаждение	Х
Х	А (прохлада)	Б прохладный
Б нагнетать	А (нагнетание)	Х
Х	А тепло	Б (теплый)

Благодаря этому упражнению мы можем доказать студенту, что ему не обязательно учить 40 новых слов. Он сможет выучить только 20, а пользуясь словообразовательными приемами он может познакомиться со всей «семьей» одного слова. Все слова студенты найдут в тексте.

Все описанные в настоящей статье упражнения помогают формировать четыре языковых навыка: чтение, говорение, аудирование и письмо (хотя аудирование и письмо появляются здесь только в интегрированном виде).

Достоинством проведения занятий на основе вышеуказанных заданий является тот факт, что все предложенные в настоящей статье упражнения нацелены прежде всего не на рецептивное восприятие темы, а на тренировку устной коммуникации. Все вышеуказанные упражнения стимулируют студентов к самостоятельной активности и одновременно дают комфорт работы с примером или подсказкой.

Несмотря на то, что в данной тематической единице исключались материалы с использованием интерактивных методов (аудиотехника, мультимедиа), к которым уже так привыкли учащиеся, то опыт проведения таких занятий показывает, что их эффективность можно повысить, пользуясь лишь только бумагой и доской.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Балыхина Т.М.** (2010), *Методика преподавания русского языка как неродного (нового)*, Москва.
- Пассов Е. И., Кузовлев Н. Е. (2010), *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*, Москва.
- Grucza S.** (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- Handke K., Rzetelska-Feleszko E.** (1977), *Przewodnik po językoznawstwie polskim*, Wrocław.
- Komorowska H.** (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Komorowska H.** (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H.** (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Marton W.** (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa.

*Ирина Пирожак-Дюк  
Лодзинский университет,  
г. Лодзь, Польша*

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ К ДИПЛОМНОМУ ПРОЕКТУ-ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО КУЛЬТУРНОМУ ТУРИЗМУ

Концепция модернизации современной системы просвещения в Европе подчеркивает необходимость ориентации образования не только на усвоение студентом определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Согласно требованиям настоящего времени система образования должна способствовать формированию целостной системы универсальных знаний, умений и навыков и быть направлена, прежде всего, на самостоятельную деятельность, т.е. на ключевые компетенции, которые определяют качество образования. Современные установки образовательного процесса ставят также задачи в области воспитания молодых людей, вступающих в самостоятельную жизнь. Наиболее важными, на наш взгляд, являются: формирование инициативности, независимости в принятии решений, ответственности. Немаловажную роль в наше время играет толерантность по отношению к другим культурам, обычаям, вероисповеданиям и т.п. В связи с этим, решение задач, поставленных системой высшего образования в европейских странах, предполагает значительное обновление содержания образования, приведение его в соответствие с требованиями времени. Следует подчеркнуть, что в XXI веке значительно возросла значимость изучения иностранных языков, их профессиональная функция и востребованность на рынке труда, что повлекло за собой усиление мотивации в их изучении. Как отмечает Л. Н. Кониченко, *существенно*

*изменился также социокультурный контекст изучения иностранных языков во всех странах Европы* [Кониченко 2010].

В области туризма знание иностранного языка является настоящей необходимостью, особенно для «профилизации» по международному туризму. Язык необходим для непосредственных деловых коммуникаций, для повышения своего профессионального уровня, для работы с документацией по международным стандартам. В связи с изменением конъюнктуры и требованиями современного рынка труда, предъявляемыми молодым специалистам, в Институте русистики Лодзинского университета в 2011 году была открыта новая специализация *Русский язык в туризме* для бакалавриата.

Учебная программа дисциплины *Русский язык в туризме* направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего выпускника. Под общекультурными компетенциями нами понимаются: владение культурой мышления, способность к восприятию информации, ее анализу, обобщению, умение логически верно, с использованием аргументов, строить устную и письменную речь на польском и русском языках, умение поставить цель и выбрать пути ее реализации; под профессиональными компетенциями: способность обрабатывать и интерпретировать с использованием базовых знаний данные, необходимые для осуществления поставленных профессиональных задач в сфере туристической деятельности. Всего по дисциплине предусмотрено 120 часов аудиторных занятий в 3, 4, 5 и 6 семестрах (по 30 часов в каждом семестре).

Принципиальной позицией автора программы *Русский язык в туризме*, филолога по образованию и выпускника отделения *Менеджмент в туризме* является понимание сервисной и туристической деятельности как специфического типа «услуги» в современном «обществе потребления», и как реализации коммерческой коммуникации в сфере индустрии развлечений и досуга. Исходя из этого, наряду с формированием лингвистической компетенции в сфере туризма, большое внимание уделяется также компетенциям, непосредственно связанным с областью туристической деятельности. После прохождения курса занятий по русскому языку в туризме, студент сможет ориентироваться в современных подходах к международным деловым коммуникациям, связанным с туризмом, научится вести себя в разных психологических ситуациях, которые могут возникнуть во время работы в сфере туристических услуг.

*Русский язык в туризме* развивает способность реферирования текста с использованием специальной терминологии, закладывает у студентов основы

профессиональных навыков работы с русскоязычным клиентом. Кроме этого, предусматривает ознакомление с поведенческими моделями людей в сложных ситуациях и возможными методиками решения некоторых проблем в области туристической деятельности.

В программу дисциплины *Русский язык в туризме* вошли следующие крупные тематические блоки: *Гостиничное хозяйство, Ресторанный бизнес, Транспорт и его роль в туризме, Оформление документации, Характеристика сущности туризма и его виды, Планирование/организация экскурсий, Экскурсионное обслуживание, Отдых и анимация, Курорты и санатории, Культурные мероприятия*. Основные темы предусматривают изучение профессиональной лексики на основе аутентичных материалов, анализ профессиональных текстов, касающихся основ индустрии гостеприимства. В рамках основных тематических блоков рассматриваются также «подтемы» такие, например, как: *История гостиничного хозяйства, Требования, предъявляемые гостиницам разных категорий, Виды номеров, Элементы интерьера, Терминология и сокращения, функционирующие в сфере гостиничного хозяйства и сфере питания, Пожелания, предложения и жалобы туристов, Классификация экскурсий, Роль экскурсовода в современном туристском обслуживании*, которые, в свою очередь, дают более детальное представление о деятельности в области туризма и сфере услуг в туризме.

В состав программы, реализуемой в рамках дисциплины на 3 курсе (в 6 семестре), входит один из основных тематических блоков – *Культурный туризм*. Во время разработки тем, касающихся культурного туризма будущие специалисты-филологи знакомятся с одной из возможных сфер своей профессиональной деятельности. В связи с этим, данному тематическому блоку было уделено особое внимание во время подготовки студентов к защите дипломной работы в форме презентации. Именно виды культурного туризма послужили методологической и информационной основой для создания бакалаврских дипломных работ-презентаций. Следует отметить, что культурный или познавательный туризм является в настоящее время перспективным и активно развивающимся направлением.

Тематический блок *Культурный туризм* знакомит студентов с основными понятиями в туризме, видами и методами туристской деятельности. Во время практических занятий при его реализации уделяется внимание объектам культурного наследия, рассматривается роль элементов культуры в формировании туристского интереса, обращается внимание на факторы, влияющие на привлекательность городов,

регионов и стран в целом с точки зрения культурного наследия. Следует отметить, что темы блока рассматривают также вопросы, связанные с географическими и климатическими особенностями разных регионов, а также с конкретными приемами включения в туристский продукт особенностей избранной дестинации (Прим.1).

Изложение материала практических занятий по культурному туризму включает проведение необходимых (и, в свою очередь, закрепляющих проработанный материал) экскурсов в ряд смежных областей, связанных с гостиничным хозяйством, ресторанным бизнесом, транспортом, условиями визового режима, паспортного и таможенного контроля и т.п. в форме, доступной пониманию студентов-филологов. Во время занятий вырабатываются навыки анализа рекреационных ресурсов и возможных схем развития избранных форм туризма. Обучение ведется с использованием следующих дидактических методов: *коммуникативного, частично-поискового, метода проблемного изложения* (решение проблемных вопросов, ситуаций), *объяснительно-репродуктивного, объяснительно-иллюстративного*. Во время занятий по культурному туризму используются аутентичные материалы: рекламные буклеты, рекламные проспекты различных туристических организаций, мультимедийные презентации предложений в области туристической деятельности.

В настоящее время на рынке туристических услуг действуют так называемые «транснациональные процессы», что требует изучения мирового опыта организации туризма и сервисной сферы, освоения традиций туризма и сервиса как отечественного, так и зарубежного. В связи с этим в программу тематического блока были включены такие темы как: *История развития туризма, Путешествия в древности и эпоху средневековья, Развитие туризма в новое время, международный туристский рынок в XX веке, Культурный туризм в СССР и Российской Федерации*.

Специалист, согласно современным тенденциям на рынке труда, немыслим вне мирового «кросс-культурного контекста», в том числе, и в области туристическодеятельности. Молодой человек, выпускник высшего учебного заведения, должен быть готов синтезировать знания в области культуры, истории, социологии, коммуникологии и маркетинга. Одной из основополагающих характеристик «человека культурного», по мнению И. П. Смержок, является его *способность к проективной деятельности, т.е. продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию окружающего мира* [Смержок]. Проективная деятельность студента относится к разряду инновационной деятельности. Строится она на базе

соответствующей технологии, которую можно не только освоить, но и усовершенствовать.

Как отмечалось выше, завершением реализации программы, предусмотренной дисциплиной *Русский язык в туризме* явилась мультимедийная презентация студентами своего проекта, представляющего один из видов культурного туризма, на государственном экзамене. Стоит, однако, обратить внимание на то, что в самом начале подготовки студентов к проекту, возникли определенные трудности, поскольку в сетке занятий, утвержденной при введении специализации *Русский язык в туризме*, не были предусмотрены часы для подготовки студентов к дипломным работам/проектам. В данной ситуации совместно со студентами был пересмотрен план работы во время занятий, график консультаций преподавателя, а также задействовано дополнительное время для встреч со стороны преподавателя и студентов, с целью справиться с поставленной задачей. Безусловно, проработку некоторых тем, предусмотренных программой дисциплины, следовало перенести в рамки исключительно самостоятельной работы студентов. Так, студентами, на основе подготовленных преподавателем материалов, были самостоятельно освоены следующие темы: *Техники в работе экскурсовода, Услуги санаторно-лечебных заведений, Виды и формы анимации*. Наиболее важные вопросы оговаривались коротко на занятиях. Были определены также этапы работы, перечень обязательных элементов дипломной работы (с указанием объема), форма изложения материала и его оформления, а также представлены критерии оценки дипломной работы-презентации.

Основной целью методических указаний явилось обеспечение качественного выполнения дипломной работы и освоения, в контексте данного вида деятельности, общих и профессиональных компетенций. Методические указания были ориентированы на помощь студенту при выборе темы работы и района исследования. Во время подготовки дипломного проекта, студенты должны были решить ряд конкретных задач, связанных с изучением и анализом дополнительного материала по теме, закрепить навыки работы со специальной литературой и периодическими изданиями, проявить умение систематизировать информацию, а также изложить ее в наиболее лаконичной, но достаточно полной форме. Студентами осознавалась важность качественной подготовки работы-презентации, ибо ее целью являлось подтверждение освоения профессиональных компетенций в области русского языка в туризме в аспекте туристической и культурно-досуговой деятельности.



Процесс работы был разделен на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

В течение подготовительного этапа студентам следовало:

- определиться с выбором темы работы,
- составить план выполнения работы,
- согласовать и утвердить план с руководителем проекта,
- провести анализ и подбор литературы и других источников для работы.

Основной этап заключался в том, чтобы:

- определить цель и задачи работы,
- аргументировать актуальность и ценность выбранной темы,
- разработать основную часть работы,
- сформировать выводы в заключительной части презентации.

Заключительный этап предполагал графическое оформление работы.

Темы дипломных работ могли быть выбраны как самим студентом, так и рекомендованы руководителем проекта. При определении тем дипломных работ-презентаций, были взяты во внимание типы тематических маршрутов с преобладанием познавательной направленности и экскурсионного обслуживания, по строению трасы – *линейный маршрут* (Прим. 2), по продолжительности – так называемый *многодневный тур*, по виду транспорта на маршруте – *арендованный* (зафрактованный) транспорт, в зависимости от вида передвижения – *комбинированный маршрут* с использованием различных видов транспорта.

Темы туристских маршрутов (Прим. 3) согласовывались с преподавателем перед началом работы. Основными критериями выбора темы презентации являлись:

- практический интерес студента,
- стремление расширить свои познания в области, связанной с культурно-познавательным туризмом,
- наличие достаточных знаний и положительного опыта в подготовке презентаций в той предметной области, которую отражала тема работы.

К содержанию дипломной работы-презентации предъявлялись следующие требования:

- в коротком «введении» следовало отразить актуальность темы и ее обоснованность, а также кратко аргументировать причину выбора данной темы,

- сформулировать цель работы, отметить задачи, которые можно характеризовать как «шаги», приводящие к реализации цели,
- представить *объект исследования* – разновидность культурного туризма и *предмет исследования* - проект тематической экскурсии, представленный на русском языке к защите,
- указать на практическую значимость работы.

При разработке маршрута следовало использовать разнообразные источники: путеводители, справочники, краеведческую литературу, картографический материал.

В качестве методов исследования послужили – *теоретический метод*, к которому относятся теоретический анализ и синтез изучаемых материалов, классификация и обобщение данных, и *эмпирический метод*, заключающийся в способах выявления и обобщения фактов непосредственно в опыте, в наблюдении. Из указанных выше методов следовало выбрать такие, которые бы обеспечили максимальный эффект. При этом следовало учитывать, что для каждого этапа работы над презентацией отбираются наиболее адекватные методы, например, такие как:

- теоретический анализ научно-публицистической литературы по проблеме исследуемой темы,
- наблюдение,
- дедуктивный метод (от общих теоретических разработок заданного вопроса к конкретному его применению).

Структура основной части презентации включала:

- обоснование выбора района путешествия, вида туризма и типа экскурсии согласно классификации,
- информацию о конкретных целях путешествия,
- указание на наличие туристских ресурсов,
- оценку инфраструктуры местности,
- программу тура с указанием маршрута, включающим технологическую карту,
- сведения о видах транспорта и объектах гостиничного хозяйства.

В заключение необходимо было изложить в сжатой форме выводы и предложения, к которым пришел студент, работая над темой, т.е. сформулировать ответы на поставленные цель и задачи, а именно:

- в чем выражена актуальность разработанного тура?
- к какому типу туристов может быть обращено данное предложение?

- какие возможности реализации/внедрения данной программы путешествия видит студент на практике?

Общие технические требования к презентации заключались в следующем:

- презентация должна иметь не меньше 12 слайдов,
- первый слайд – это своего рода титульный лист, на котором обязательно должны быть представлены: название проекта экскурсии, название учебного заведения, имя, фамилия автора, имя, фамилия руководителя работы,
- следующие слайды – представление основных этапов работы над созданием экскурсионного тура,
- последний слайд – список литературы, используемой при подготовке проекта.

На слайдах необходимо было поместить: фотографии объектов, наименование каждого объекта, основную информацию по объекту.

В технологической карте маршрута (в зависимости от вида тура) следовало отразить:

- нить маршрута,
- места остановок/места ночлегов,
- предполагаемую продолжительность,
- протяженность трасы (км).

Обращалось внимание также на то, что не следует заполнять один слайд слишком большим объемом информации, количеством фотографий.

Для дипломных работ, представленных к защите, были выбраны следующие темы:

1. По следам героев романа Паулины Симонс *Медный всадник*.
2. Архитектурно-градостроительная экскурсия «По стопам киевского Гауди» - творчество польского архитектора Владислава Городецкого в Киеве.
3. Культура народов ханты и манси - экскурсия в Ханты-Мансийск (РФ) в рамках развития этнографического туризма.

Тематика первых двух работ была в какой-то мере подсказана преподавателем, третья тема была избрана самостоятельно самим студентом. Разработка маршрутов экскурсий: *литературно-художественной, архитектурно-градостроительной и этнографической* проводилась в рамках выбранных студентами городов: Петербурга, Киева и Ханты-Мансийска (РФ). Студенты, готовясь к защите, должны были:

- составить тезисы выступления,
- подготовить презентацию согласно методическим указаниям,

- оформить дополнительные материалы в форме рекламных листовок/рекламных буклетов,
- продумать ответы на возможные вопросы членов экзаменационной комиссии.

В презентации следовало:

- придерживаться определенного стиля оформления,
- обратить внимание на фон (рекомендовались холодные тона) и сочетаемость цветов,
- соблюдать определенный размер шрифта для заголовков и информации.

Работы, прошедшие проверку руководителя, были допущены к защите. В процедуру защиты входили:

- доклад студента с мультимедийной презентацией (15 мин.),
- вопросы руководителя работы и членов комиссии,
- ответы студента.

При определении оценки по защите дипломной работы-презентации учитывались:

- содержание, соответствие содержания теме работы (может взять в скобки последнюю фразу, а то повторяется содержание),
- актуальность темы,
- глубина раскрытия темы,
- самостоятельность выполнения работы,
- теоретическая и практическая значимость результатов,
- наличие выводов,
- качество презентации и качество оформления рекламных листовок/рекламных буклетов,
- полнота ответов на вопросы, заданные руководителем работы и членами экзаменационной комиссии.

Дипломные работы-презентации: литературно-художественная экскурсия и архитектурно-градостроительная, представляли туры, относящиеся к культурно-познавательному туризму. Этнографическую экскурсию, можно классифицировать, по мнению одних специалистов, как разновидность культурного туризма, по мнению же других, этнографический туризм является отдельным видом туризма. В связи с неоднозначным подходом в классификации этнографического туризма, целесообразным представляется подать дефиницию данного вида туризма: «Этнографический туризм – это туризм, основанный на интересе туристов к подлинной жизни народов, к ознакомлению с народными традициями, обрядами, творчеством и культурой» [Этнографический туризм ...]. Особое внимание в рамках этнографического

туризма уделяется традиционной культуре коренных малых народностей, в том числе, возрождающейся культуре народов Севера, Сибири, Дальнего Востока Российской Федерации. В последнее время создаются и работают центры народностей, центры фольклора и ремесел, проводятся фольклорные и исторические праздники и фестивали. В краеведческих музеях организуются экспозиции. В основу этнографической экскурсии, представленной к защите, было положено ознакомление с культурой таких народностей РФ, как ханты и манси. Следует заметить, что интерес, проявленный автором проекта к данной тематике, привел к созданию необыкновенно привлекательной работы.

Хотелось бы также отметить следующее – несмотря на трудности, возникшие из-за недостатка времени, отведенного для подготовки проекта, работы, представленные к защите, отражали инновационный подход в проектировании экскурсий, отличались продуманностью и были оценены экзаменационной комиссией положительно. Один из представленных проектов, по мнению руководителя, вполне мог заслуживать внимания со стороны туроператоров, включающих в свои предложения туры культурного и этнографического туризма. Стоит сказать о том, что, возможности реализации/внедрения, подготовленных студентами проектов, явились в настоящий момент чисто теоретическими предположениями, однако хочется надеяться, что после окончания обучения студенты смогут реализовать свои идеи, получив работу в сфере туризма.

Отдельно, стоит обратить внимание на некоторые аспекты, касающиеся ведения занятий по дисциплине *Русский язык в туризме*, а именно: на недостаточное количество часов, предусмотренных на реализацию программы для студентов-бакалавров, которые планируется дополнительно еще сократить. Следует, на наш взгляд, подчеркнуть, что большинство высших учебных заведений, подготавливающих работников в области социально-культурного сервиса (имеются в виду факультеты гуманитарной, социально-философской, экономической направленности), на дисциплины, связанные с областью бизнеса и туризма, предусматривают гораздо большее количество часов. Так, например, только на *Культурно-познавательный туризм* отводится 68 часов лекций и практических занятий, которые включают также вопросы по *Географии туризма*, в то время как мы могли посвятить на разработку тем, связанных с культурным туризмом не более 24 часов. Кроме этого, поскольку предмет *Русский язык в туризме* реализуется на филологическом факультете, то большое внимание уделяется правильности речи, правописанию и произношению, что в свою

очередь, безусловно, требует посвящения этим вопросам определенного времени во время практических занятий.

Тем не менее, даже тот объем материала по культурному туризму, который мы были в состоянии проработать, дал студентам возможность познакомиться с кругом вопросов, связанных с основными знаниями о принципах и технологиях проектирования туристской деятельности, а также с методами и конкретными техниками работы в рекреационной сфере туризма и сервиса. Материалы, используемые на занятиях по культурному туризму, были разработаны преподавателем на базе академических учебников, изданных в РФ и Украине, специальной литературы по туризму, специальных периодических изданий и материалов из Интернета. Во время занятий велся контроль понимания студентами определенных аспектов туристического бизнеса, в частности, потребности введения на рынок потребления новых форм культурного туризма.

В настоящее время каждая новая «услуга» в области туризма и сфере сервиса, согласно *Основам туристской деятельности* представляет собой *тиражируемую коммуникацию коммерческого характера и коммерческой мотивации, составляющую важную часть общественных практик социально-культурной сферы* [Характеристика Федерального Закона РФ ...]. В связи с этим следует подчеркнуть, что успешность деятельности специалиста социально-культурной сферы во многом зависит от степени овладения им технологий социально-культурного проектирования, которое включает компетентный анализ конкретной ситуации, разработку и реализацию проектов и программ, оптимизирующих основные составляющие человеческой жизнедеятельности.

В заключение хотелось бы отметить, что работы, представленные на государственном экзамене, наглядно показали заинтересованность студентов в расширении не только своих филологических знаний, но и потребность в поиске новых форм использования языка на фоне современных требований рынка труда. По нашему мнению, полученные студентами знания (вне зависимости от дальнейшего выбора ими поля деятельности), будут востребованными как для решения задач развития международного туризма, так и для других гуманитарных целей.

#### **Примечания:**

(1) Дестинация –географическая территория, имеющая определенные границы, которая может привлекать и удовлетворять потребности достаточно широкой группы туристов [Характеристика Федерального закона РФ ... ]

(2) Линейный маршрут, т.е. такой, когда турист по прибытию в место назначения проживает, как правило, в одномотеле и совершает экскурсионные поездки в пределах данной местности и окрестностей [Характеристика Федерального закона РФ ... ]

(3) Туристский маршрут – это географически определенная, привязанная к данной местности, особым объектам и описанная с различной степенью детальности, трасса похода, путешествия, передвижения [Характеристика Федерального закона РФ ... ]

## ЛИТЕРАТУРА:

**Кониченко Л. Н.** (2010), *Место иностранного языка в формировании социокультурной компетенции современного специалиста* [w:] Педагогика/5, Современные методы преподавания.- [http://www.rusnauka.com/8\\_NND\\_2010/Pedagogica/60624.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Pedagogica/60624.doc.htm)

**Пирожак И. М.**, *Рабочая программа по дисциплине „Русский язык в туризме” для специальности: Русский язык в туризме на филологическом факультете (2 и 3 курс), Лодзь.* - <https://usosweb.uni.lodz.pl>

**Рыжкова Н. А.**, *Рабочая программа по дисциплине „Культурный туризм” для специальности: Культурология.* - [main.isuct.ru/files/dept/hist/cultturism.doc](http://main.isuct.ru/files/dept/hist/cultturism.doc)

**Сморжок И.П.**, *Проектирование социально-культурного пространства: Теоретический и организационно-педагогический аспекты*, Москва. <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-sotsialno-kulturnogo-prostranstva-teoreticheskii-i-organizatsionno-pedagogich>

*Характеристика Федерального Закона РФ “Об основах туристской деятельности в Российской Федерации”*.- <http://tourism-marketing.ru/index.php>

*Этнографический туризм.* - <http://www.rusotdih.ru/publications/show15>

## **VI. Лингво- и социокультурные аспекты обучения РКИ**

*Инна Кулиш  
Благовещенский государственный  
педагогический университет,  
г. Благовещенск, Россия*

### **СОЗНАТЕЛЬНОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В условиях стремительно расширяющихся контактов различных языков и культур интегративный характер межкультурной компетенции уже ни у кого не вызывает сомнений. Взаимосвязь и эффективное взаимодействие лингвистической, собственно коммуникативной и социокультурной составляющих обеспечивают «диалог культур» – успешную межкультурную коммуникацию. Как справедливо отмечает А.П. Садохин, «способность к эффективному межкультурному общению предполагает наличие широкого круга социокультурных знаний, обеспечивающих положительное отношение к языку и культуре других народов, осознание ценностей своей и иной культуры, сходств и различий между ними, а также способности участников эффективно включаться в диалог культур» [Садохин 2007: 50-51].

Осваивая иностранный язык, человек воспринимает мир этого языка «через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной модели миропонимания», поэтому «в русле межкультурной парадигмы существенное место в учебном процессе должна занять *не только иностранная лингвокультура, но и родная лингвокультура учащегося*» [Гальскова 2004: 5]. Расширение знаний о многообразии мира, преодоление стереотипов, формирование равного позитивного отношения к родной культуре и культуре других народов на основе понимания и принятия культурных различий и ценностей этих культур – всё это является неотъемлемой частью изучения иностранных языков, поэтому важнейшая задача преподавателя русского языка как иностранного – умело соотносить контактирующие языки и культуры в процессе обучения, обеспечивая положительный перенос с родного языка студентов на изучаемый.

Важно научить смотреть на чужую культуру глазами её носителя, увидеть



очевидные для него смыслы, исследовать его способ восприятия окружающего мира. Поскольку фразеология языка в наибольшей степени отражает национальный менталитет народа, являющийся одним из базовых компонентов культуры, именно фразеологизмы и языковые афоризмы, антропонимы, топонимы, фитонимы, зоонимы и др. выступают в качестве национальных маркеров культуры наряду с особенностями таких концептуальных составляющих национальной языковой картины мира, как время, пространство, цвет, времена года и проч.

Предметом данной статьи являются некоторые формы работы, обеспечивающие студентов социокультурными знаниями. В основе заданий лежит сознательное сопоставление родного и иностранного языков и культур, что предполагает целенаправленную, систематическую работу по выявлению сходств и различий. *Метод сопоставления* органичен при изучении любых элементов национальной картины мира – от языковых единиц и структур до особенностей межкультурной коммуникации.

Едва ли можно оспаривать тот факт, что народы, проживающие в разных географических и климатических условиях, прошедшие свой собственный, отличный от других, исторический путь, имеют особые, непохожие на других, быт, национальный менталитет, культурные ценности, традиции и обычаи, символику. В этой связи показательно известное лингвокультурологическое сопоставление образа медведя как символа силы в русской культуре и дракона в китайской культуре [Русский язык как иностранный ... 2004: 174]. Добавим лишь, что в китайской культуре медведь ассоциируется с глупостью и ленью, этот символ несёт негативную культурную коннотацию и ключевым не является.

Что касается дракона, важнейшего символа китайской цивилизации, не только олицетворяющего высшую власть, но и являющегося мифологическим прародителем китайского народа, дополним, что изображение дракона – чрезвычайно популярный мотив в современном искусстве татуировки во всём мире; слово «дракон» широко распространено в региональной топонимике. К примеру, провинция *Хэйлунцзян* (黑龙江省), имеющая общую границу с Амурской областью России, названа по китайскому названию реки Амур – в дословном переводе «*Река чёрного дракона*». В китайской культуре образ дракона имеет исключительно положительные культурные коннотации, в отличие от русской, где дракон неизменно приносит несчастье, разрушения, гибель (ср. *Змей Горыныч*, персонаж русских народных сказок).

Поскольку образность – суть фразеологической номинации, исследуя образы, мы можем судить об особенностях мышления народа, а исследование «глубинной

этимологии», то есть привлечение широкого культурно-исторического, культурно-философского контекста [Корнилов 2007: 56, 59], позволяет лучше понять национально-культурные ценностные смыслы данного социума. Так, невозможно правильно понять смысл приведённых ниже фразеологизмов без знания истории, мифов и легенд страны: 精卫填海 – «неотступно добиваться поставленной цели» (букв.: «подобно сказочной птице Цзинвэй», которая в клюве носила воду, пока не осушила море); 东施效颦 – «жалкое подражание, неумелое обезьянничание» (букв.: «Уродливая Дун Ши подражает движению бровей красавицы Си Ши»), или, например, русская пословица: *В Тулу со своим самоваром не ездят*.

Приведём примеры некоторых различий в семантике и символике, с которыми мы столкнулись в практическом курсе РКИ. Широкоупотребительная русская пословица *«Любовь зла, полюбишь и козла»* вызывает недоумение у китайских студентов, потому что в отличие от русского языка, где слово «козёл» – грубое оскорбление для мужчины, в китайской культуре подобное сравнение означает проявление уважения, восхищения. Необходимо пояснение негативной коннотации русских образных сравнений *«грязный как свинья»*, *«пьяный как свинья»* и т.п., поскольку в китайской культуре свинья – уважаемое животное, основа благосостояния семьи (*«Если в доме есть свинья, значит это семья»*).

Национально-специфичны также междометия и звукоподражания, так, китайская речка журчит *«хуа-ла-ла-ла»*, а лягушка прыгает в воду со звуком *«pu'tung»*. В русском языке соответствия этим звуковым символам мы не выявили.

Сопоставляя элементы двух культур, мы встречаем явления, которые существуют в обеих культурах, но различаются в способах языкового выражения. Так, если русский при описании внешности видит *нос картошкой*, для китайца этот нос – *как чеснок*. Причина разной образности очевидна: у русских картофель, а у китайцев чеснок является одним из привычных, постоянно используемых продуктов питания.

Отличие в восприятии пространства выявилось при работе над темой «Внешность»: одной из наиболее часто повторяющихся ошибок в описаниях внешности было обозначение длинного носа – *«высокий нос»*.

*Метод моделирования.* Эффектное завершение темы «Внешность» – моделирование национальных представлений о красоте. На материале текстов, пословиц и поговорок, других фразеологических единиц, мы составляем фольклорное и современное представление о красоте, выявляем образные сравнения, характеризующие

красавицу в русской культуре: *зубы как жемчуг, щёчки, румяные как яблочки, стройная как берёзка, плывёт лебёдушкой.*

У красавицы по-китайски *овал лица как семечко, руки белые и нежные как китайский лук, она стройная как ива, нежная как сердце орхидеи, её глаза как звёзды, кожа цвета абрикоса, ротик как вишенка* (речь идёт не о цвете губ, а о форме рта, которую можно увидеть на изображениях древнекитайских красавиц). «В образных сравнениях находят отражение природные условия Китая, так красота китайской девушки сравнима с цветком дикой сливы 梅花 *мэйхуа* – символом китайского нового года, весны и рождения всего живого. Название 梅花 *мэйхуа* омонимично словам «красота» (*мэй* 美) и «брови» (*мэй* 眉), которым придавалось большое значение в облике красавицы, что усиливало ассоциации этого дерева и его цветов с женской красотой, юностью и любовью», - пишет исследователь семантики растительной символики Китая М.В. Сюй [Сюй 2010: 101].

*Метод коллажирования.* Подобно словесному моделированию, можно предложить студентам создать коллаж на заданную тему. Поместив изображение китайского мужчины в центре листа, проиллюстрировать картинками образные сравнения, характеризующие внешность или характер, к примеру, в китайской культуре «сосна на горной вершине» олицетворяет стройного мужчину, стойкую и благородную личность. Если затем так же поступить с изображением русского мужчины (*стройный как тополь; косая сажень в плечах; Брови соболиные, очи соколиные, сам – орёл* и др.), то, поместив оба коллажа рядом, можно сделать интересные выводы об этнокультурных различиях и их причинах.

*Метод ассоциаций.* Выстраивая ассоциативные цепочки, мы выявляем ассоциативную образность, лежащую в основе метафор, находим лакуны. Например, образное сравнение «как банный лист», очевидное носителю русской культуры, является ассоциативной лакуной в китайском языке: в китайской бане не пользуются веником, метафорическая связь между банным листом и назойливым человеком отсутствует.

В методике обучения иностранным языкам известно множество упражнений, направленных на работу с фразеологизмами: Закончите пословицы (*С волками жить ..... (по-волчьи выть)*)... Исправьте ошибки в данных пословицах и поговорках (*Где родился, там и вырос – там и пригодился*)... Соедините фразеологизмы и их синонимы: *стреляный воробей (опытный), нечистый на руку (нечестный), язык без костей*

(болтливый)... Восстановите пословицы, используя пары слов (например, лес – дрова: Чем дальше в лес, тем больше дров)... Отгадай пословицу (одна команда изображает пословицу пантомимой, а другая отгадывает)... Соедините правильно образные сравнения (в одном столбце – *храбрый, важный, неуклюжий* и др., в другом – *лев, индюк, медведь*, и др.)... и т.д. В обучении китайских студентов практическому владению РКИ мы используем следующие виды упражнений и творческих заданий:

- Образ – ключ к пониманию фразеологизма. Объясните образность, лежащую в основе данных фразеологизмов:

а) китайские фразеологизмы:

笑面虎 – двуличный человек (букв.: «улыбающийся тигр»);

活菩萨 – добродетельный человек (букв.: «живой Будда»);

井底之蛙 – человек с узким кругозором (букв.: «лягушка на дне колодца»);

画龙点睛 – подчеркнуть самое существенное (букв.: «выделить глаза, когда рисуешь дракона»);

б) русские фразеологизмы: *мокрая курица; светлая голова; белая ворона; отрезанный ломоть* и др.;

- Сопоставьте свободные сочетания и фразеологизмы (например: *Идти в гору с рюкзаком – Дела фирмы идут в гору*) [Дубровин 1981];

- Найди свою пословицу (у одной команды – иллюстрации, у другой – тексты пословиц);

- Объясните значение данных пословиц. Приведите эквиваленты из вашего родного языка (например: *В чужой монастырь со своим уставом не ходят* и др.);

- Напишите письмо другу с включением данных фразеологизмов;

- Посмотрите футбольный матч и поделитесь впечатлениями с одноклассником, используя «спортивные» фразеологизмы;

- Используя пословицы, подготовьте выступление на тему «Традиции гостеприимства в России и в Китае» (например, русские пословицы: *Гость доволен – хозяин рад; Гость хозяину не указчик; Незванный гость хуже татарина; За пустой стол гостей не сажаят; Всё, что есть в печи – на стол мечи*; и др.);

- Приведите русские пословицы, эквивалентные китайским народным речениям – яньюй.

里包不住火 – «В бумагу огонь не завернёшь» (рус. «Шила в мешке не утаишь»);

活到老学到老 – «Живи до старости, учись до старости» (рус. «Век живи, век

учись») и др.;

- Прочитайте фразеологизмы и прокомментируйте их с точки зрения социокультурных особенностей России и Китая:

а) 家有一老, 犹如一宝 – «Старик в семье, что драгоценность в доме» (кит. посл.);

б) 家庭妇男 – о мужчине, выполняющем все работы по дому (букв.: «домашний хозяйка»).

В заключение, заметим, что представленные методы и формы работы не только формируют социокультурную компетенцию студентов, обеспечивая знаниями и умениями, востребованными в повседневной коммуникации, но самое главное – они позволяют увлечь студентов, сделать *позитивное сопоставление* естественным способом постижения иностранной лингвокультуры. Для повышения эффективности преподавания можно дополнить занятия использованием эмблематики и геральдики, рекламы и разнообразных прагматиков, народного фольклора, песенного материала и других источников лингвокультуроведческой информации, а также внеаудиторной работой с учётом региональной языковой среды.

## ЛИТЕРАТУРА:

Гальскова Н.Д. (2004), *Межкультурное обучение: проблема целей и обучения иностранным языкам* [w:] «Иностранные языки в школе» № 1, СС. 3-7.

Дубровин М.И. (1981), *Русские фразеологизмы в картинках: для говорящих на французском языке* /М.И. Дубровин, А.Т. Антонян; 2-е изд., испр. и доп., Москва.

Корнилов О.А. (2007), *Доминанты национальной ментальности в зеркале фразеологии* [w:] «Вестник Московского университета». Сер. 19. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» № 2, СС. 53-66.

*Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку* (2004) /Г.М. Васильева и др.; Ред. И.П. Лысакова, Москва.

Садохин А.П. (2007), *Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации* [w:] «Вестник Московского университета». Сер. 19. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» № 3, СС. 39-56.

Сюй М.В. (2010), *Семантика растительной символики Китая* [w:] «Учёные записки Комсомольского-на-Амуре тех. ун-та» № IV – 2(4), Комсомольск-на-Амуре. СС. 101-105.

Виктория Овдиюк, Наталия Скиба  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко  
г. Киев, Украина

## **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ И ИХ МЕСТО В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ**

Начало XXI века характеризуется укреплением межкультурных связей и усиленным интересом к изучению социокультурного языкового контекста. Отказ от традиционно-структурного направления в методике преподавания иностранного языка обусловил смещение акцентов в пользу социокультурного подхода, который «ориентирует на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант общественного мира и согласия, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения иностранному языку» [Формирование социокультурной компетенции... 2003: 62]. Обучение языку в свете антропоцентрической философской концепции отождествляется с изучением социокультурной реальности, при котором особое значение приобретают знания о народе, его культуре, о национальных и духовных ценностях, менталитете. Становится бесспорным утверждение, что «любой язык несет отпечаток культуры и менталитета, и это, в первую очередь, отражается на речевом этикете» [Верещагин, Костомаров 1990].

В основе мировосприятия и миропонимания каждого народа лежит собственная система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Сознание человека всегда этнически окрашено, поскольку существуют отличия в мышлении, поведении, выражении эмоций представителями разных лингвокультур, вызванные разными условиями прохождения социализации. Заимствование элементов одной культуры другой не всегда происходит как механический процесс и не всегда является следствием культурных контактов. Часто заимствованный элемент культуры переосмысливается и получает новое значение под влиянием родной культуры инофона. Постижение субъективной составляющей одновременно с усвоением лингвистических знаний является залогом успешного межкультурного общения.

В рекламе в качестве компонента межкультурной коммуникации и учебного материала наиболее ярко и всесторонне проявляется социокультурный аспект общения, который может быть рассмотрен с разных точек зрения. Во-первых, реклама, являясь одним из факторов социальной жизни общества, наиболее полно отражает не только различные стороны повседневной жизни страны изучаемого языка, но также ее культурные и исторические традиции. Во-вторых, рекламные тексты, включенные в содержание обучения РКИ, по своей природе являются аутентичными текстами.

В них представлен широкий круг национально-культурных языковых единиц, представляющих особую ценность для обучения языка в контексте межкультурного контакта: прецедентные феномены, фразеологизмы, национально-культурные стереотипы, устойчивые словосочетания. Являясь содержательной базой, эти единицы влияют на общий смысл высказываний и сообщений, однако доступ к культурной информации, заложенной в высказывании, остается закрытым для представителя иноязычной культуры, в результате чего не происходит полного понимания смысла высказывания или сообщения, и взаимопонимания как цели и результата общения не достигается. Таким образом, овладение основами культуры, элементами когнитивной базы того лингвокультурного сообщества, на языке которого ведется общение, является необходимым условием успешной коммуникации. Соответственно требуется разработка теории и практики выявления и описания таких единиц с целью включения их в процесс обучения русскому языку представителей иных национально-лингвальных сообществ, что определяет актуальность нашего исследования.

Цель статьи – выявление особенностей использования прецедентных высказываний в русскоязычном рекламном дискурсе и определение их места в контексте формирования социокультурной компетенции иностранных студентов.

Впервые понятие прецедентного текста было предложено и теоретически обосновано Ю. Н. Карауловым, который дал настолько широкое определение указанных текстов, что в число этих феноменов оказалось возможным включить самые разнообразные единицы – лексемы, фразеологизмы, предложения, а также невербальные единицы [Караулов 1987]. Трансформируя его определение, скажем, что прецедентными называются феномены, «значимые для личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и широкому окружению данной личности, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Формирование социокультурной компетенции 2003: 216]. Изучение прецедентных высказываний (ПВ) инофонами – сложная и трудоемкая задача, требующая особого подхода и решения.

Уже на первых этапах обучения иностранные учащиеся проявляют интерес к рекламному тексту и феномену прецедентности. Прецедентные высказывания (наряду с другими прецедентными феноменами: прецедентным именем, прецедентной ситуацией, прецедентным текстом), являясь единицами когнитивной базы, с одной стороны, и имеющие прагматическую направленность – с другой, относятся к наиболее сложным единицам, нарушающим взаимопонимание как в процессе коммуникации, так и при

чтении текстов. Адекватно воспринимать рекламный дискурс без знания наиболее употребительных ПВ затруднительно. Инофон часто или совсем не понимает смысл текста, содержащего ПВ, или воспринимает лишь его «поверхностное» значение, в результате чего смысл сообщения искажается. Очевидно, что объяснение данного материала на начальном уровне не может быть основано на догадке или интуиции, так как без должной теоретической базы и без подробного комментария преподавателя студент не сможет догадаться, например, что подразумевал автор названия молочных продуктов *«Простоквашино»* (источником создания прецедентности служит мультфильм *«Каникулы в Простоквашино»*).

Одним из решений этого вопроса служит принцип концентрической подачи материала, то есть постепенное знакомство с данными феноменами «от простого к сложному», без углубления в теоретическую составляющую. На начальном этапе преподаватель может ограничиться объяснением использования ПВ в определенном тексте, услышанном или увиденном иностранным студентом. Наиболее целесообразным, по нашему мнению, было бы знакомство учащихся с феноменом прецедентности в рекламе на продвинутом этапе обучения. Имея определенные навыки и умения, обладая широкими лингвистическими и культурологическими знаниями, студент готов к восприятию данного материала. Первичной целью изучения ПФ является формирование навыков узнавания и правильного понимания смысла высказывания, включающего эти единицы. Прежде всего важным является принцип отбора ПВ для учебных целей. Мы считаем, что прецедентные единицы данного типа целесообразно включать в учебный процесс согласно принципу частотности их использования, то есть актуальные ПВ, обращение к которым регулярно возобновляется в языке. Например, *«Любви вся техника покорна!»* (*«Любви все возрасты покорны»*). ПВ построено на замещении одного компонента другим с сохранением конструкции исходного текста А. С. Пушкина *«Евгений Онегин»*); *«Французский препарат Магне В6. Сделай из слона муху. Магне В6 – это решение на клеточном уровне проблем, связанных с хроническим стрессом»*; *«Мы сделаем из слона муху»* (реклама «Альфа Страхование») (Сравните с ПВ «делать из мухи слона»). *«Третий – не лишний. Специальные условия на групповые карты сети фитнес клубов»*. (Сравните с ПВ *«третий лишний»*).

Эффективным представляется такой механизм работы с материалом о ПВ в рекламном тексте на уроках РКИ:

1. Предъявление единицы, объяснение значения.
2. Знакомство с текстом-источником, описание ситуации-источника.



3. Закрепление нового материала, употребление прецедентного феномена в типовой ситуации.

Работа с ПВ строится в зависимости от наличия уровней значения – ПВ с поверхностным уровнем значения и ПВ с глубинным уровнем значения. Предъявление ПВ с поверхностным уровнем значения не требует обязательного ознакомления с текстом-источником, его смысл понятен из суммы значений отдельных слов. Например, «*Ваш бизнес – в ваших руках!*» (реклама ЮниКредит Банка). Работа с ПВ такого типа направлена на запоминание и узнавание этой единицы. Для этого используются следующие упражнения.

– Закончите фразу.

*В человеке все должно быть ... (хорошо, спокойно, прекрасно).*

*Лучше один раз увидеть, чем сто раз ... (попробовать, услышать, прочитать).*

– Вставьте правильное слово.

*Л. Н. Толстой сказал, что глаза – ... души (окно, зеркало, дверь).*

*Счастливые часов ... (не видеть, не наблюдать, не слышать).*

– Сложите фразу.

*Гроза/любить/начало/май;*

*Солнце/жара/чудесный/день;*

*Здесь/птицы/не петь.*

Для понимания ПВ с глубинным уровнем значения необходима информация-справка для определения источника ПВ. Цель такого комментария – раскрыть содержание ПВ, разъяснить смысл текста, в котором он употребляется, пояснить коннотации, связанные с данным ПВ или его источником. Знакомство с текстом-источником может происходить через непосредственное чтение литературных произведений или посредством применения визуальных или аудитивных средств обучения. Однако, работа с привлечением таких средств зависит от их объема. Некоторые тексты-источники невозможно предъявить в полном объеме, например, вышеупомянутый роман «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. В таком случае достаточно только назвать произведение, объяснить контекст употребления в нем этого высказывания и предъявить ПВ в типовой ситуации. Например, «*Москва... Как много в этом звуке для сердца русского слилось! Как много в нем отозвалось!*» (городская тематическая реклама, цитата из романа «Евгений Онегин»).

Следующим шагом является формирование навыков узнавания и правильного понимания смысла прецедентной единицы, в частности в предъявленном контексте.

Семантизация ПВ с помощью контекста выполняется следующим образом:

Определите значение выделенных ПВ.

*Ваш помощник – метр с кепкой, зато бизнес как у взрослых. Office 2010 позволяет вести бизнес по-взрослому. Даже с самым маленьким штатом. Это весь деловой набор в одной коробке. Храните информацию о клиентах в удобном и хорошо организованном пространстве* (реклама Microsoft).

Фразеологизм этого примера (о человеке небольшого роста) закреплён в сознании подавляющего большинства представителей лингвокультурного сообщества и актуализируется в ходе восприятия. Происходит приложение фразеологической единицы к необычному для нее объекту – программному обеспечению. Текст обращает внимание на легкость в использовании рекламируемого товара.

Задания третьего этапа направлены на закрепление нового материала и контроль усвоения.

**Заполните пропуски в минимальном контексте.**

*Береги платье снову, а честь ...* (смолоду – сравните с рекламой зубной пасты для детей Lacalut: *Береги зубы смолоду!*).

*Лучшие друзья девушек – это ...* (бриллианты – сравните с песней группы «Виа Гра»).

*Красиво жить ...* (не запретишь – реклама выставки товаров и услуг).

**Восстановите исходный вариант трансформированного ПВ.**

*Язык до Лондона доведет* (реклама курсов иностранного языка – сравните с пословицей «язык до Киева доведет»).

*«Осенняя пора! Вещей очарованье!»* (реклама торговой компании – сравните: «Унылая пора! Очей очарованье!» А. С. Пушкина).

*«Влюбленные часов не наблюдают. 0 коп./мин. С услугой «Бесценный номер»* (реклама «Билайн» – сравните «Счастливые часов не наблюдают» из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»).

**Определите источник нетрансформированного ПВ.**

*А Васька слушает да ест* (реклама корма для кошек).

*Мы знаем рыбные места* (реклама рыботорговой компании).

*Незаятная репутация* (реклама спрея для удаления пятен).

На заключительном этапе, когда навыки узнавания и понимания смысла прецедентных единиц уже сформированы, студентам предлагается внеаудиторно составить рекламные тексты по заданной теме с использованием ПВ.

Важно отметить, что рекламные тексты, включенные в содержание обучения русскому языку как иностранному, рассматриваются не как самоценный объект изучения, а как дополнительное средство решения собственно языковых и коммуникативных задач учебной дисциплины и удобный повод обращения к прецедентным феноменам русской культуры. Работа с прецедентными высказываниями в рекламных текстах направлена на последовательное формирование социокультурной, страноведческой, лингвострановедческой и дискурсивной компетенций иностранных учащихся.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** (1990), *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва.
- Гудков Д. Б.** (1999), *Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации*, Москва.
- Ильясова С. В., Амири Л. П.** (2009), *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы*, Москва.
- Караулов Ю. Н.** (1987), *Русский язык и языковая личность*, Москва.
- Лившиц Т. Н.** (1999), *Реклама в прагмалингвистическом аспекте*, Таганрог.
- Телия В. Н.** (1999), *Основные постулаты лингвокультурологии* [w:] «Филология и культура», СС. 14-15.
- Ушакова Э. Б.** (2014), *Феномен прецедентного имени в лингвокультурологии и аспекте преподавания русского языка как иностранного* [w:] «Вестник МГОУ», №2, СС. 1-8.
- Формирование социокультурной компетенции средствами иностранного языка* (2003), Сборник научных статей, Воронеж.

*Елена Рыжова  
Академическая гимназия ТвГУ  
г. Тверь, Россия*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО – ПРАГМАТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПЕРЕНОСА В СТИХОТВОРНОМ ТЕКСТЕ. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ.**

Изучение русского языка невозможно в отрыве от литературного наследия. Язык художественной литературы (язык писателей), обычно ориентируется на нормы, литературного языка, однако заключает в себе много индивидуального, не общепринятого. В разные исторические эпохи и у разных народов степень близости

литературного языка и языка художественной литературы оказывалась неодинаковой. Поэтому изучение художественных текстов требует особого внимания к языковым средствам выразительности.

Особенность языка художественной литературы заключается в том, что «наряду с коммуникативной ведущую роль здесь играет эстетическая функция, связанная обычно с такой организацией текста, которая чем-то обновляет, преобразует привычное словоупотребление и тем самым нарушает автоматизм повседневной речи» [Мечковская 1983: 31]. Таким образом, в поле зрения исследователя языка художественной литературы должны быть те лингвистические средства, «посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [Щерба 1957: 97].

С этих же позиций следует изучать и стихотворный язык как один из основных типов организации языка художественной литературы (наряду с прозой).

Стихотворная речь представляет собой особую форму, поскольку является «художественной речью, организованной по законам стиха, то есть фонетически расчлененной на относительно короткие отрезки (стихи), которые воспринимаются как сопоставимые и соизмеримые» [Кожин 1975: 463].

Стихотворная речь отличается от прозы особенностями ритмической и звуковой организации, особенностями лексических и синтаксических средств. Это происходит оттого, что стих возникает только в единстве экспрессивной интонации и ритмической организации речи, когда автору необходимо «раскрыть характер как переживание через язык, отвечающий этому переживанию, то есть через эмоционально окрашенную речь в ее высшем напряжении» [Тимофеев 1958: 74-75]. Слово в поэтической речи приобретает характер слова-переживания благодаря своей подчеркнутости, выделенности, смысловой и интонационной насыщенности. Отсюда – большая смысловая нагрузка на слово в стихотворной речи по сравнению с речью прозаической и разговорной, так как, подчиняясь правилам литературного языка, поэтический текст подвергается дополнительным ограничениям: метрико-ритмическим нормам, организованности на всех возможных уровнях (фонологическом, рифменном, идейно-композиционном и т.д.) [Лотман 1972: 35]. Принцип стихотворного текста – «как можно короче и как можно полнее» [Сильман 1977: 151], поэтому в нем всегда ощутима «энергия сжатия» [Ковтунова 1976: 151], то есть напряженность и экспрессивность.

В связи с тем, что стихотворный ритм в единстве с экспрессивной интонацией в

известной степени подчиняет себе синтаксис, «происходит деформация прозаической акцентной структуры. В стихотворной речи существует своя система интонационно сильных позиций, экспрессивно выделяющих слово, – положение в конце строчки, в конце полустихия, во внутренней рифме, перенос, выделение в отдельную строку и другие» [Ковтунова 1976: 4].

Стихотворная речь характеризуется чрезвычайно большим количеством пауз в сравнении с прозаической в силу деления стихотворения на соразмерные строки с последующими паузами. Паузы могут быть «нормальными» (синтаксическими):

*С тобою чувствами сливаюсь,  
В речах веселых счастье пью..* (М. Лермонтов) -

и экспрессивными, порожденными, например, несовпадением конца предложения с концом стиха – переносом, где в одном стихе фраза (или ее часть, являющаяся цельным синтаксическим сочетанием), переносится в следующий стих. Например, в отроках М. Лермонтова:

*...Говорю с тобою, - но/  
Слова мои как тень проходят мимо....* –

с помощью переноса интонационно выделяется противопоставление первой части высказывания второй посредством дополнительной паузы, никак не обусловленной синтаксически, поскольку она не вытекает из логического строя речи.

Важность и значительность этого приема для стихотворной речи отмечают многие исследователи [см.: Ковтунова 1976, 1986; Тимофеев 1958, 1962; Тынянов 1965]. Однако очень немногие из них идут дальше констатации этого факта. Собственно анализ интересовал Ю.Н. Тынянова и Л.И. Тимофеева, которые предлагают определение и комментирование функций переноса, но не делают следующего шага к интерпретации произведения и установлению каких-то закономерностей. Сделать шаг в сторону установления закономерностей использования экспрессивных приемов (в том числе, переноса) в стихотворной речи на уровне интерпретации целого текста в формальном и функционально-прагматическом аспектах является актуальной задачей изучения поэтических текстов на современном этапе.

При анализе того или иного приема представляется необходимым учитывать и контекст, в котором функционирует рассматриваемый прием, и определенные внешние условия (в частности, тип художественного мышления автора – романтический и реалистический, закономерности историко-литературного процесса).

С этих позиций проанализируем «работу» переноса в лирике М. Лермонтова (романтика) и Н. Некрасова (реалиста). Например, в стихотворении М. Лермонтова:

*Свершилось! Полно ожидать  
Последней встречи и прощанья!  
Разлуки час и час страданья  
Придут - зачем их отклонять!  
Ах, я не знал, когда глядел  
На чудные глаза прекрасной,  
Что час прощанья, час ужасный  
Ко мне внезапно подлетел.  
Сверилось! Голосом бесценным  
Мне больше сердца не питать.  
Запрусь в углу уединенном  
И буду плакать... вспоминать! -*

уже первая строка, содержащая перенос, задает эмоциональную установку восприятия:

*Свершилось! Полно ожидать/  
Последней встречи и прощанья!*

«Оторванная» переносом группа «полно ожидать» вследствие тесноты ряда вступает в связь со словом «свершилось», усиливая чувство безнадежности, охватившее лирического героя. Следующие строки:

*Разлуки час и час страданья/  
Придут - зачем их отклонять! –*

еще более усиливают это переживание, поскольку «отрыв» слова «придет» от целой фразы подчеркивает неотвратимость, неизбежность разлуки. Так, с помощью переноса передается чувство безысходного горя лирического героя. В следующих строках:

*Ах, я не знал, когда глядел/  
На чудные глаза прекрасной,  
Что час прощанья, час ужасный  
Ко мне внезапно прилетел –*

выделение экспрессивной паузой слова «глядел», с одной стороны, усиливает его семантический признак – действие, а с другой – подчеркивает коннотативный признак – созерцательность. В результате слово прочитывается так: «я смотрел, но ничего не

делал,»— в противоположность активному действию, выраженному словом «подлетел». И в данном случае перенос актуализирует чувство сожаления лирического героя: он жалеет о бездействии, приведшем к большой утрате. И наконец:

*Свершилось! Голосам бесценным/*

*Мне больше сердца не питать....*

Здесь переносом подчеркиваются особенности голоса любимой женщины, благодаря чему внезапно к чувству горя, безысходности, сожаления примешивается восхищение женщиной, которая принесла ему страдания, и тем самым ощущение читателем боли утраты ещё более усиливается. Таким образом, последний перенос в стихотворении передает всплеск иного рода эмоций, связанных с восхищением, углубляя общее настроение стихотворения.

Сравним функции переноса в стихотворении Н. Некрасова «Наследство»:

*Скончавшись, старый инвалид*

*Оставил странное наследство:*

*Кем, сколько раз, когда был бит*

*До дней преклонных с малолетства,-*

*Он всё под цифрами писал*

*В тетрадку - с толком и раченьем*

*И после странный свой журнал*

*Читал с душевным умилением.*

*Так я люблю воспоминать*

*О днях и чувствах пережитых,*

*Читая пыльную тетрадь*

*Моих стихов – давно забытых...*

Здесь перенос используется дважды. Первый раз экспрессивная пауза выделяет слово «в тетрадку» в строках:

*Он всё под цифрами писал/*

*В тетрадку - с толком и раченьем, -*

указывая на определенное место, куда «старый инвалид» записывал, «как, сколько раз, когда был бит». Второй раз в строках:

*Читая пыльную тетрадь/*

*Моих стихов - давно забытых, -*

перенос используется для конкретизации того, какую именно тетрадь любит читать лирический герой стихотворения. То есть с помощью переноса подчеркивается параллелизм структуры стихотворения, усиливается соотнесение и противопоставление лирического героя и персонажа стихотворения через бытовую реалию посредством экспрессивного выделения

Анализ примеров, взятых из произведений авторов одной эпохи, выявил различия в функционировании переносов и их воздействующем эффекте. Однако для доказательства того, что это различие обусловлено именно типом художественного мышления авторов, рассмотрим этот прием в произведениях представителей разных историко-литературных эпох – А. Блока и И. Бунина (нач. XX в.) и Л. Мартынова и А. Твардовского (сер. XX в.) – романтиков и реалистов (соответственно).

В известном стихотворении А. Блока - романтика по типу художественного мышления - «Рожденные в года глухие...» перенос используется в строках:

*Есть немота - то гул набата/*

*Заставил заградить уста.*

Вследствие единства стихового ряда субъект, отделенный от действия, вынесенного в другой ритмический, «виснет в воздухе». Воссоединение происходит в такой ощутимой последовательности, что строка «есть немота – то гул набата» прочитывается как единое целое, где вторая часть становится атрибутом первой. Поэтому «немота» превращается в «гул набата», то есть получает звучание, причем звучание трагическое. В результате слово приобретает противоположный смысл. Таким образом, в данном случае перенос служит для «озвучивания» болезненной тишины путем привнесения в слово дополнительного эмоционального значения (традиционный элемент романтической образности),

В строках И. Бунина (реалиста по типу художественного мышления)

*Не видно птиц. Покорно чахнет*

*Лес, опустевший и больной,*

*Грибы сошли, но крепко пахнет*

*В оврагах сыростью грибной.*

с помощью переноса создается впечатление заболевания природы: первая строка в силу тесноты и единства стихового ряда прочитывается как единое целое, а по закону семантического выдвигания конца ряда выделяется группа «покорно чахнет». Это



впечатление усиливается при прочтении следующей строки, что накладывает отпечаток на последние строки строфы и на всё стихотворение в целом. Так, посредством переноса, экспрессивно выделяющего конкретные реалии предметного мира, автор создает картину поздней осени, напоминающую «умирание» природы, на фоне которого грустит лирический герой.

В строках стихотворения Л. Мартынова (романтика) «От иных домов идет испарина...»:

*И лежит на доме снег нетающий,*

*Громоздится на его вершине,*

*Холоден, как в доме обитающий/*

*Человек, подъехавший в машине, –*

используется прием обратного сравнения. Не человек холоден как снег, а «снег нетающий», лежащий на доме, холоден как живущий в этом доме человек. Экспрессивная пауза, отделяющая определение от определяемого слова, актуализирует слово «человек». Вследствие тесноты стихового ряда «человек, подъехавший в машине», становится как бы неотъемлемой частью этой машины, что подчеркивается и словом «обитающий», выделенным переносом и по закону семантического выдвигания конца ряда приобретающим дополнительную эмоциональную окраску и дополнительный оттенок значения, отличающий его от слова «живущий». Благодаря этому усиливаются основное (прямое) и дополнительное (переносное) значения слова «холоден»: холоден бездушный человек, не замечающий лифтерши, входящий в лифт, «мелкоту какую-то оттерши», холоден и автомат, механизм, камень, неживой предает - «изваянье некое». Итак, обратное сравнение такого человека со снегом подчеркивается с помощью переноса, посредством которого усиливается многозначность слова и передается авторское восприятие бездушия и отношение к нему.

А. Твардовский (реалист) в строфе:

*Ты дура, смерть: грозишься людям/*

*Своей бездонной пустотой,*

*А мы условились, что будем/*

*И за твоею жить чертой, -*

дважды использует перенос. В первом случае экспрессивная пауза отделяет группу «грозишься людям», поэтому вследствие единства стихового ряда эта фраза вступает во взаимодействие с группой «ты дура, смерть». В результате обостряется

противопоставление жизни и смерти («смерть» - люди)), при этом в силу закона семантического выдвигания конца ряда усиливается значимость слова «люди». Слово «грозишься» соотносится со словом «дура», что стирает в определенной степени основное значение угрозы, усиливая дополнительное эмоциональное. То есть ироническое значение фразы вырастает до сарказма в отношении смерти, что усиливается экспрессивным выделением слова «будем» в третьей строке, которое, находясь в интонационно сильной позиции, оттеняет и обостряет утверждение жизни.

Итак, в приведенных примерах прослеживаются определенные закономерности в использовании переноса представителями романтического и реалистического типов художественного мышления разных историко-литературных эпох - экспрессивное выделение слова или группы слов с целью акцентирования того или иного элемента при создании художественного образа. Различия в использовании переноса романтиками и реалистами, в его функционировании в романтических и реалистических произведениях, в его воздействующем эффекте объясняются прежде всего различиями в романтическом и реалистическом способах текстопостроения, обусловленных самим наличием двух типов художественного мышления.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Ковтунова И.И.** (1976), *Порядок слов в стихе и прозе* [w:] *Синтаксис и стилистика*, Москва.
- Ковтунова И.И.** (1986), *Поэтический синтаксис*, Москва
- Кожин В.В.** (1975), *Поэзия и проза* [w:] *БСЭ. 3-е изд.* Т.20, Москва.
- Лотман Ю.М.** (1972), *Анализ поэтического текста. Структура стиха*, Ленинград.
- Мечковская Н.Б.** (1983), *Язык и общество* [w:] *Общее языкознание*/ Ред. **А.Е. Супрун**, Минск.
- Сильман Т.И.** (1977), *Заметки о лирике*, Ленинград.
- Тимофеев Л.И.** (1958), *Очерки теории и истории русского стиха*, Москва
- Тимофеев Л.И.** (1962), *Слово в стихе*, Москва
- Томашевский Б.В.** (1959), *Стилистика и стихосложение*, Ленинград
- Тынянов Ю.Н.** (1965), *Проблема стихотворного языка*, Москва.
- Шерба Л.В.** (1957), *Избранные работы по русскому языку*, Москва

*Людмила Рыжова  
Московский городской  
педагогический университет  
г. Москва. Россия*

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Лингвокультуроведение имеет ярко выраженный познавательный и образовательный характер и предполагает решение как теоретических, так и прикладных, лингводидактических задач. Суть лингвокультурологического подхода заключается в том, что обучение иностранному языку как средству международного общения предполагает наличие высокоразвитых умений в рецептивных видах речевой деятельности, поэтому поиски путей повышения эффективности обучения языку с использованием культурно-страноведческой и лингвокультурологической информации являются в настоящий момент необходимыми. Этот аспект тесно связан с использованием языка как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов страны изучаемого языка через чтение художественной литературы, он основан на идее взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры. Язык – составная часть культуры, основной инструмент ее усвоения, это действительность нашего духа. Язык выражает специфические черты национальной ментальности [Лотман 1997: 35, 37]. С другой стороны, «культура включена в язык, так как вся она смоделирована в тексте» [Лотман 1997: 107]. Э. Сепир определяет культуру «как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают <...> Само собой разумеется, что содержание языка неразрывно связано с культурой» [Сепир 1993: 193-194].

Использование на уроках иностранного языка аутентичных текстовых материалов позволяет знакомить учащихся с культурными и духовными ценностями страны изучаемого языка, с особенностями менталитета и жизни социума. Например, газетные и журнальные статьи дают возможность обсудить текущие проблемы общества, пути их решения, сравнить тенденции развития других социумов с аналогичными тенденциями в своем социуме. Кроме того, работая с прессой, учащиеся осознают, что они обращаются к источнику информации, которым пользуются носители языка. Это повышает практическую ценность владения иностранным языком. Работа с материалами прессы позволяет учащимся знакомиться с явлениями, характеризующими состояние актуальной языковой действительности, узнавать страноведческие и бытовые и духовные реалии повседневной жизни страны и её жителей. Сопоставляя факты и материалы русской и французской прессы, ученики получают средства адекватного вербального выражения реалий жизни не только страны изучаемого языка, но и жизни в своей стране.

Особая роль в познании культурологической составляющей принадлежит художественному тексту, который, как любой другой текст, представляет собой некое словесное речевое произведение, сложный языковой знак, в рамках которого реализуются языковые единицы всех без исключения уровней (от фонов до предложений). Художественные тексты всегда являются авторскими, даже если они написаны анонимно и создаются с целью объективировать авторскую мысль, воплотить творческий замысел автора, передать знания, представления о мире и человеке, вынести данные представления за пределы авторского сознания, сделать их достоянием других людей. Важно отметить, что каждый писатель создает в своем литературном произведении некий мир в соответствии с собственным замыслом, с собственным индивидуально-образным восприятием, изображением действительности, жизни [Вежбицкая 1996: 45].

По мнению Е.М. Верещагина, художественные тексты представляют собой не модель реальной действительности, а возможные сознательно конструируемые модели действительности [Верещагин, Костомаров 2003: 45]. Н.С. Валгина, продолжая мысль Е.М. Верещагина, отмечает, что художественные тексты строятся по законам ассоциативно-образного мышления, а нехудожественные – по законам логического мышления; для художественных текстов важна образно-эмоциональная, субъективная сторона явлений, а для нехудожественных – логико-понятийная, объективная сторона [Валгина 2003: 90]. В.П. Белянин объясняет особенности художественного текста, по сравнению с иными типами текста, тем, что в художественном тексте писатель описывает фрагменты действительности, с которыми он знаком, развивает соображения, которые ему понятны и близки, использует языковые элементы, которые для него наполнены личностным смыслом [Белянин 2000: 33-35]. Он отмечает, что художественный текст – это «и феномен действительности, и способ отражения действительности, построенный с помощью элементов системы языка» [Белянин 2000: 8]. Именно поэтому «...художественное произведение, – считает М.П. Брандес, – представляет собой языково-духовную целостность, результат художественного познания и осмысления действительности, результат целесообразного художественно-эстетического переосмысления материала жизни в содержание произведения. Художественное произведение, как и любое словесное нехудожественное, – это коммуникативное целое, где каждый элемент его целеустремлен, что-то осуществляет, чему-то следует» [Брандес 1989: 10].

Важнейшим фактором своеобразия художественного текста можно назвать его включенность в мегатекст культуры. Каждый художественный текст, являясь

погруженным в культурное пространство эпохи, несет на себе отпечаток культуры конкретного этапа в истории общества, культуры того или иного народа с его устоями, традициями, менталитетом, а также отпечаток культуры неповторимой личности своего создателя. Таким образом, в художественном тексте фиксируется культурно-историческая информация, накопленная в прошедших веках. Читая художественный текст, человек осваивает и присваивает опыт определенной культуры, внедряя конкретный художественный текст в свое сознание, и овладевая нормами осваиваемой через художественный текст культуры, сам становится носителем данной культуры. Следовательно, художественные тексты выступают некими «каналами передачи» социально-исторического, художественно-эстетического опыта, за счет чего обеспечивается устойчивое развитие человеческой культуры, сохранение цивилизации. Запечатлевая расхождения в языке и в культуре народов, в способах мышления и в особенностях восприятия мира разными людьми, произведения художественной литературы ярко выражают национальное своеобразие определенной лингвокультуры [Андреев, Хлодовский 2009: 12].

Художественный текст является одним из источников национально-культурной информации. Национально-культурная информация иначе называется культурным кодом. Каждый народ живет и развивается исключительно при условии, если он не теряет собственного культурного кода. Фиксация же его в художественных произведениях позволяет сохранить культурный код народа, передать его не только другим поколениям, но и иным народам. Культурный код принято также называть национальным менталитетом [Верещагин, Костомаров 2003: 32].

Своеобразие художественного текста как источника лингвокультурологической информации рассмотрим на примере автобиографической прозы Андре Жида [Пшву 2009], получившего в 1947 году Нобелевскую премию. Принято считать, что большая часть произведений А. Жида, написанных в разное время и в разных жанрах, обладает высокой степенью автобиографичности [Токарев 1990: 5-24; Токарев 1993: 503-510]. Традиционно автобиографическая проза как литературный жанр считается довольно сложным для однозначного и непротиворечивого определения. Автобиографии чаще всего создаются выдающимися людьми, сознающими, что их жизнь может вызвать интерес в обществе и быть для него показательной. Как утверждает Ю.М. Лотман, не каждый человек имеет право на автобиографию, а только человек, наделённый определённой свободой выбора своей модели поведения, именно поэтому эта биография и представляет интерес для читателей. Человек реализует не рутинную,

среднюю норму поведения, обычную для данного времени и социума, а трудную и необычную для других и требующую от него величайших усилий [Лотман 1997: 805-806]. Создателем автобиографии движет «потребность превратить себя самого в лабораторию наблюдения над человечеством» [Лотман 1997: 816]. Своеобразие Андре Жида как раз и заключается в том, что он – ярко выраженный художник самопознания [Токарев 1993]. Текст для анализа избран автобиографический роман А. Жида «*Si le grain ne meurt...*» (Если зерно не умрет...), поскольку в нем наиболее полно и последовательно отражены отличительные черты жанра автобиографической прозы, когда реальная личность рассказывает о собственном бытии, акцентируя внимание на своей личной жизни, особенно на истории становления своей личности, и своеобразие писательской манеры и языка А. Жида. Автобиографическое событие репрезентирует менталитет той или иной личности, представляя собой вербально-знаковую символизацию её культурного опыта и отражение её картины мира. Воспоминание о прошлом, передаваемое посредством определенных языковых средств, – это определенный творческий акт, в котором осуществляется претворение индивидуального опыта (даже на уровне повседневности) в общезначимый культурный факт [Самарская 2008: 9-10].

Какова же ценность автобиографического романа А. Жида как источника лингвокультурологической информации?

С этой точки зрения лингвокультурологическая информация может быть представлена несколькими тематическими блоками. Поскольку речь идет об автобиографическом произведении, то, естественно, на первый план выдвигается проблема семьи, семейно-родственных отношений и семейных ценностей. А. Жид родился в Париже в богатой, достаточно образованной еврейской – полупротестантской, полукатолической – буржуазной семье, имеющей многочисленных родственников (как со стороны матери, так и со стороны отца), живущих в разных городах Франции и имеющих определённое положение в обществе. Важнейшим источником лингвокультурологической информации является лингвострановедческий материал, связанный с терминологией родства: *mon père, ma mère, mon grand-père, ma grand-mère, mes cousins et cousines, ma tante, mon oncle* и др. Эта терминологическая лексика не только определяет родственные отношения, но и отражает определённые социально-культурные традиции как «исторически сложившейся и постоянно развивающейся системы духовных ценностей, норм и принципов духовно-практического освоения и преобразования действительности» [Воробьев 1997: 133].

Семья играет существенную роль в становлении и развитии личности, и семейно-родственные отношения предопределяют характер проявления межличностных отношений как с родственниками, так и с другими людьми.

Семья А. Жида была вполне патриархально традиционной: отец, Поль Жид, – глава семейства, был преподавателем римского права в Сорбонне, много работал в дома; мать, Жюльетта Рондо, «была ревностной католичкой, мрачным воплощением деспотичного долга, добродетели и строгости» [Токарев 1993: 503]. Она занималась домашним хозяйством и воспитанием сына. Занятый подготовкой к лекциям, отец мало занимался сыном. Большую часть дня он проводил в рабочем кабинете, куда Андре мог входить только по особому приглашению. Ребёнок входил туда как в храм, с почтением и страхом. Но у него сохранились замечательные воспоминания о посещении рабочего кабинета отца, связанные с тем, что и как отец ему там читал. Это были страницы из книг для взрослых и для детей. Родители часто спорили, мама считала, что ребёнок должен быть послушным и беспрекословно подчиняться взрослым, что ему рано размышлять и о чём-то задумываться; отец же многое позволял своему сыну. У него не было какой-то особой программы, но он предлагал сыну узнавать то, что интересовало его самого, что он сам любил, и размышлять о том, что узнавал. Именно это чтение и редкие, но продолжительные беседы с отцом во время прогулок в Люксембургском саду оставили неизгладимый след в сознании Андре Жида: он всегда интересовался литературой, живописью, много читал и многое стремился познать. Авторитет отца был беспрекословным. Тем самым подчеркивается особая социально-культурологическая роль отца в характеристике семейно-родственных отношений, которые сложились во французской культуре относительно «властной роли мужчины в семье» [Воробьев 1997: 139].

А. Жид был болезненным мальчиком. Он посещал Эльзасскую школу, но часто пропускал занятия, из-за болезни оставался на второй год. Но склонность к гуманитарным наукам, знание литературы, умение выразительно читать и хорошо писать сочинения, музыкальное образование позволили ему стать первым учеником в классе. К нему хорошо относились и учителя и ученики. Но друзей у него не было. Хорошие отношения с складывались с некоторыми одноклассниками, с его многочисленными дядями и тётями, кузинами.

Следует отметить, что систематического образования он так и не получил, занимаясь в основном дома с частными учителями. В отрочестве и юности Андре Жид приобрел солидные литературные и музыкальные познания, хорошо знал латынь,

английский и немецкий языки. С большой признательностью он вспоминает о культурно-эстетическом воспитании в школе. Еженедельно по вторникам с 2 часов до 5 детей водили в музеи: Сан-Шапель, Нотр-Дам, Лувр, Пантеон, Собор Инвалидов, Музей искусств и профессий. На этой гуманитарно-гуманистической основе школьного и домашнего воспитания формировалась система ценностных ориентаций А. Жида, которая предопределила его повседневное поведение, позволяя устанавливать вполне адекватные межличностные отношения с людьми, его окружающими. В основе этих отношений лежат: уважение к старшим, толерантность, деликатность, учтивость, умение видеть и понимать чувства другого.

С этой точки зрения вызывает интерес религиозная атмосфера многочисленной семьи. Биографы А.Жида указывают, что в детстве будущий писатель получил весьма пуританское воспитание, внутренний протест против которого впоследствии сильно повлиял на становление его личности. После смерти отца в 1880 году рос в атмосфере исступленной религиозности. Но вражды между родственниками по поводу принадлежности к католической или протестантской вере не было. Более того, семья терпимо относилась к тому что, например, один дядя А. Жида, протестант, женился на католичке. Главное заключалось в том, чтобы все жили в соответствии с нормами своей религии. Поэтому сама атмосфера семьи воспитывала уважение и терпимость к разным религиям, уважение к выбору и волеизъявлению всех своих родственников. Но излишняя строгость сугубо женского, после смерти отца, воспитания мальчика оказали во многом негативное влияние на становление и развитие личности будущего писателя, вызвав бурный протест путем утверждения неприятия им назидательности, плоского морализаторства и примитивно понимаемой «воспитательной» роли литературы.

Таким образом, в автобиографическом романе А. Жида «Если зерно не умрёт...» через воспоминания автора о жизни своей семьи и своих родственников с использованием семейно-родственной терминологии дает возможность читателю погрузиться в атмосферу жизни многочисленной еврейской семьи. При этом термины родства образуют четко структурированное «лингвокультурологическое поле» [Воробьев 1997: 147] и приобретают культурно-семиотический характер в силу своей принадлежности к той или иной системе языка (в данном случае – французского), в силу национально-специфической культуры проявления межличностных отношений в социуме и бережного отношения к семейным и общечеловеческим ценностям.

Естественно, лингвокультурологическая значимость автобиографического романа А. Жида «Если зерно не умрет...» не ограничивается областью семьи, семейно-



родственных отношений и семейных ценностей. Здесь можно говорить о тех больших и маленьких городах, улицах, домах, комнатах (Paris, Uzès, Rouen, rue Médicis, Le jardin du Luxembourg, Le jardin du Cuverville, *une vieille maison avec jardin, la bibliothèque de mon père, l'antichambre*), где проходила его повседневная жизнь, где он проводил время, общался со своими родственниками, учителями, немногочисленными друзьями и т.п. и которые он подробно, с мельчайшими деталями описывает, раскрывая свой интерес и внимание к многообразию жизни, к разнообразию окружающего мира, предоставляя читателю возможность погрузиться в атмосферу жизни конца XIX – начала XX веков. Это произведение дает представление и о труде и трудовых процессах на рубеже веков, например, на отделочной фабрике в г. Руане, которой смерти мужа (дядя Анри) стала управлять его жена. А. Жид очень подробно описывает эту фабрику, а главное, с позиций «себя сегодняшнего» рассказывает о тех впечатлениях, которые производило на него все то, что там делалось. Это даёт определённое представление об организации и культуре производства.

Таким образом, художественное произведение, в том числе и автобиографическое, является неисчерпаемым источником лингвокультурологической информации.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Андреев М.Л., Хлодовский Р.И. (2009), *Итальянская литература зрелого и позднего Возрождения*, Москва.
- Белянин В.П. (2000), *Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе*, Москва.
- Брандес М.П. (1989), *Языковой стиль художественного повествования (на материале немецкой художественной прозы)*: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Киев.
- Валгина Н.С. (2003), *Теория текста*, Москва.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (2003), *Лингвострановедение и текст: Сборник статей*, Москва.
- Вежицкая А. (1996), *Язык, культура, познание*, Москва.
- Воробьёв В.В. (1997), *Лингвокультурология (теория и методы)*, Москва.
- Карасева Ю.А. (2011), *Художественный текст как объект концептуального анализа [w:] Вестник РУДН: Серия «Лингвистика» №1*, Москва, С. 122
- Лотман Ю.М. (1997), *Литературная биография в историко-культурном контексте*, «О русской литературе», Санкт-Петербург, СС. 804-816.
- Маслова В.А. (1997), *Введение в лингвокультурологию*, Москва.
- Самарская Е.Г. (2008), *Автобиографическое представление как репрезентант личности персонажа в художественном тексте*: Дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар.

Сепир Э. (1993), *Избранные труды по языкознанию и культурологии*: Пер. с англ., Москва.

Токарев Л.Н. (1990), Составление и вступительная статья к: Жид А. *Подземелья Ватикана, Фальшивомонетчики, Возвращение из СССР*. Пер. с фр., Москва, СС. 3-18.

Токарев Л. Н (1993), *Послесловие к: «Жид А. Избранные произведения»*. Пер. с фр., Москва, СС. 503-510.

Gide A. (2009). *Si le grain ne meurt...*, Paris.

Оксана Самусенко  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко  
г.Киев, Украина

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УКРАИНЕ

Формирование коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык, является главной целью коммуникативно-ориентированного обучения, которое направлено на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях для удовлетворения насущных потребностей. В методике коммуникативного обучения особое внимание уделяется социокультурной адекватности речевого поведения. Так, согласно концепции коммуникативного иноязычного образования, представленной в коллективном труде Е.И.Пассова, Л.В.Кибириной и Э.Колларовой, иноязычная культура является источником иноязычного культурного образования, а цель обучения сводится к формированию у иностранцев коммуникативной и социокультурной компетенций [Пассов, Кибирина, Колларова 2007].

Социокультурная компетенция является одной из составляющих коммуникативной компетенции (наряду с лингвистической, социолингвистической, социальной, стратегической и дискурсивной компетенциями) [Пороговый уровень ... 1996; Акишина, Каган 2002: 15] и предполагает знакомство с основной страноведческой информацией, вербальным и невербальным поведением носителей языка, а также изучение национально-культурной специфики языковых единиц, что, в целом, обеспечивает правильное понимание и адекватную реакцию адресата в процессе общения, а в результате ведет к решению жизненно необходимых задач. Социокультурные знания, как отмечают Л.С.Крючкова и Н.В.Мощинская, охватывают следующие области: повседневная жизнь, условия жизни, межличностные отношения,

система ценностей, убеждений и отношений, язык жестов, правила этикета, выполнение ритуалов [Крючкова, Мощинская 2011: 39]. Для успешной коммуникации важными являются общность знаний о мире участников общения, знание и понимание морально-этических и других норм поведения в определенном социуме, правильный выбор официального или неофициального регистра общения, владение вербальными и невербальными способами контакта, знание основных национальных стереотипов и социальных условностей.

Во многих работах, посвященных коммуникативному обучению, отмечается, что формирование коммуникативной компетенции должно базироваться на аутентичном материале, что, в свою очередь, в учебном процессе осуществляется с помощью заданий речевого взаимодействия и организованного ролевого общения в специально отобранном круге стандартных речевых ситуаций. В то же время, неоспоримым остается утверждение, что для формирования социокультурной компетенции желательно хотя бы краткосрочное пребывание в стране, язык которой изучается, где любой окружающий объект действительности погружает учащегося в языковую и культурную среду (название улиц, площадей, парков, станций метрополитена, ресторанов, кафе, магазинов; реклама, афиши, газеты, журналы, упаковки, национальная валюта, музыка, кухня, типичные жилищные условия; обслуживание в гостинице, кафе, магазине; атмосфера на улицах, взгляды прохожих, готовность помочь, показать направление, степень доброжелательности и улыбчивости носителей языка и многое другое). Все эти реалии либо вступают в конфликт с ментальностью иностранца (конфликт культур), либо, наоборот, близки привычным ментальным образам (диалог культур), и в любом случае вызывают интерес и мотивируют к изучению языка. Кроме этого, важным оказывается понимание «языка привычного поведения», поскольку в каждой культуре закрепились и функционируют повседневные нормы поведения: дома, в транспорте, во время работы, на отдыхе, в общественных местах [Крючкова, Мощинская 2011: 67]. Как отмечают А.А. Акишина и О.Е. Каган, *«в последнее время все яснее осознается, что преподавание языка в стране изучаемого языка и в стране родного языка различно»*, что *«порождает необходимость написания рекомендаций»* как для преподавателей русского языка как иностранного, так и для студентов, обучающихся в разных странах и в России [Акишина, Каган 2002: 3].

В настоящее время русский язык продолжает функционировать во многих постсоветских странах: либо на уровне второго государственного языка, либо как основное средство общения в официально-деловой сфере, либо как язык повседневного

общения. В Украине государственным является украинский язык, он используется в органах управления, ведении документации, в государственных учебных заведениях, науке, культуре и др. Однако следует отметить, что русский язык не потерял своего значения, он остается средством общения, особенно в восточных и южных регионах страны. И хотя русский язык не является обязательным предметом в средних учебных заведениях, его изучают как второй или третий иностранный во многих украинских школах, а русская литература преподается как часть зарубежной литературы.

Формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык в Украине, происходит в условиях погружения в русскоязычную среду и строится с таким расчетом, чтобы снять трудности межкультурного общения. Преподавание русского языка неотделимо от ознакомления учащихся с историей, культурой, традициями, повседневной жизнью русских. Несмотря на то, что долгое время после распада Советского Союза многие иностранцы воспринимали Украину как часть России, как постсоветское государство, где говорят и думают по-русски, те, кто сейчас приезжают в Украину изучать русский язык, понимают, что сталкиваются с украинской реальностью и другим менталитетом. Важную роль в данном случае играет один из основных методических принципов обучения РКИ – сознательность обучения [Крючкова, Мощинская 2011: 27], который реализуется в осмысленном восприятии взрослыми учащимися теоретических фактов иностранного языка и естественной языковой среды с ее лингвистическими и экстралингвистическими составляющими.

Эффективность формирования социокультурной компетенции студентов-иностранцев, изучающих русский язык в Украине, обеспечивается многими факторами, среди которых можно выделить следующие: 1) русскоязычная среда (русскоговорящее пожилое советское поколение и молодежь – билингвы, в одинаковой мере владеющие украинским и русским языками); 2) общие культурные и исторические корни русского и украинского народов (а значит общность блока лингвострановедческих, социально-психологических и культурологических знаний); 3) использование современных учебно-методических материалов (учебники и учебные пособия ведущих российских издательств, в частности Москвы и Санкт-Петербурга: «Русский язык», «Русский язык. Курсы», «Златоуст»); 4) соответствующая методическая подготовка преподавателей русского языка как иностранного, включающая мониторинг нового в методике преподавания иностранных языков, разработку программ, методических пособий, написание учебников и учебных пособий, постоянное повышение уровня

квалификации; 5) использование новейших информационных технологий и интернет ресурсов; 6) толерантность и эмпатия украинцев.

Формирование социокультурной компетенции у студентов-иностранцев, получающих образование на филологических факультетах украинских высших учебных заведений по специальности «филология» (русский язык и литература) и «перевод» (русский язык), осуществляется в процессе учебной деятельности, при написании научно-исследовательских работ и во внеаудиторное время. В программу обучения будущих филологов и переводчиков входит курс «Лингвострановедение: русский язык», который изучается на третьем курсе и позволяет через посредство русского языка и в процессе его изучения ознакомиться с современной действительностью, культурой, изучить национально-культурную специфику языковых единиц. Лингвострановедческая дисциплина, как русского, так и украинского языков, обеспечена соответствующими учебными пособиями [Климкина 2013; Самусенко, Клімкіна 2009]. Задача лингвострановедческой дисциплины состоит в ознакомлении студентов с языковыми единицами русского языка как источником национально-культурной информации, в изучении безэквивалентной, неполноэквивалентной, псевдоэквивалентной лексики, коннотативных, эмоционально окрашенных и страноведчески окрашенных лексических единиц, в ознакомлении с лексическим фоном русского слова, символами, мифологемами, национально-культурным потенциалом онимов (антропонимов, топонимов, зоонимов, теонимов и др.), национально-культурной семантикой устойчивых выражений, особенностями вербальной и невербальной коммуникации и многим другим. Основной целью является формирование социокультурной компетенции, которая – благодаря снятию трудностей восприятия иностранцами специфических для русской действительности и культуры явлений – поможет реализовать межкультурное общение.

Нужно также отметить, что на сегодняшний день в стране есть ряд частных лингвистических школ, где русский язык изучают все желающие иностранцы, среди которых находятся те, кто нуждается в знании языка по роду профессиональной деятельности, а также и те, которые просто считают русский язык своим увлечением. С целью достижения наилучшего результата и для успешной сдачи сертификационных экзаменов обычно предлагается программа «полного погружения», включающая групповые уроки, индивидуальные занятия, разговорную практику со сверстниками, проживание и общение в семье, разговорный клуб, киноклуб, экскурсии и др. Комфортный климат на уроке, атмосфера доверия, гибкость в преподавании и

личностный подход (учет индивидуальных потребностей студента, возрастных и образовательных особенностей, специфики родного языка и родной культуры, а также уровня языковой подготовки) – все это помогает иностранцам достичь хороших результатов в овладении русским языком и за пределами России.

В процессе обучения русскому языку формирование социокультурной компетенции происходит как в аудитории, так и за ее пределами. На занятиях студенты работают с материалом из российских учебников и учебных пособий, знакомятся с текстами о Москве, Красной площади, Большом театре и т.д. Преподаватели используют в своей работе дидактические материалы, средства зрительной и слуховой наглядности, интернет ресурсы, т.е. все то, что помогает приобщить учащихся к русской культуре. С одной стороны, немаловажную роль в достижении данной цели играет большое общее историческое и культурное наследие, т.е. наличие общих социокультурных знаний, с другой стороны, украинские преподаватели указывают на различия в повседневной жизни русских и украинцев (например, условия и уровень жизни россиян и украинцев, государственные российские и украинские праздники), на особенности межличностных отношений, системы ценностей, убеждений, правил поведения, этикетных формул, что дает возможность правильно понимать и оценивать современную действительность.

Опыт работы в Киеве с иностранными студентами, изучающими русский язык, показывает целесообразность рационального использования материалов о стране проживания и обучения студентов, что, в частности, предполагает работу с текстами о Киеве, Крещатике, Площади Независимости (Майдане), обсуждение покупки сувениров на Андреевском спуске, похода в Национальную оперу и т.д., и что обычно предлагается в дополнение к аналогичному материалу о Москве, Красной площади, Большом театре и т.д. На более высоких уровнях студенты узнают об истоках города Киева, интересуются ключевыми историческими личностями (Владимир Великий, Ярослав Мудрый), архитектурными сооружениями времен Киевской Руси (Софийский собор, Киево-Печерская Лавра), обсуждают современные проблемы и символы украинской столицы: экологию, пробки на дорогах, разрушение архитектурных памятников (памятник основателям города разрушился – халатность или знак?!), лик Киева из космоса (Атлант, воин или девушка?!), Крещатик, Евромайдан, Подол, каштаны, суржик. Введение такого материала в учебный процесс оправдано тем, что коммуникативная направленность обучения является основополагающим принципом современной методики преподавания русского языка как иностранного и предполагает

не пассивное накопление знаний, а активное владение языковым материалом. Именно подобная «живая» информация мотивирует студентов к активной речевой деятельности, содействует формированию речевых навыков и умений, необходимых для осуществления коммуникации, ведь студенты получают материал об окружающей действительности, говорят о том, что видят и с чем сталкиваются в стране обучения.

Не вызывает сомнений, что особой формой предъявления социокультурной информации является текст, особенно страноведческого и лингвострановедческого характера. Целесообразность работы с текстами очевидна, поскольку студенты знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают основную и дополнительную информацию страноведческого, культурологического, социального характера. Особой популярностью у студентов пользуются не «классические» тексты, например, которые повествуют о создании и становлении города, а «современные», содержащие новизну, вызывающие интерес и мотивирующие не только к прочтению текста, но и к изучению необходимой лексики и овладению всеми речевыми умениями с целью вступить в обсуждение, дискуссию или рассказать другу о том, что узнал. Предлагаемые тексты обычно отличаются невысокой степенью лексико-грамматической сложности, но высокой степенью лингвокультурной насыщенности и содержат как историко-культурные знания, так и информацию из среза современной действительности. Из всех видов чтения в данном случае целесообразным будет изучающее, т.е. детальное, которое позволяет понять максимум информации, содержащейся в тексте, и которое рассчитано на дальнейшее ее использование. В зарубежной методике для такого вида текстов предлагается понятие дискурсивного чтения, успешность которого, как отмечает Н.Л.Федотова, *«зависит от адекватной интерпретации социально-культурного и исторического контекста, от способности обучаемого к содержательной антиципации, актуализации фоновых знаний и языковой догадки, от интерпретации лингвистической информации текста, от уровня сформированности когнитивных и метакогнитивных стратегий»* [Федотова 2013: 93].

Одним из таких текстов, который может быть предложен в качестве дополнительного иностранным студентам, изучающим русский язык в Украине, является «Лик Киева из космоса», полный и неадаптированный вариант которого, а также соответствующие фотографии легко можно найти в интернете. Для работы с предложенным и подобными текстами используется традиционная методика работы с художественным текстом, которая включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые группы упражнений. Предтекстовые задания носят языковой (для

снятия фонетических и лексико-грамматических трудностей) и страноведческий характер (задания, которые апеллируют к собственному опыту, общечеловеческим знаниям, стимулируют интеллектуальную деятельность, языковую и не только догадку). Например: 1. *Посмотрите на карту города Киева. Найдите и покажите: реки Днепр и Лыбидь; районы Киева: Печерск, Подол, Совки, Соломенку, Сырец; Киево-Печерскую Лавру, Софийский собор, Михайловский собор.* 2. *Посмотрите на фотографию карты Киева из космоса. Кто, на ваш взгляд, изображен на фотографии? Древнегреческий титан Атлант? Древний арий? Украинский козак? Как вы думаете, чей это профиль? На кого он похож?* 3. *Найдите в словаре значения новых слов. Напишите перевод на родной язык: лик, профиль, рельеф, спутник, догадка, загадка, чиновник, инвестор, урочище, яр, предки, хвостик (прическа), разглядывать – разглядеть кого? что?, подтверждать – подтвердить что?, спасать – спасти кого? что?, беречь – сберечь кого? что?, уродовать – изуродовать кого? что?, выглядеть как?* 4. *Выясните и сравните значения следующих слов: храм – церковь – собор, область – район – массив.*

Обязательным для текстов такого типа являются комментарии к страноведческим понятиям, таким как: *Печерск, Печерский район, Подол, Сырец, Совки, Совское урочище, Киево-Печерская Лавра, Софийский собор, Михайловский собор, Кирилловская церковь, Мариинский дворец, Труханов остров, Репьяхов Яр, Днепр.* Например: *Крещатик – главная улица Киева, ее длина — 1,2 км, направление — с севера на юг, начинается от Европейской площади, проходит через Площадь Независимости и заканчивается Бессарабской площадью. Улица получила название от оврага Крещатый яр, который был на этом месте.*

Послетекстовые задания состоят из нескольких блоков, среди которых языковой, речевой и коммуникативный. Например: 1) *поставьте предложения в порядке упоминания в тексте;* 2) *ответьте на вопросы к тексту;* 3) *соедините части лика города и киевские места;* 4) *вспомните названия частей лица человека и названия рельефа, образуйте формы множественного числа от этих существительных;* 5) *образуйте прилагательные от собственных имен по образцу: Киев (какой? чей?) – Киевский университет;* 6) *напишите предложения, используя конструкции «что находится где», «что расположено где» (Печерск расположен в Верхнем городе).* Задания на расширение лексического запаса и выведения в речь: 1) *объясните значение однокоренных слов (лик, лицо, безликий, облик; взгляд, разглядеть, выглядеть; догадка, загадка, угадать, догадаться; уродовать, урод, уродливый; святой, святыня);* 2) *объясните, как вы понимаете выражения: визитная карточка, живое существо,*



посмертная маска; 3) обсудите пословицу *В чужой монастырь со своим уставом не ходят*; 4) опишите «портрет» Киева; 5) подготовьте материал о достопримечательностях Киева и попытайтесь узнать, какую тайну они хранят.

Особое внимание уделяется речевым, или коммуникативным, упражнениям, которые позволяют использовать изученный материал в ситуациях, приближенных к реальной, или реальной коммуникации. Решению коммуникативных задач способствуют следующие речевые ситуации: 1. *Ваши друзья собираются посетить Киев. Что вы можете им посоветовать?* 2. *На занятии предполагается экскурсия, нужно выбрать только одно место, которое можно посетить. Выскажите свое мнение, куда бы вы хотели сходить, аргументируйте его. Договоритесь с одноклассниками, куда вы пойдете.* 3. *К вам приехали друзья и попросили показать Киев и его достопримечательности.* 4. *Напишите письмо своему русскому другу и расскажите о том, что вы узнали о Киеве.* Актуализации полученных знаний помогают и ролевые игры: 1. *Вы – экскурсовод. Подготовьте экскурсию по Киеву и проведите ее для одноклассников (реально или виртуально в виде презентации).* 2. *Вы – лектор. Вас пригласили в школу рассказать детям о лике Киева из космоса.* 3. *Вы – журналист. У вас задание: сделать репортаж «Киев глазами иностранных студентов». Расспросите своих друзей и подготовьте материал.*

В заключение хочется подчеркнуть, что социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить в современном поликультурном мире, а успешность обучения иностранному языку зависит от многих факторов, среди которых немаловажную роль играют подобные тексты и задания к ним, которые повышают уровень познавательной активности студентов, активизируют коммуникативные возможности, обеспечивают диалог культур.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Акишина А.А., Каган О.Е. (2002), *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва.
- Климкина О.И. (2013), *Лингвострановедение (русский язык)*, Киев.
- Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. (2011), *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*, Москва.
- Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. (2007), *Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов*, Санкт-Петербург.
- Пороговый уровень: Русский язык* (1996), Совет Европы Пресс.

Самусенко О.М., Клімкіна О.І. (2009), *Лінгвокраїнознавство: Україна*, Київ.

Федотова Н.Л. (2013), *Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс)*, Санкт-Петербург.

*Василий Сенкевич  
Естественно-гуманитарный университет  
г. Седльце, Польша*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛЬСКОЙ АУДИТОРИИ

Просветить не значит научить, или наставить,  
или образовать, или даже осветить, но всего насквозь  
высветлить человека во всех его силах, а не в одном  
уме, пронести всю природу его сквозь какой-то  
очистительный огонь.

Н.В. Гоголь, Выбранные места из переписки с  
друзьями. Гл. «Просвещение»

1.1 Преподавание русского языка в польской аудитории эффективно в контексте российской культуры. (Прим.1) Польша, как и другие славянские страны, прежде всего, культурный край. В культуре обычай («по совести») доминирует над законом («по закону»); поступают «по prostu», т.е. по-людски. Польская аудитория живо откликается на мельчайшие проявления культуры, солидарно реагирует на то, что идет с культурой в разрез.

Поле культуры у славян одно. На этом поле «произрастают» разные версии единой ведической культуры (*Co kraj, po obyczaj*). Одна и та же реалья воспринимается в неодинаковом культурно-этническом ореоле. (Прим. 2) Белорусский поэт А. Рязанов пишет: «Русский волк, – рывок, стремление вперед, которое заканчивается клацаньем зубов, украинский вовк сытый и одетый в теплый кожушок, польский wilk режет свинью, а белорусский воўк воет» (Перевод мой – ВС) [Разанаў 1983:153]. Однако при всей разнице в этническом восприятии волк все же остается волком.

1.2 В области культуры релевантным оказывается пантеистическое ощущение всеобъемлющего (тотального) единства. Край – непременно «мой край», родина –

«моя родина»: бел. *Мой родны кут, як ты мне мілы. Забыць цябе не маю сілы...* (Я. Колас); рус. *Край ты мой заброшенный, Край ты мой, пустырь* (С. Есенин); *Litwo, Ojczyzno moja! ty jesteś jak zdrowie* (А. Мицкевич). В перцептивном поле – все родное: (Прим. 3) *Я узнал, что у меня Есть огромная семья: И тропинка, и лесок, В поле каждый колосок, Солнце, небо голубое – Все вокруг мое, родное! Это родина моя Всех люблю на свете я!* [Тикунова 1999:49].

1.3 Философией преподавания в польской аудитории непременно должна быть *пансофия* (греч. *pan sophia*, от *pan* – все, и *sophia* – мудрость). Именно это философское направление, ориентированное на энциклопедическое познание, способно стать отправным пунктом педагогической деятельности. Пансофия не предполагает «всезнание», но предусматривает «всеведение». «Знать» – для ума, «ведать» – для души. За «ведением» стоит не рефлексивная образованность, а понятийная грамотность.

Пансофический подход не приемлет производственно-потребительского круга преподавания: «дать – получить – отдать». (Прим. 4) Принцип «дачи-отдачи» направлен на совершенствование формы, оптимизацию подготовки будущих специалистов, однако в нем не проявлен момент развивающего обучения. В механизме по принципу «дать» совершается получение («получка») знаний, однако не происходит приобретение компетенции. В «дать – отдать» нет того, что стоит за глаголом *взять* – приятия и предприятия. Оптимизация не работает на развитие. Развитие и рост не определяется принципом оптимизации, но фундируется состоянием существующих культурных институций и идеологических институтов.

«Многознание не научает быть мудрым» (Гераклит Эфесалий). Знание – результат, познание – процесс. Познание – «по ходу». Парадокс: все, что мы знаем, не является результатом нашего познания. Вальтер Кохан – доктор философии, профессор философии образования в Университете Рио де Жанейро (Аргентина) – пишет: «*Это похоже на парадокс. Относительно того, что мы знаем, мы нуждаемся, чтобы не знать это. Поскольку чем больше мы знаем, тем меньше думаем. Чем меньше мы знаем, тем больше мы задумываемся. Философия – это движение от знания к незнанию*» [Кохан 2014:12]. Что делает мудреца философом? То, что он знает, что не знает. Это известно еще от Сократа.

Знания отчуждают от реальности. (Прим. 5) «*Предмет знания с самого начала отрешен от непосредственного бытия и сохраняет свою внесущность относительно мышления уже как обобщенный. Этот обобщенный предмет составляет*

*непосредственность второго порядка; человек понимает чуждость его <...> Когда явилась потребность узнать предмет, то, очевидно, что разумение уже считало его чуждым себе...*» [Герцен 1948: 134]. Как сделать образование не отчуждающим, а лично-значимым? – нет вопроса более актуального в преподавании.

В отличие от знания, «веды» (ср. пол. *wiedza*) не даются и не передаются, но доносятся и преподносятся. Донесение есть вещание (ср. *радиовещание*). (Прим. 6) Преподавание языка в контексте культуры России должно осуществляться не столько в историческом плане («*по былинам сего времени*»), сколько в аспекте архаическом («*по замыслу Бояню*»); (ср.: *старый* и *давний*). Диахронический и синхронический срез не следует путать с историей и современностью языка. У культуры не бывает времени – у культуры есть пора и срок.

Вещание не имеет семиотической (знаковой) природы; оно выразительно ориентировано в информатику. Его объектом выступает не рефлексивная действительность, отраженная в зеркале сознания и означенная в языке, но институциональная, постигаемая в опыте реальность – зримый мир как он есть на самом деле. Приоритет отдается не общему, а единому. Концептуальное знание-видение при пансофическом подходе сменяется знанием-знакомством. Дискурсивное общение уступает место этическому контакту.

Именно в нерелекторном институциональном русле язык проявляет себя как носитель культуры. Мир культуры не представляется знаком – он выражается символом или иносказательной эмблемой. «*Культура – все виды деятельности, не являющиеся рефлекторными*» (Алфред Луис Кребер, США, XX в.). В культуре не бывает внешних явлений – есть внутренние феномены. Культура ориентирована на память. Только феноменальное остается в памяти, только оно одно ее достойно.

В предисловии к «Философии имени» выдающийся русский философ А.Ф. Лосев пишет: «*Приходится поражаться той безграмотностью, наивностью и пошлостью, которой полны всевозможные лингвистические курсы, все эти традиционные «введения в языковедение» <...> Современное русское языкознание влачит жалкое существование в цепях допотопного психологизма и сенсуализма <....> Впрочем, в русской науке есть одно чрезвычайно важное явление, и я не знаю еще, когда дойдет оно до сознания широкого круга языковедов. Это – феноменологическое учение Гуссерля и его школы*» [Лосев 1993: 628]. Эти строки были написаны в 1927 г. С тех пор в методологии исследования и преподавания языка изменилось немного. И сегодня можно с сожалением констатировать факт, что феноменология как учение о

духе (сущности) и его проявлении пока еще не дошла до языковедов и тех, кто трудится на ниве народного просвещения.

Американской писательнице и дизайнеру Эдит Уортон принадлежат следующие строки: *«Существует два способа распространять свет: быть свечой (светильником) или зеркалом, которое отражает его»*. (Прим. 7) Реальности культуры нет надобности «светить» – есть необходимость освещать. Культурно релевантные события освещаются – становятся зримыми и доступными восприятию. Освещается самое главное и интересное. На все остальное «бросается луч света», т.е. обращается внимание. Однако вместе с обращенным вниманием уходят онтологические аспекты преподавания, и, разумеется, интерес.

Номинация *светильник* в русском языке обретает фигуральный смысл. Светильником называют человеческий разум и его обладателя: – *Какой светильник разума угас! Какое сердце биться перестало!* (Некрасов, Памяти Добролюбова). *Возжги, Господи, угасивший светильник души моя светом добродетели и просвети мя, Твое создание, Творче и Благодетелю, Ты бо еси неведущий Свет мира, прими сие вещественное приношение: свет и огонь, и воздаждь ми внутренний свет уму и огонь сердцу. Аминь* (Молитва). «Носителями света» называют тех, кто обладает светоносной сущностью – просветителей, людей веры, миссионеров: *Ты – учитель, носитель света, добра, высокой любви, художник жизни. Ты служишь работником у Бога.* (Прим. 8)

1.4 Название конференции *«Język rosyjski jako język obcy – teoria, praktyka, cele oraz rezultaty nauczania»* (Прим. 9) Переведено на русский язык как *«Русский язык в иностранной аудитории – теория, практика, цели и результаты преподавания»*. В оригинальной версии фигурирует понятие *język rosyjski*. Оно допускает трансляцию – *язык российский* – и может быть переведено – *русский язык*. Однако трансляция не то, что перевод. Возникает сомнение в правомерности вербализации термина *język rosyjski*. *Русский* не то, что *российский*, как, например, *финский* не то, что *финляндский*, а *латышский* не то, что *латвийский*. (Прим.10) Эти понятия не эквивалентны. Какой же язык изучается в польской аудитории – *русский* или *российский*?

В польской аудитории изучается по преимуществу русский язык. Изучаются разделы современного русского языка: описательная и практическая грамматика (лексика, стилистика, орфография, фонетика). Изучая старославянский язык, студенты-филологи получают представление о первом литературном языке восточных славян.

Русский язык – это форма взаимосвязи и средство взаимодействия всех, кто считает себя русским. Он служит человеку, функционирует в обществе. Это язык общения, в том числе и международного. Это язык русского искусства и русской политики. Он совершенен по форме и эффективен по результату. Его надо знать и изучать. Это язык искусства, однако культуры (и техники) в нем – ни капли, идеологии (в том числе государственной идеологии России, идеологии российского бизнеса) – нет ни грамма. Живительные «капли» культуры российской и укрепляющие «граммы» российской идеологии – в языке российском.

Вне всякого сомнения, в польской аудитории приоритеты должны быть расставлены так, чтобы в центре стоял язык *российский*. Языком российским называется не только культурная институция, где индивиды находятся («находят себя») в обычном культурно релевантной модусе («позе»), но и идеологический институт, где обретаются личности (люди). Язык российский – институциональная реальность, где конструируется идея собственного «я» (эго), активно позиционирующего себя среди идентичных себе других «Я» («альтер-эго»).

Язык российский связан с реальностью России, русский же язык отражает русскую действительность. У языка российского есть носитель – *россияне*. Язык российский – язык коренного российского этноса – *россиян*, или *россов*, (Прим. 11) и тех, кто является гражданами России. Русский же язык имеет своего пользователей – *русских*. Можно определять свою национальность как *русский*, однако этнически позиционироваться как *россиянин*. (Прим.12)

Номинация *россиянин* идентифицирует институциональный (гражданский) статус индивида. Кроме *россиян*, Россию населяют иные этносы – *татары*, *башкеры*, *калмыки*, *карелы* и т.п. Они – граждане России, но не принадлежат коренному российскому этносу, хотя де-юре называют себя россиянами, т.к. обладают российским гражданством. (Прим.13) В тех областях, где речь идет о какой-либо культурной институции или идеологическом институте, применяется дескрипция *российский*: *российский балет*, *российский флаг*, *российская конституция*, *российский парламент*. Русский язык институциональным статусом не обладает. Говорится: *русская литература*, *русские пословицы и поговорки*, *русская душа*. Язык российской культуры – язык братства («узилища») и государства, но не общества. В нем проявляется единое, но не отражается общее.

Когда изучается язык культурных институций России, он – *российский*. Если же изучается язык, обслуживающий русское общество, он – *русский*. Не бывает русской

культуры, культура – российская (*российская культура 19 в., российская культура 20 в., российская культура нового времени; российская музыка; но: русское искусство*). Язык российский выступает достоянием простых людей – простолюдинов – и носителей элитарной культуры (ср. пол. *lud herbowy*) – культуры «дворянских гнезд».

1.5 Главная трудность преподавания русского языка в польской аудитории состоит в несходстве русского и польского языков. Грамматическое различие этих языков незначительное; существенной оказывается их культурная релевантность. Еще М.В. Ломоносов писал: задунайские славяне «хотя разделены от нас иноплеменными языками, однако [...] говорят языком, россиянам довольно вразумительным, который весьма много с нашим наречием сходнее, нежели польский, невзирая на безразрывную нашу с Польшей пограничность» [Ломоносов 1952, Тикунова 1999: 590].

Польский язык именной, русский – вербальный (иначе функциональный). В вербальных языках основополагающим является принцип соответствия, в именных – проявляется закон совпадения. (Прим. 14) Языки, исходящие из единого (закона), суть языки этнокультуры; построенные по общему принципу – языки цивилизации. (Прим. 15) Парадокс в том, что в этнокультурных языках по идее не должно быть слова как формы. В этнокультурных языках есть простые модели выражения и составные способы воплощения информации – тексты. Это не языки согласия, а языки понимания (ср.: *добиться согласия, но: прийти к пониманию* – найти консенсус).

Лингвокультурная разность русского и польского языков проявляется в прогрессирующей симулятивной трансформации современного русского языка. *Симуляция* – термин постмодернистской философии, фиксирующий феномен тотальной семиотизации бытия вплоть до обретения знаковой сферой статуса единственной и самодостаточной реальности. Идея симуляции гениально воплощена в сказке Андерсена «Новое платье короля». Не замечают то, что есть на самом деле («*Король-то голый*»), видится то, чего нет, – «новое платье короля».

Реалии речи подменяются своими языковыми альтернативами. Образцы (точность) подменяются примерами (*примерно* – значит «приблизительно»). Зримость (реальность) подменяется видимостью (языковой действительностью). Убывает оптический аспект, приходит зеркальный (рефлексивный) план. (Прим. 16) Результат симуляции парадоксален – получается правильная, однако вопиюще безграмотная русская речь. И, что самое прискорбное, симуляция не замечается, берется за норму. Так, безоговорочно считается, что «*надо повысить качество образования*». В таком представлении не различается *степень* и *ступень*, *постепенность* и

*поступательность*. Ср.: *повысить степень эффективности*, но: *поднять уровень качества*. Нельзя повысить культуру, коль скоро она есть процесс. Культура бывает или восходящая, или нисходящая. Высокой и низкой культуры не бывает. Есть культура верхов (элитарная) и культура низов (массовая).

На современном постсоветском пространстве совершилась негласная, но пагубная для учительского дела подмена просвещения его альтернативой – образованием. Такая подмена видна на примере высшей школы. Так, современная педагогика определяет студента как «учащегося высшего учебного заведения». Однако дело ли студента учиться? Номинация *студент* происходит от лат. *studens*; ср. пол. *studiowa*, рус. *штудировать* (от лат. *studere*): *Студент штудировует курс языка русского – Студент изучает русский язык* (ср. пол. *uczyć się* и *studiowa*).

Однако нет основания для пессимизма. Культура – то, что есть: «его /бытие/ на самом деле уничтожить нельзя, некуда деть: отвернуться только можно от него или не узнать его в видоизменениях» [Герцен 1948: 151].

### Примечания:

(1) Под культурой понимаем контактную среду людей, благодаря которой они приспосабливаются («притираются») к обстоятельствам собственного автономного бытия.

(2) Ян Павел II заметил, что Польше и соловьи поют по-польски.

(3) «Жизнь в другом и для другого» (т.е. альтруизм) есть грубейшее искажение слов Спасителя: «Да будут и сии едино, яко же и Мы» – в которых говорится именно о всех, тогда как жизнь «в другом и для другого» может относиться только к людям, взятым в отдельности. Христианство вовсе не знает этого другого, оно вовсе не альтруизм, оно знает только всех» [6, 1:47-48]

(4) Принцип «давать-брать» производственно-потребительский. Ему противопоставляются ориентированные на прибыль предпринимательские акты с глаголом *взять* («*Взять и...*»). Дает Другой, *взять* способен (или не способен) кто-то Сам. Ср.: *дать – отдать*, но: *взять – вернуть* (допустимо с %).

(5) Дающий знания отчужден от того, кому он дает знания (ср.: *Знаю я тебя...*, однако: *Как я тебя понимаю!*).

(6) Русскоязычные студенты обзывают преподавателя *преподом*. Потому что *дает* и *пре-подает* знания. А если не *давать-преподавать*, а *доносить* и *преподносить*? Ср.: *Из аудитории доносился голос преподавателя*. Однако *доносится* не значит «слышится». «Доносность» голоса – доступность его восприятию (*udostępnienie*). Голос должен быть артикулирован – тогда он *donosny* (громкий) или *nie donosny* (тихий).

(7) «Давным-давно, когда мне было 16 лет, отец сказал, что в жизни главное – не светиться отраженным светом. И эта фраза стала моим путеводителем по жизни» (Из воспоминаний Елены Тихомирова, дочери известного ученого). («В жизни главное – не светиться отраженным светом» // Режим доступа: <http://www.therunet.com/articles/3049-ledi-tihomirova> (дата обращения: 01.09.2014 г.)



- (8) Учитель – работник у Бога, носитель света // Режим доступа: <http://miass-hram.ru/index.php/roditelskiy-likbez/81-uchitel-rabotnik-u-boga-nositel-sveta> (дата обращения: 30.09.2014 г.)
- (9) II Международная научно-практическая конференция «Русский язык в иностранной аудитории – теория, практика, цели и результаты преподавания» («Język rosyjski jako język obcy – teoria, praktyka, cele oraz rezultaty nauczania»), Лодзь, 17-18 сентября, 2014 г.
- (10) Финский/финляндский, латышский/латвийский, русский/российский.
- (11) Этноним *россы* (прилагательное *росский*) возник под влиянием греческого языка в XVI—XVII вв. Этнонимы русских // Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Этнонимы\\_русских](http://ru.wikipedia.org/wiki/Этнонимы_русских) (дата обращения: 15.09.2014 г.)
- (12) Некоторые исследователи четко формулируют отличия нации от этноса, указывая на разную природу происхождения понятий «этнос» и «нация». Так, для этноса, характерна надиндивидуальность и устойчивость, повторяемость культурных образцов. В противоположность этому, для нации определяющим становится процесс собственного осознания на основе синтеза традиционных и новых элементов, и собственно этнические идентификационные критерии (язык, быт и пр.) принадлежности отходят на второй план. У нации на первый план выходят те аспекты, которые обеспечивают надэтничность, синтез этнических, межэтнических и иноэтнических компонентов (политическая, религиозная и др.) (Этнос // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Этнос> (дата обращения: 15.09.2014 г.)
- (13) «Россияне!» – это обращение ко всем гражданам России. «Государство не допустит, чтобы россияне стали заложниками политических игр из-за ситуации с Крымом», – заявил премьер-министр России Дмитрий Медведев, представляя в Госдуме ежегодный отчет о работе правительства. (Медведев уверен, что россияне не пострадают от санкций Запада // Режим доступа: [http://naviny.by/rubrics/abroad/2014/04/22/ic\\_news\\_118\\_435030](http://naviny.by/rubrics/abroad/2014/04/22/ic_news_118_435030) (дата обращения: 20.09.2014 г.)
- (14) Польский язык этимологически точный. *Probowałem, ale się nie udało. Warto jeszcze raz podjąć próbę.* Эту фразу можно или перевести на русский язык, или попробовать ее транслитеровать. Перевод звучит таким образом: *Пытался, но не получилось, надо, видимо, повторить попытку.* Транслитерация: *Пробовал, однако не вышло, стоит, вероятно, еще раз попробовать.*
- (15) Цивилизация предполагает движение вперед и назад – прогресс или регресс. В культуре движения и, следовательно, прогресса не бывает; в культуре есть ход (процесс). Двигаться не значит ходить. Вперед и назад не ходят – ходят «сюда» или «туда». Этнокультурные языки развиваются (ход развития), другие же языки – совершенствуются.
- (16) Вероятно, здесь дань советской привычке к показательности – показывать пример и «делать вид». («Они делают вид, что нам платят, а мы делаем вид что работаем»).

## ЛИТЕРАТУРА:

- Герцен А.И. (1948), *Избранные философские произведения*, Ленинград.
- Кохан В. (2014), *Есть ли место философии в деятельности учителя?* [w:] *Учитель наедине с собой*, Санкт-Петербург, СС. 10-16.

**Ломоносов М.** (1952), *Предисловие о пользе книг церковных в российском языке*, [w:] *Полное собрание сочинений*, Москва-Ленинград.

**Лосев А.Ф.** (1993), *Философия имени*, [w:] *Бытие Имя Космос*/ Ред. А.А. Тахо-Годи, И.И. Маханькова, Москва.

**Разанаў А.** (1983), *Нататкі на дубовых лістах*, [w:] *Вобраз-83*, ред. А.І. Янука, Мінск, СС. 151-163.

**Федоров Н.Ф.** (2003), *Философия общего дела*, Москва.

**Тикунова Л.И.** (1999), *Родной мир: учебник по интегрированному курсу родного языка. 1 класс. II полугодие*, Москва.

*Вера Картавенко  
Смоленский государственный университет  
г. Смоленск, Россия*

## **УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ И ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Обучение иностранному (в данном случае – русскому) языку в коммуникативно-ориентированном аспекте предполагает использование языка как средства познания мировой и национальной культуры, субкультуры страны изучаемого языка, духовного наследия стран и народов, способов достижения межкультурного понимания [1: 333]. Ведь без знания, без учета исторических, культурных и иных особенностей страны изучаемого языка невозможна межкультурная коммуникация, немыслимо расширение международных связей в самых разных направлениях. События, происходящие в современном мире, заставляют по-новому посмотреть на многие вопросы, ранее казавшиеся понятными и бесспорными. В свете позитивных и негативных изменений изучение имен собственных представляется очень значимым в том смысле, что любое имя собственное (антропоним, топоним, космоним) выступает как совокупность исторических, социальных, хозяйственных, культурных особенностей, обычаев, традиций народа, этноса.

В данной статье остановимся на рассмотрении актуальной в настоящее время проблеме усвоения, понимания и дальнейшего использования в речи обучающихся огромного пласта топонимов (имен собственных географических объектов). Топонимы, как известно, выступают важнейшим компонентом национальной языковой картины мира, поэтому их изучение помогает лучше понять русский национальный характер, русскую ментальность, русскую историю и культуру. Привлечем для исследования

названия периода Древней Руси.

Издавна Русь называли страной городов – *Гардарики* (*Gardariki*). Летописные своды свидетельствуют о городах Древней Руси IX-X веков. М.Н. Тихомиров по летописям установил существование в IX-X веках 23 русских городов: *Белгород* (980), *Белоозеро* (по летописи относится к древнейшим временам) (862), *Василев* (988), *Вышгород* (946), *Вручий* (977), *Изборск* (862), *Искоростень* (946), *Киев* (по летописи относится к древнейшим временам), *Ладоба* (862), *Любеч* (882), *Муром* (862), *Новгород* (по одним сведениям был основан в незапамятное время, по другим – в 862 г.), *Пересечен* (922), *Перемышль* (981), *Переяславль* (907), *Полоцк* (862), *Псков* (903), *Родня* (980), *Ростов* (862), *Смоленск* (упомянут в числе древнейших русских городов), *Туров* (980), *Червень* (981), *Чернигов* (907) [Тихомиров 1956: 12-13].

В XI веке на Руси было уже 89 городов, в XII веке – 134 города (причем и эти списки далеко не полные). А в XIII веке, ко времени монгольского нашествия, количество русских городов приближалось к 300.

*«История русских городов до монгольского нашествия, остававшаяся раньше неизученной, заслуживает пристального и глубокого внимания хотя бы по одной той причине, что без нее непонятно высокое развитие древнерусской культуры. В строительстве нашей древней культуры принимали участие не только князья, бояре и духовенство, но и широкие массы горожан, ремесленников и купцов. Неизмеримым несчастьем было разрушение русских городов монголами, но городская культура киевского периода не прошла бесследно для последующих поколений. Там, где татарские разрушения были менее заметны, развивались вольные города – Новгород, Псков и Полоцк. Пресловутое магдебургское право развивалось в Литовском великом княжестве не на пустом месте, а на почве, подготовленной более ранними поколениями. Развитие городской жизни X-XIII вв. не прошло бесплодно и оставило глубокий след в истории трех братских народов – русского, украинского и белорусского»* [Тихомиров 1956: 437-438].

В большей своей части названия древнерусских городов являются исконно древнерусскими. Значительное количество названий образовано от личного имени, с суффиксом -j-, ср.: *Богуславль*, *Всеволожь*, *Глебль*, *Дедославль*, *Домагожь*, *Дорогобуж*, *Ждимер*, *Изяславль*, *Любеч*, *Мстиславль*, *Перемиль* (*Перемил*), *Перемышль*, *Переяславль*, *Радонеж*, *Радоц*, *Ярополч*, *Ярославль*. «Это наиболее древние архетипы, характерные для названий славянских городов. Формант -jь, унаследованный от праиндоевропейской эпохи, проявляется в древнейших записях... Архетипность легче

всего выявляется в основах, бывших наиболее частыми праславянскими композитами: *Всеволод, Дорогобуд, Перемысл, Переяслав и т.д.*» [Роспонд 1972: 33].

Появляются и быстро распространяются топонимы, образованные от личных имен с помощью посессивных суффиксов *-ов(ъ), -ев(ъ), -ин(ъ)*: *Боголюбов(ъ), Борисов(ъ)-Глебов(ъ), Василев(ъ), Гурьгев(ъ), Дмитров(ъ), Кснятин(ъ), Микулин(ъ), Михайлов(ъ), Нежатин(ъ), Пирытин(ъ), Ростов(ъ), Саков(ъ), Туров(ъ), Щекарев(ъ)*.

Достаточно велика группа названий, образованных от местных (народных) географических терминов: *Белз(ы), Броды, Волок, Вручий, Вырь, Заруб, Каменец, Луки Великие, Переволока, Песочен, Прилук, Устье* и др.

Продуктивны были названия, когда к топооснове прибавлялся суффикс принадлежности *-(ъ)скъ*: *Бужскъ (Бужьск, Божьск), Воротыnsk, Голотическ, Дебрянск, Дрютьск, Зареческ, Изборск, Логожск, Лучск, Ожск, Орельск, Рыльск, Смоленск, Угровеск, Чернеск, Чичерск, Шумск*.

В Древней Руси был употребителен формант *-нь* с различными предшествующими гласными (*-нь, -ань, -инь, -ень, -ьнь, -упь, -уня*): *Быковен, Вздвижень (Здвижень), Желань, Искоростень, Колодяжен, Красн (Красьнь), Любно (Любен), Радосынь, Рязань, Сапогынь*.

Значительную долю названий составляли сложные имена (*Белгород, Белоозеро, Вышегород, Звенигород, Коломыя, Новгород, Стародуб, Треполь, Устюг*) и составные (*Белая Вежа, Соль Великая*).

Очень незначительное количество названий древнерусских городов представляли названия нерусские, иноязычные: *Зопиш, Нерехта, Серегер, Толмач*. Среди них выделялись названия из финно-угорских языков (*Кострома, Ладога, Муром, Тверь*), балтийских (*Герцике, Желни, Копыса, Куkenойс*), тюркских (*Саков, Тмутаракань, Халеп*).

Однако количество населенных пунктов в древнерусскую эпоху было неизмеримо больше, чем их представлено в указанных исследованиях (см. М.Н. Тихомиров, С. Роспонд и др.), так как некоторые названия населенных пунктов не попали в поле зрения летописца и поэтому не нашли отражения в летописях. Покажем это на примере Смоленской земли периода XII-XIII веков.

Помимо широко известных летописных сводов, до нас дошел комплекс смоленских епископских грамот XII – начала XIII века – неоценимый источник по истории Древней Руси. Он состоит из четырех отдельных документов: 1. Устав

Ростислава (составлен в 1134, утвержден в 1136 году). 2. Подтвердительная грамота епископа Мануила, написанная тогда же. 3. Данная грамота о передаче Ростиславом епископии холма в 1150 году. 4. Грамота «О погородьи и почестьи», этой грамотой комплекс дополнен намного позднее (во втором десятилетии XIII века), она фиксирует доходы епископии со смоленских периферийных городов. Этот комплекс документов важен тем, что в нем зафиксированы названия многих населенных пунктов Смоленской земли того времени.

Самой крупной волостью Смоленского края середины XII века была волость *Вержавляне Великие* с ее центром — городом *Вержавском*. Название волости свидетельствует о том, что она занимала большую территорию и была сильно заселена. Слово *великий* в древнерусском языке могло употребляться со значениями «большой по величине, объему, протяженности», «многочисленный», а также «знаменитый, выдающийся в сравнении с другими» (Словарь древнерусского языка ... 1988 (Т.1): 384-386). Видимо, в названии волости объединились все три значения: она занимала большую территорию, население ее было довольно многочисленным, кроме того, по сравнению с другими волостями она была богатой, платежеспособной. Согласно грамоте Ростислава Мстиславича, волость *Вержавляне Великие* ежегодно платила в княжескую казну 1000 гривен дани, город *Вержавск* вносил 30 гривен серебра.

*Вержавск* считается легендарным городом, так как в XVII веке он прекратил свое существование. Существует также несколько версий объяснения названия города. Название *Вержавск* связывали с названием города *Ржева*; объясняли через название села *Вержи*; помещали *Вержавск* на реке *Верже* и пытались сравнить название города и название реки и т.д.

Возможно объяснение названия и с помощью балтийской версии. Широкое бытование балтийской гидронимии на территории Смоленского края, подчинение иноязычной лексики законам древнерусского языка, усвоение и адаптация неславянских слов — все это вовсе не исключает, а, напротив, предполагает в далеком прошлом наличие некоего апеллятива балтийского происхождения, послужившего основой для образования топонима *Вержавск*. В процессе адаптации исходный апеллятив мог настолько измениться, что стал восприниматься как исконный, обычный для древнерусского языка, в результате чего и получил возможность соотноситься со словом *ржавец*.

Данная версия о происхождении названия древнего русского города *Вержавска*, несомненно, заслуживает внимания, хотя и нуждается в дальнейшем своем подтверждении и уточнении.

В уставной грамоте 1150 года в числе древних смоленских волостей названа волость *Дешняне*, платившая ежегодно 30 гривен дани. Волость находилась в верховьях реки *Десны*, от названия которой происходит и название самой волости. Исследователь Смоленской земли П.В. Голубовский предположил, что центром этой волости был город *Ельня*, названный в том же источнике [Голубовский 1895: 77-78]. И действительно, позже *Дешняне* уже не встречаются в источниках, зато название *Ельня* находит отражение в летописях начиная с 1447 года.

*Дешняне* устава 1136 года – это деснинские кривичи, которые жили в верховье *Десны*, т.е. *дешнянами* называлось малое племя кривичей (ср. *Вержавляне*). Формант *-ане* типичен для топонимов, образованных от апеллятивов, и выражает отнесенность к данной местности. Форма множественного числа выполняет грамматическую функцию. Название реки *Десна* заимствовано из старославянского языка; слово *десна* означало в древности «правый». В действительности же *Десна* – левый приток Днепра. Это обстоятельство долгое время смущало ученых. Лишь недавно было установлено древнее общеславянское правило определения левых и правых притоков, стоя к потоку воды. Следовательно, в таком случае *Десна* – правый приток Днепра. Проблема ориентации по правой и левой стороне, широко обсуждавшаяся в свое время и вызвавшая дискуссию на топонимическом материале, до сих пор остается до конца далеко не решенной [Толстой 1997 (Т.1): 407-438; Трубачев 1986 (Т.1): 563-573].

Ряд названий населенных пунктов – *Воторовичи*, *Жидичи*, *Мирятичи*, *Погоновичи*, *Дедогостичи* (все они тоже названы в грамоте Ростислава Мстиславича) – подтверждает наличие на Смоленской земле патронимических коллективов, которые имели много общего в хозяйстве и назывались одним общим именем, возможно, нередко восходившим к имени общего предка (ср. кривичи). «В славянских языках это имена с окончанием на «ичи», «овичи», что находит греческие, англо-германские, латинские и другие параллели» [Косвен 1963: 111].

С течением времени подобные коллективы объединялись уже не по родственному признаку, а по территориальному, и имена они могли получать не по имени общего предка, а по местности, на которой проживали: *Воторовичи* – по названию реки *Вотри*, *Мирятичи* – по названию реки *Мирей*.

Волость *Бортники*, также упоминаемая в уставной грамоте, вносила в Смоленск

40 гривен дани. Она находилась в районе реки Царевич, притока Вопи, на крупном торговом пути и считалась достаточно платежеспособной. П.В. Голубовский помещает ее центр на место современной деревни *Бортники (Бортницы)* в низовьях реки Царевич. Название могло быть дано по основному занятию населения – бортничеству. Известно, что *бортники* – это люди, занимавшиеся сбором меда диких пчел, а также устройством *бортей* – дупел в деревьях для пчел. Судя по памятнику XII века, на территории Смоленского края слово *бортник* бытовало и в значении «участок, где расположены деревья с пчелиными ульями»: *Село Ясенское, и съ бортникомъ и съ землею и съ исгои* (ДАИ-4: 6. 1150 год). Словари русского языка также отмечают слово *бортник* со значением «бортное угодье». Позже на смену слову *бортник* с указанным значением пришли составные термины *бортная земля, бортный ухажей* в значении «участок земли с бортным лесом».

Населенный пункт *Лодейницы*, названный в уставе Ростислава Мстиславича, платил дань 10 гривен серебра. Располагались *Лодейницы* на «пути из варяг в греки», у Смоленска, на месте современного села *Ладыжицы (Ладыжичи, Ладыжницы)* в Смоленском районе, на озере Купринском. «В пределах современной Смоленской области существовало 2 главных пути через водораздел. Первый – из Днепра у села *Катынь* в озеро Купринское у дер. *Ладыжицы (бывшее Лодейницы)*, из которого весной при высокой воде волоком через дер. *Ермаки* в р. *Удре* у дер. *Соболи* и далее по р. *Удре* и р. *Клец* в озеро Каспянское. Летом, при низком уровне воды – волоком от озера Купринского через дер. *Волоковую* в р. *Клец* или прямо в озеро Каспянское, а далее по р. *Каспле* в Западную Двину. Существование этого варианта пути подтверждается многочисленными памятниками: укрепленные поселения у начала и конца волока (*Лодейницы* и *Каспля*); небольшие укрепленные убежища вдоль трассы (*Куприно, Ермаки, Соболи, Волоковая*); древние курганы одиночные и групповые на р. *Катынке*, озере Купринском, р. *Удре* и озере Каспянском. Подтверждают это и данные топонимики – названия *Катынь, Лодейницы, Волоковая*» [Шмидт 2003 Т.2: 368]. Название волости связывают с названием судов (лодья, ладья): *лодия* – «судно, лодка, ладья» [Словарь древнерусского языка ...1988 (Т.4): 424]. Люди, занимавшиеся производством, изготовлением лодок, назывались *лодейниками*, отсюда и *Лодейницы* – место, населенный пункт, в котором изготавливали (чинили) лодки. От основы *лодей-* (*лодейн-*) посредством суффикса *Pluralia tantum* –*ицы* образован топоним *Лодейницы*.

Если в самом Уставе Ростислава Мстиславича 1136 года среди трех десятков центров Смоленской земли городом назван только *Вержавск*, то в последней грамоте

«О погороды и почести», написанной в начале XIII века, говорится уже о 12 городах, это *Вержавск, Дорогобуж, Мстиславль, Жижец, Изяславль, Копыс, Крупль, Лучин, Мстиславль, Пацынь, Ростиславль, Торонец*.

Помимо крупных населенных пунктов, городов, волостей, устав Ростислава Мстиславича 1136 года называет также и села: *Дросненское (Дросенское), Ясенское, Моншинское, Немыкарское, Свирковы Луки*. Все это села княжеского домена.

Названия указанных сел имеют как славянские версии происхождения, так и неславянские. Так, например, название села *Дросненское (Дросенское)*, по-видимому, балтийского происхождения и связано с названием реки *Дресна* (вариант *Дресенка, Дросна*), левого притока Днепра. В.Н. Топоров и О.Н. Трубачев приводят лтш. *Driskne*, река, др.-прусс. *Dreszyn* [Топоров, Трубачев 1986: 185]. По форме название представляет собой прилагательное (от названия *Дросна* + суффикс *-ск-*).

Село *Ясенское* получило свое название от речки *Ясенной*, на берегах которой было расположено. В названии речки *Ясенной* нашла отражение флора края (*яшень* – дерево с перистыми листьями и тяжелой упругой древесиной). Топоним *Ясенское* – прилагательное от топоосновы *ясен-* с суффиксом *-ск-*.

Кроме представленных в Уставе Ростислава Мстиславича и рассмотренных топонимов, в иных источниках (в основном в летописях) находим и другие названия населенных пунктов Смоленского края того времени. В основном это названия городов: *Василев, Велиж, Воищина, Зарой* (или по другой версии – *Заруб*), *Красн, Микулин*. Некоторые из указанных населенных пунктов существуют и сейчас (город *Велиж*), другие по ряду причин изменили свой статус (село *Микулино*), третьи – по разным причинам исчезли (*Воищина*).

Как указывают летописные источники, в Смоленской земле существовал город *Воищина*, который упоминается под 1258 годом: «В лето 6766. Придоша Литва съ Полочаны къ Смоленску, и взяша Воищину на щить» [Полное собрание русских летописей 1848 (Т.3): 56]. Название *Воищина* образовано от основы *вои-* и суффикса *-щин-*, часто встречающегося в восточнославянской топонимии и обозначающего не только поселение (город, село), но и всю местность, принадлежащую данному владельцу. Слово *вои* в древнерусском языке значило «воин», а также «лагерь, расположение войск» [Словарь древнерусского языка 1988 (Т.1): 463-464]. Следовательно, *Воищиной* первоначально называлась местность, принадлежащая воинам; местность, на которой они проживали.

Смоленская земля в древности, как показало наше исследование, насчитывала



большое количество городов. Кроме городов, на территории Смоленского края было множество поселений, о которых нельзя достоверно судить, были ли они городскими поселениями или больше тяготели к селам.

В Древней Руси (в том числе и на Смоленской земле) большинство названий отражало не владельцев поселений, а большой коллектив, который там жил (*Вержавляне, Дешняне, а также Воторовичи, Дедогостичи, Жидчичи, Мирятичи, Погоновичи*).

Дославянские географические названия также представлены в топонимии края, однако следы языков балтийских и финно-угорских племен, населявших Смоленский край в далеком прошлом, сохранились главным образом в названиях гидронимического типа (*Мирея, Мирятичи*).

Изучение собственных географических названий Смоленского края свидетельствует о том, что в топонимии рассматриваемой территории отразились местные условия, процесс освоения края, хозяйственный и социальный опыт населения, традиции и культура народа.

Топонимический материал содержит богатые возможности для формирования у иностранных учащихся интереса к языку, к культуре, к истории страны изучаемого языка, способствует пониманию чувств и мыслей другого народа. Ведь топонимы не только называют самые разные географические объекты и отличают их друг от друга, но и содержат в себе культурно-историческую информацию, отражают быт, традиции, обычаи, культуру народа, его прошлое и настоящее. Географические названия не просто свидетельства важнейших исторических фактов, они представляют собой особые культурные вехи в истории языка и в истории народа.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** (1999), *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*, Санкт-Петербург.

**Голубовский В.П.** (1895), *История Смоленской земли до начала XV столетия*, Киев.

**Косвен М.О.** (1963), *Семейная община и патронимия*, Москва.

*Полное собрание русских летописей* (1848), Санкт-Петербург. Т. IV.

**Роспонд С.** (1972), *Структура и стратиграфия древнерусских топонимов [w:] Восточнославянская ономастика*, Москва. - СС. 9-89.

*Словарь древнерусского языка (XI-XIV вв.): в 10 т.* (1988) /Ред. **Р.И. Аванесов**, Москва.

**Тихомиров М.Н.** (1956), *Древнерусские города*, Москва.

- Толстой Н.И. (1997), *Избранные труды. Славянская лексикология и семасиология*, Москва, Т. 1.
- Топоров В.Н., Трубачев О.Н. (1962), *Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья*, Москва.
- Трубачев О.Н. (1986) *Послесловие ко второму изданию «Этимологического словаря русского языка» М.Фасмера [w:] Фасмер М., Этимологический словарь русского языка*, Москва, Т. 1.
- Шмидт Е.А. (2003) *Путь «из варяг в греки» [w:] Смоленская область. Энциклопедия*, Смоленск, Т.2.- СС. 367-368.

Зоя Минеева  
Петрозаводский государственный университет  
г. Петрозаводск, Россия

## НОВЫЕ НОМИНАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Область номинаций человека является одной из самых активно развивающихся. В настоящее время в русский язык вошла обширная группа узуальных и окказиональных образований. Для точного, аутентичного отражения общественно-политических, производственных, культурных и др. процессов в обществе язык предлагает различные средства: иноязычные заимствования (*руферы*), пополнение литературного языка за счет ресурсов других подсистем национального языка: диалектов и жаргонов (из диалектной лексики через жаргон пришли *лох* и *лохушка*, из жаргона в разговорную речь перешли *тусовщик*, *тусовщица*) а также использование возможностей словообразовательной системы русского языка.

Наше внимание сосредоточено на группе лексики, которая представляет собой производные, вторичные номинации имен лиц мужского и женского рода, которые представлены в словарях новых слов [Новые слова и значения 2009, Новое в русской лексике... 2004, Новые слова и значения 1984], Национальном корпусе русского языка [Национальный корпус русского языка (НКРЯ)], печатных и электронных средствах массовой коммуникации: в «Российской газете», «utro.ru» «lenta.ru» и других.

Сферы, в которых происходят наиболее заметные динамические процессы, - общественно-политическая, профессиональная, в том числе научная (медицинская и др.), образовательная, культурная, спортивная, обиходно-бытовая. Новые единицы по механизмам образования делятся на узуальные, образованные с помощью системных, традиционных способов, а также окказиональные, позволяющие автору в большей степени проявить свою лингвокреативность.

К узуальным способам деривации существительных со значением лица относятся 1) префиксация, 2) суффиксация, 3) префиксально-суффиксальный способ, 4) сложение, 5) субстантивация, 6) семантическое словообразование, 7) блендинг.

1) Значительное распространение получила префиксация. Префиксы номинаций лица являются словообразовательными (деривационными) аффиксами. Наибольшей продуктивностью обладают не-, анти-, а-, экс-. С помощью не-, а-, анти- образуются дериваты со значением отрицания или противопоставления. В семантике производного слова подчеркивается противопоставление людей по принадлежности к различным этническим или социальным группам, «своих» и «чужих», противников и сторонников.

В группе профессиональных обозначений это *непрофессионал, негуманитарий, неюрисст, неруководитель* и др. *Непрофессионал* – ‘тот, кто не является профессионалом в какой-либо области, любитель’. *Неюрисст* – ‘выпускник вуза, окончивший не юридический факультет’: ...*предложения закрыть для неюрисстов правовую магистратуру звучали и раньше, когда переход на Болонскую систему еще только обсуждался* [Российская газета 14.08.2014]; *негуманитарий*: один пример в газетном корпусе НКРЯ: *Разве могут договориться между собой хоть на каком-нибудь языке гуманитарии и негуманитарии?* [НКРЯ: Д. Быков /Труд-7, 2010].

Появление и употребление дериватов, мотивированных этнонимами, очень тесно связано с экстралингвистическими факторами, общественно-политической ситуацией в обществе. Зафиксированы такие лексемы, как *неалбанцы, неукраинцы* (в словарях отсутствует, в основном корпусе 2 документа, 2 словоупотребления 1989-2000 гг., в газетном – соответственно 6 и 7 2004-2010 гг.: *Сохранение неукраинцев у власти, унижения украинского языка, диктатуры большого капитала приведет к гражданской войне* [НКРЯ: Михаил Рябов. Соратник Тягнибока: через 3-4 года на Украине начнется гражданская война, мы ее выиграем // Новый регион 2, 2010.11.12]), *неевреи, неалбанцы, неэстонцы* и т.п.

В корпусе представлены дериваты женского рода *нееврейка, неарийка*. *Нееврейка* (одно словоупотребление 1999 г. в общем корпусе и 2 документа, 4 вхождения 2005 и 2001 гг. - в газетном): *Даже жениться еврей на нееврейке не может* [НКРЯ: Сергей Календин. Записки гробокопателя (1987-1999)]; *Если еврей хочет жениться на нееврейке, это трагедия в семье; иудейский юноша, женившийся на нееврейке, теряет возможность продолжить себя в детях как иудей* [НКРЯ: Комсомольская правда, 2001].

В общественно-политической сфере получили распространение префиксальные образования *негражданин – негражданка, нероссиянин – нероссиянка, неамериканец – неамериканка*.

*Негражданка* (одно словоупотребление в общем корпусе и 6 документов, 6 вхождений 2009-2006 гг. в газетном): *...пособие на ребенка она как негражданка не получает, и, если вдруг соберется пойти работать, ее на законных основаниях на работу не возьмут* [НКРЯ: Галина Ковальская. Закон есть закон (2003)// Еженедельный журнал, 2003.02.10].

*Нероссияне* (в корпусе 3 документа и вхождения 2002-2004 гг.): *Беда в том, что мы, россияне, не можем определиться, нужны или не нужны все они нам они, нероссияне – для работы на стройках, рынках, в прочих непрестижных и непривлекательных профессиях* [НКРЯ: Известия, 2002].

*Нероссиянка* (1. словоупотребление в газетном корпусе): *Не считая 1984 года, когда на Играх в Лос-Анджелесе (на которых, как известно, сборная СССР не выступала по политическим мотивам) дебютировали соревнования по художественной гимнастике, лишь раз первое место в личном многоборье досталось нероссиянке* [НКРЯ: Советский спорт, 2008.08.06].

С префиксом не- образуются номинации лица по качественной характеристике: *непатриот* (в корпусе 4 документа и вхождения 2009-1992 гг.): *Ведь трудно представить себе американца негосударственника, американца непатриота* [НКРЯ: Комсомольская правда, 1992].

С помощью префикса анти- образованы *антикиллер, антиолигарх* (по одному примеру в общем [АиФ 2003] и газетном [Известия, 2009] корпусах НКРЯ): *Антиолигархи планируют выкуп контрольных пакетов по дешевке* [НКРЯ: Известия, 2009.09.02]; *антисексуал: Антисексуалы – идейные борцы с сексом* [НКРЯ: Известия, 2007]. С префиксом а-: *асексуал* (в газетном корпусе 5 документов, 24 вхождения с данным словом, датированных 2006-2008 гг.), в Интернете есть сайт Российского сообщества асексуалов. Примеры употребления неологизма, содержащиеся в Национальном корпусе: *Асексуалы – это, как правило, люди высокообразованные и обеспеченные, которые заняты зарабатыванием денег и карьерой, и ни на что другое у них времени просто не остается* [НКРЯ: РИА Новости (2008)]; *Асексуалы, как группа, не создают никаких проблем ни себе, ни обществу* [НКРЯ: Комсомольская правда, 2007].

С помощью префикса *экс-* образуются названия лиц по прежнему статусу: *экс-премьер, экс-сенатор, экс-мэр, экс-программист, экс-начальник, экс-лидер* (группы «Ласковый май» Андрей Разин, 2002), *экс-муж, экс-любимый* (х/ф «Еще раз про любовь», 1968 г.), *экс-олигарх* (о М. Ходорковском); в спортивной сфере: *экс-зенитовец*: *Экс-зенитовец Константин Лепёхин считает, что главным соперником «Зенита» на Кипре может стать погода и ошибки в обороне* [Невское время 30.07.2014]), *экс-голкипер* [НКРЯ: Известия, 2002.07.26]. Исследователи отмечают усиление продуктивности данного префикса и отсутствие семантических и синтагматических ограничений при его использовании [Рацибурская, Самыличева, Шумилова 2013: 13-14].

2)Суффиксация. С помощью суффикса *-щик* происходит образование новых слов от отглагольных существительных: *эксплуатационщик* – ‘специалист, осуществляющий эксплуатацию, практическое использование чего-либо’ в словарях отсутствует, в основном корпусе НКРЯ 5 документов, 6 словоупотреблений 1997-2002 гг., в газетном соответственно 12 и 15 2001-2010 гг.. В свою очередь новая простая номинация лица участвует далее в образовании сложного слова: *инженер-эксплуатационщик* [НКРЯ: Труд-7 2002.01.23]; от предметных имен образованы *компьютерщик* (от *компьютер*); *стартащик* (от *старт*). *Стартащик* – одно из последних образований, отсутствующих в словарях и представленный в НКРЯ 1 документом с 2 словоупотреблениями: *Умелых стартащиков пруд пруди, да только вот кто будет все эти стартапы до ума доводить?; Когда при мне говорят про талант стартащика, мне смешно...* [НКРЯ: Частный корреспондент, 2010].

Единичные окказиональные образования также образуются при помощи данного суффикса; в качестве примера можно привести номинацию *посланишки* (от отглагольного существительного *послание* /Президента/): *У Путина много «соавторов». Но прежде всего это глава администрации президента Сергей Собянин, президентский советник Джахан Поллыева, руководитель Экспертного управления Аркадий Дворкович. Говорят, что через неделю авторский коллектив, как это водится, попадет в полосу цейтнота, и тогда «посланишкам» придется буквально ночевать в Кремле...* [НКРЯ: Комсомольская правда 2007.04.13].

Продуктивным является суффикс *-ист*, с помощью которого образованы разговорно-сниженные *пофигист* – ‘безразличный, равнодушный человек’ (от предикативного наречия *пофигу*) [Новейший большой толковый словарь .... 2008: 946], *антиглобалист* – ‘сторонник антиглобализма’, *фризбист* (от названия игры), в корпус

включены примеры использования названия игры в текстах 1976 и 2010 гг.: *Над нами в небе летали пластмассовые диски – игра «фризби»* [НКРЯ: Василий Аксенов, Круглые сутки нон-стоп // Новый мир, 1976], *...турнир по ...фризби (метание пластмассовых дисков)* [НКРЯ: РИА Новости, 2010.02.12], номинация игрока в фризби частотна на сайтах Интернета. Продуктивностью обладают суффиксы лица –овец (*гулаговец, евтушенковец*), -ник (*кагэбэшник, лжезащитник*), -ш- (*медперсональщица, новаторша*), -ец (*понтиец, вестиндиец, застолец*), -ант (*ампутант, репрессант, реабилитант*), -ик (*високосник, ипотечник*) [Новое в русской лексике ... 2004].

-ер: *байкер (от байк), стартапер /в словарях отсутствует/ ‘человек, осуществляющий стартап’* (газ 3/3 2011-2010 гг.: *В топ – 30 самых известных фигур вошли инвесторы, сделавшие самые дальновидные вложения, менеджеры, превратившие Рунет в многомиллиардный рынок, а также стартаперы, запустившие самые громкие и интересные проекты в русском сегменте Сети* [РБК Daily 2011.02.28].

Новые существительные женского рода образуются с помощью суффикса –к-: *экстремистка* (от *экстремист* – ‘сторонник экстремизма’) [5: 1519], в основном корпусе НКРЯ примеров немного, включены 3 документа и словоупотребления 2004-1996 гг.: *Фома же почему-то думал, что взрыв организовала Вера. Вот похожа она была на экстремистку!* [НКРЯ: Сергей Осипов. Страсти по Фоме. Книга третья. Книга Перемен (1998)], а также –ш-: *бизнесвуменша* от *бизнесвумен*, слова, в котором для русскоязычного человека недостаточно ясно проявляется значение лица женского пола, потому что *вумен* не употребляется в узусе как отдельное слово (в отличие от *мэн*). *Бизнеследи*, напротив, содержит давно укоренившееся слово, которое является уважительным обозначением женщины, поэтому и *бизнеследи* звучит нейтрально, употребляется в контекстах, где возникает необходимость обозначить род занятий, профессиональный статус лица: *Самым ярким выступлением у женщин признали танец бизнеследи Галины Номеровской, которая за один танец успела сменить два костюма от платья в пол до ультракороткого наряда, а также станцевать сразу с двумя танцорами* [НКРЯ: Ксения ВОРОНЕЖЦЕВА. Vip-персоны Владивостока танцевали на стульях и садились на шпагаты // Комсомольская правда, 2011.04.08].

Безаффиксное словообразование, или, по другой терминологии, нулевая суффиксация представлены профессиональными номинациями: *радиобиолог* (от радиобиология), *этолог* – специалист в области *этологии* (науки о поведении животных) и т.п.

3)Префиксально-суффиксальным способом, при помощи конфиксов: *за-* - *-ец/-к(а)*; *под-* - *-ник*; *анти-* - *-ц(ы)* образованы *запутинец* и *запутинка* (от имени

собственного Путин), *подпиндосник* (от разговорного названия американцев *пиндосы*); *антиевропейцы* – люди, которые выступают против интеграции с Евросоюзом, против европейского пути развития. Данные лексемы используются в текстах, комментариях, размещенных в Интернете.

4) Сложение – один из наиболее продуктивных способов деривации номинаций человека, с помощью сложения (без интерфикса или с интерфиксом) образуются профессиональные и непрофессиональные композиты: *автор-ведущая, женицина-кандидат, женицина-предприниматель, женицина-телохранитель, агент-риэлтор, брэ/е/нд-менеджер, кинобизнесмен, автоворишка* [Новые слова и значения 2009], *абитуриент-нероссиянин, агент-инспектор, военнослужащий-контрактник, иностранец-немусульманин, радикал-либерал-демократ* [Новое в русской лексике ... 2004], *афророссиянин, политпроститут, едрохомячки, стартап-менеджер* и другие.

В НКРЯ 3 документа, 3 словоупотребления 1999-2005 гг.: –*Ты же сам знаешь: опыт – сын ошибок трудных! Это сказал Пушкин, великий афророссиянин! Учи опыт и поднимайся!* [НКРЯ: Андрей Рубанов. Сажайте, и вырастет (2005)]; в газетном корпусе 9 документов, 9 словоупотреблений 2004-2010 гг.: *Напомним, что афророссиянин /Холден/ играет в ЦСКА с 2002 года* [НКРЯ: Комсомольская правда, 2005.04.27]. Коррелят женского рода представлен единичным примером: *Ермакова – афророссиянка (ее отец – нигериец), выехала на Запад в 1990 году, мечтая выйти замуж за миллионера* [НКРЯ: Игорь ЯВЛЯНСКИЙ. Теннисные детки получаются не от удара ракетки // Комсомольская правда, 2001.02.06].

При окказиональном словообразовании продуктивной является модель отыменной деривации имен лиц – сложение с интерфиксацией, используются суффиксоиды –*вод, -вед, -ман, -фил* (*вареньевед, кошковед, собаковод, крысовед, кошковод, кошкоман, синефил*): *12 апреля исполняется 60 лет главному кошковеду страны Юрию Куклачеву* [НКРЯ: Куклачев – человек, который в совершенстве владеет кошачьим языком // РИА Новости, 2009.04.12].

5) Субстантивация, вид транспозиции, при котором производное слово возникает при переходе из имени прилагательного или причастия в существительное, представлена в нашем материале такими примерами, как *валлийскоговорящий* – ‘тот, кто говорит на валлийском языке’ *иноподданные* – ‘подданные иностранного государства’, *морской* – жарг. ‘моряк’, *право-левые* – (газ.-публ.) ‘придерживающиеся левой политической ориентации с правым уклоном’, *красно-голубые, крснокоричневые* и т.п. [Новое в русской лексике ... 2004].

6) С помощью семантического словообразования, при формировании нового антропоцентрического значения на основе метафорического и метонимического переноса, появляются оценочно-характеризующие обозначения человека: *олень, коза, акула, выхухоль*. В словари последних лет издания включены *курица, кукушка, ворона, носорог* [Новое в русской лексике ... 2004].

7) Блендинг – образование неологизма путем совмещения, наложения двух мотивирующих. Например, негативно-оценочные обозначения *депутан* и *депутана* образованы при контаминации двух мотивирующих: *депутат* и *путана* [Новые слова и значения ... 2009]. Этот способ словообразования, обладающий прагматическим потенциалом экономно и неявно, имплицитно выразить негативную оценку позиции оппонента, получил широкое распространение в последние годы, с его помощью образованы номинации лица в общественно-политической сфере: *толераст, попозиционер* и *попозиционерка, едрот* (Губернатор Челябинской области конченый *едрот* [lenta.ru. 16.08.2012]; *Хватит нести бред, попозиционер вы наши* [lenta.ru. 13.12.2011].

Окказиональные неологизмы связаны между собой и с другими, узуальными, единицами словаря русского языка парадигматическими синонимическими отношениями: *кошкoved - кошковод - кошкоман; собаковод – собаковод - кинолог*.

При использовании окказионализмов: *вареньеved, кошкoved, кошковод, собаковод* и других, образованных по продуктивной модели, с помощью которой образуются официальные профессиональные номинации лица, обозначающие специалистов, ученых: *достоеved, лермонтовved*, возникает эффект языковой игры. Для усиления игрового эффекта привлекается рифма (*геолог – кинолог*), в которой содержится официальная номинация *кинолог*, синонимичная новообразованию *собаковод*: *Для такого опытного собаковеда, как Пырков, предложение приятеля вовсе не выглядело необычным: подобные эксперименты с собаками проводились не раз* [НКРЯ: Ухов Евгений. ДЕРЖИСЬ, ГЕОЛОГ, ИДЕТ КИНОЛОГ // Труд-7, 2005.08.20].

Итак, корпус новых номинаций человека, мотивированных лексемами современного русского языка, является значительным в количественном отношении и представляет собой важную часть актуального русского словаря. Неологизмы образуются сложением, другими способами морфологической деривации (префиксацией, суффиксацией, префиксально-суффиксальным способом), а также неморфологическими: с помощью субстантивации и семантического способа. Продуктивные модели пополнились разными видами блендинга, или контаминации.



Гендерные особенности номинаций состоят в том, что большая часть профессиональных номинаций относятся к мужскому роду, однако обозначают лиц как мужского, так и женского пола; аналогичную функцию неспецифицированного обозначения лица выполняет метафорические образования женского рода рок-звезда, суперзвезда [Новые слова и значения 1984], а также более ранее кинозвезда. Коррелятивных пар, фиксируемых одновременно, относительно немного, однако они разнообразны по семантике и представляют разные сферы деятельности человека: *алисоман* и *алисоманка* – ‘поклонники рок-группы «Алиса»’, *байкер* и *байкерша* – ‘члены клуба байкеров, страстные любители езды на мотоцикле’, *бисексуалист*, *бисексуал* и *бисексуалка* – ‘имеющие склонность к бисексуализму’, *букер* и *букерша* – ‘сотрудники модельного агентства’ (от английского to book), *бэк-вокалист* и *бэк-вокалистка* – ‘музыканты, исполнители бэк-вокала’, *виртуал* и *виртуалка* – ‘активные пользователи Интернета’, *галерейщик* и *галерейщица*, *галерист* и *галеристка* – ‘владельцы художественной галереи, в которой демонстрируются и продаются предметы искусства’, *гольфист* и *гольфистка* – ‘спортсмены или любители игры в гольф’, *кёрлингист* и *кёрлингистка* – ‘спортсмены, играющие в кёрлинг’ *зоозащитник* и *зоозащитница* – ‘занимающиеся зоозащитой, участвующие в зоозащитном движении’ [Новые слова и значения ... 2009].

## ЛИТЕРАТУРА:

Национальный корпус русского языка : <http://ruscorpora.ru> (сокращенно - НКРЯ)

**Новейший большой толковый словарь русского языка** (2008) /Ред. С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург, Москва.

*Новое в русской лексике: Словарные материалы 1992* (2004), / Ред. Е.А. Левашов, Санкт-Петербург.

*Новые слова и значения* (1984), /Сост. Е.А. Левашов, Т.Н. Поповцева, В.П. Фелицына, К.А. Логинова, Н.З. Бутарова, Н.З. Котелова, Э.Р. Сальмин/ Ред. Н.З. Котелова, Москва.

*Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х гг. XX в.: В 2 т.* (2009), /Сост. Т.Н. Буцева, Е.А. Левашов, Ю.Ф. Денисенко, Н.Г. Стулова, Н.А. Козулина, С.Л. Гонобоблева/ Ред. Т.Н. Буцева. Т. 1., Санкт-Петербург.

**Рацибурская Л.В., Самыличева Н.А., Шумилова А.В.** (2013), *Проблемы словотворчества в современных региональных СМИ: Учебно-методическое пособие*, Нижний Новгород.

**VII. Новые виды учебников и других пособий для обучения РКИ**

*Ирена Матчиньска  
Торуньский университет Николая Коперника  
г. Торунь, Польша*

**ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЕКТА УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК  
ИНОСТРАННОГО, ПРЕДНАЗНАЧЕННОГО ДЛЯ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-  
РУСИСТОВ (ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ)**

Важным дидактическим средством обучения иностранному языку был и остаётся учебник. По определению, которое даёт большой толковый словарь: «Учебник - книга для учащихся или студентов по обучению какому-либо предмету, курсу в соответствии с учебной программой». При составлении учебников учитываются возрастные, социальные, национальные особенности их потенциальной учебной аудитории. От того насколько понятно, доступно и правильно (с соблюдением принципов обучения иностранному языку (системность, функционально-семантический подход, коммуникативная направленность)) написан учебник, во многом зависит эффективность и результаты обучения.

Идея создания учебника появилась в связи тем, что на польском рынке пособий по обучению русскому языку как иностранному оказалось нелегко найти пособие, которое было бы адресовано взрослым учащимся, и которое в значительной степени соответствовало бы программе обучения студентов-первокурсников русского отделения филологического факультета Торуньского университета Николая Коперника, содержало бы актуальную лексику и отражало современные реалии России.

Представляемый созданный мною проект учебника русского языка как иностранного для польских студентов-русистов рассчитан на 260-300 часов аудиторной работы и предназначен для студентов, начинающих изучать русский язык с нулевого уровня. Может использоваться как для занятий под руководством преподавателя, так и как помощь в самостоятельном изучении русского языка. По окончании курса (в соответствии с требованиями, описанными в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком») уровень знания языка соответствует уровню А2 (предпороговый/базовый уровень), то есть:

- предполагает усвоение языкового минимума, достаточного для адекватного понимания устной и письменной русской речи в объёме изученных тем, а также

общения на уровне обиходно-бытовой и социально-культурной сфер с использованием усвоенных языковых средств;

- овладение темпом чтения не менее 45 слов в минуту;
- овладение умением аудировать со скоростью не менее 180 слогов в минуту.

Предлагаемое пособие позволяет решать стоящие перед преподавателями-практиками учебные задачи, которые на сегодняшний день методика обучения иностранному языку определяет следующим образом:

1. Обучение языковой системе;
2. Формирование навыков речевой деятельности;
3. Изучение культуры в процессе изучения языка;
4. Воспитание.

Целью данного практического курса является обучение речевому общению, понимаемому как обмен текстами, то есть:

1. формирование умения создавать корректные с точки зрения различных норм русского языка устные и письменные тексты;
2. формирование умения адекватно понимать учебные, адаптированные и аутентичные устные и письменные тексты.

Поставленная цель определила отбор материала, последовательность его введения и конечный результат.

Пособие состоит из вводно-фонетического курса, тридцати уроков лексико-грамматического курса, грамматико-орфографического справочника и польско-русского и русско-польского словарей.

Каждый урок содержит задания и упражнения, направленные на развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме, а также упражнения, направленные на расширение словарного запаса и овладение новыми языковыми средствами (грамматическими, фонетическими, лексическими, орфографическими).

Часть упражнений служит приобщению студентов-русистов к культуре, традициям и реалиям России; есть упражнения, целью которых является формирование умения представлять свою родину (Польшу), ее культуру, традиции и реалии при помощи языковых средств русского языка.

В ходе прохождения курса в пределах изучаемых тем учащиеся знакомятся с основными правилами русского речевого этикета в таких важных для повседневного

общения ситуациях как знакомство, приветствие, прощание, выражение благодарности, согласия, похвалы и т.д.

Каждый пятый урок является повторительным, носит обобщающий характер, позволяет проверить и закрепить полученные знания и умения.

В конце каждого урока находится русско-польский словарь введенной на данном уроке лексики. Каждый словарь состоит из двух частей: часть «А» содержит слова и выражения, звучание и значение которых в польском и русском языках различны; часть «Б» содержит слова, звучание и значащее которых в русском и польском языках подобны. Представленная таким образом новая лексика урока облегчает заучивание новых слов. Каждое новое слово, появляющееся в пособии, выделено жирным шрифтом, вынесено и переведено на польский язык. Рядом со словами, если они появляются в пособии первый раз, а их произношение отличается от принятых фонетических норм, в квадратных скобках указывается, как следует произносить это сочетание (например: **Интернёт** [te] [né]). Во всех словах учебника проставлены знаки ударения. В сводных русско-польском и польско-русском словарях, размещенных в конце учебника и содержащих встречающуюся в данном учебнике лексику, указаны (в зависимости от части речи): род, форма родительного падежа, в некоторых случаях формы множественного числа, вида глагола. Так как программа начального этапа обучения не предусматривает темы «Склонение количественных числительных», а практика показывает, что в ходе изучения языка уже на начальном этапе обучения случаются ситуации, когда необходимо употребить количественное числительное в нужном падеже, в сводном словаре, находящемся в конце учебника, приведены не только количественные числительные, но и представлены их падежные формы.

Для обогащения словарного запаса, особенно на первых уроках, активно вводятся интернационализмы и так называемые „прозрачные” слова: знакомые слова снимают психологический барьер, дают чувство движения вперед в изучении языка.

Так как учебник адресован учащимся, которые только начинают изучение русского языка, в качестве рабочего языка используется польский язык, на нём сформулированы все комментарии и задания. Языковой материал, способ его расположения и представления, приспособлен к потребностям польской языковой аудитории.

Материал, отличающийся или не имеющий аналогий в польском языке, представлен довольно подробно, в необходимом для данного этапа обучения объеме;

в системе упражнений ему отведено отдельное место; представленные в связи с этим упражнения служат предупреждению и исправлению языковых ошибок, причиной которых является отсутствие или различия в некоторых явлениях в системах польского и русского языков (напр., упражнения по прямому и обратному переводу). Слова и конструкции, которые являются трудными для польских студентов, сигнализируются словами: запомни, сравни, обрати внимание, различай. Например:

*Rozróżniaj:*

<i>ruśський</i> ( <i>pochodzenie etniczne</i> )	<i>ruśський язык, ruśська література,</i> <i>ruśська кухня, ruśська душа</i>
<i>россійський</i> ( <i>państwowość</i> )	<i>россійський флаг, російська</i> <i>конституція,</i> <i>россійський парламент</i>

*Zapamiętaj:*

<i>Nazwy narodowości w języku rosyjskim pisane są z malej litery.</i>
---

При изучении очередных тем и явлений используются сопоставительный и проблемный подходы. Концентрическое расположение материала позволяет переходить от простого к сложному, от известного - к новому.

Морфологические явления представлены на синтаксической основе.

Грамматические, лексические и фонетические упражнения, представленные в пособии, образуют систему. Эта система определяет закономерности функционирования языковых единиц, отражает последовательность представления языкового материала. Система носит обучающий (направленный на закрепление и практическое использование изученного материала) и контрольный характер. В первых уроках пособия предлагаются упражнения на образование изолированных форм, образование форм в заданных предложениях (по образцу и без образца), образование форм с одновременным составлением предложений (по модели и без модели). В дальнейшем упражнения по составлению собственных речевых высказываний последовательно усложняются (от ответов на общие вопросы, ответы с выбором одной из данных словоформ до упражнений, для выполнения которых необходимо использование определённых изученных языковых явлений в типичных для их употребления речевых ситуациях). В системе упражнений важное место отведено упражнениям по переводу, которые служат закреплению и активизации изученного

материала, позволяют объективно проверить его усвоение.

В пределах тем соблюдается настолько обширная системная организация языкового материала, насколько это возможно на данном этапе обучения: представленный системно материал лучше воспринимается и запоминается.

Изучаемые грамматические темы комбинируются (например, параллельно с изучением падежных форм существительных изучаются падежные формы прилагательных).

Собранный в учебнике языковой материал направлен на то, чтобы по мере усвоения очередных языковых явлений и понятий, характерных для русского языка, а также под влиянием уже сложившейся в сознании учащихся системы польского языка, создавать основу для формирования языковой системы русского языка, русского языкового сознания.

Представление параллельно грамматического, лексического материала, текстов, связанных с речевой темой и иллюстрирующих использование познанного в практике, способствует формированию языковой компетенции.

Лексический материал сгруппирован по двум признакам: тематическому (группы, связанные с речевыми темами) и структурно-грамматическому (лексические единицы с общим грамматическим признаком).

В качестве средства семантизации лексики используется перевод. Его целесообразность обоснована тем, что на начальном этапе обучения перевод является наиболее экономным, эффективным и надёжным средством. При различиях в объемах значений корреспондирующих лексических единиц перевод дополнен пояснениями и комментариями, или его значение раскрывается в словосочетаниях/ речевых ситуациях, типичных для русской речи.

Грамматический и лексический материал организован таким образом, чтобы стимулировать потребность учащихся выразить на русском языке определенные понятия или отношения (временные, причинные и т.д.). Имеется возможность предъявлять лексический материал только на слух (использование аудиозаписей) или на слух с одновременным прочтением слов, моделей, примеров. Есть поурочный список лексико-грамматических тем. К подавляющему большинству упражнений имеются ключи. Пособие заканчивается грамматико-орфографическим справочником, организованным в форме таблиц.

Каждый урок содержит фонетические упражнения, развивающие правильное произношение.

Рекомендуется систематически выполнять упражнения, находящиеся в конце каждого урока, обозначенные надстрочными символами „\*” (звездочка обозначает, что к данному упражнению имеется ключ) и „AUDIO” (обозначает, что к данному упражнению имеется аудиозапись). Эти упражнения являются заданием для самостоятельной работы и представляют собой диктанты. Для их написания следует:

1. прослушать короткую аудиозапись;
2. во время повторного прослушивания после каждого предложения сделать паузу и записать услышанное;
3. прослушать всю запись ещё раз; проверить написанное;
4. проверить правильность выполнения в ключе.

При работе над учебником были учтены польские национальные традиции преподавания русского языка во взрослой аудитории, опирающиеся на сознательном усвоении языковых фактов.

#### **Методическая рекомендация:**

Согласно педагогическому подходу, получившему название «перевернутое обучение» (*odwrócone nauczanie*, *flipped learning*), при организации учебного процесса целесообразно предлагать учащимся для самостоятельного предварительного изучения не требующий дополнительных пояснений грамматический материал (например, образование падежных форм) и системно представленный лексический материал. Сэкономленное таким образом время можно предназначить на выполнение дополнительных упражнений.

Учебник характеризует общая структура отдельных дидактических единиц. Одна дидактическая единица содержит материал, предназначенный для изучения в течение нескольких академических часов.

Работа с учебником предполагает творческий подход преподавателя к языковому материалу: его расширение, углубление, сокращение.

Пособие было протестировано на студентах Торуньского университета Николая Коперника в 2012/2013 и 2013/2014 учебных годах. В ходе тестирования были внесены необходимые поправки и изменения. Результаты экзаменов по практическому русскому языку показали, что эффекты обучения в группе, прошедшей начальный курс по данному пособию, и параллельной группе оказались сопоставимыми.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

- Акишина А.А., Каган О.Е.** (2008), *Учимся учить. Для преподавателя русского как иностранного*, Москва.
- Арутюнов А. Р.** (1990) *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*, Москва.
- Василенко Е.И., Добровольская В.В.** (2003), *Методические задачи по русскому языку*, Санкт-Петербург.
- Вятютнев М.Н.** (1984), *Теория учебника русского языка как иностранного*, Москва.
- Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.** (2014), *Практическая методика обучения русскому языку как иностранном. Учебное пособие*, Москва.
- Хавронина С.А., Балыхина Т.М.** (2008), *Инновационный учебно-методический комплекс „Русский как иностранный”*. Учебное пособие, Москва.
- Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного* (2005), / авторский коллектив Государственного института русского языка имени А.С.Пушкина
- Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку* (2004)/Ред. **И.П.Лысакова**, Москва.
- Щукин А. Н.** (2011), *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва.
- Пук J.** (2012), *Systematyczne pisanie – jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?* [w:] *JOwS nr 4*, Warszawa.
- Geoff Petty** (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. [Tytuł oryginału:] *Teaching today. A practical guide*, Sopot.

*Елена Невзорова-Кмеч  
Лодзинский университет  
г. Лодзь, Польша*

## ПРОЕКТ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

Обучению говорению на иностранном языке, его отдельным видам и формам: подготовленной/неподготовленной; репродуктивной/продуктивной; монологической/диалогической речи, в методической литературе уделяется немало внимания и приводятся разные концепции. Одной из них является психологическая, возникшая в 60 – 80 гг. XX в., которая «формировались под влиянием теории деятельности и психолингвистики». [Лебединский, Гербик 2011: 20] В центре внимания лингвистов оказался, в частности, механизм формирования и формулирования речевого высказывания (Зимняя, Кубрякова, Выготский, Леонтьев, Алефференко и др.). Одной из составляющей этого процесса является замысел (мысль). Мысль преобразуется в речь «Преобразование мысли в речь сопряжено с трансформированием многомерного мыслительного образа в одномерное, линейное высказывание» [Алефференко 2005: 55]. В этом процессе задействованы оба полушария мозга. «На «внутреннем экране» (по выражению Е.С. Кубряковой) правого полушария проносятся образы, картины,



рисуеться воображаемая ситуация, а на «дисплее» левого полушария возникают не столько смутные образы, сколько подписи под ними» [Алефференко 2005: 55]. Для того чтобы появились внутренние, мыслительные действия нужны внешние воздействия, стимулы. И.А. Зимняя писала: «... необходимо стимулировать у учащихся возникновение мысли» [Зимняя 1985: 59, Ходякова 2000 :11] Одними из таких стимулов могут быть наглядные пособия, которые с 60 –х гг. все чаще используются в методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка с целью повышения эффективности обучения. Теория наглядности и роль ее в обучении изложена в работах Л.В. Занкова, В.И. Загвязинского, Р.К. Минклер-Белоручева, А.П. Старкова, И.А. Зимней, Г.В. Роговой, А.И. Близнюка и др.

Одним из видов таких вспомогательных средств обучения являются иллюстрации: картинки, репродукции, картины, фотографии, карикатуры, диаграммы, коллажи, слайды и др. Все чаще они используются встречаются в учебниках комплексного типа, преимущественного для начального этапа обучения. Преимущества картинных изображений в том, что они будучи образами восприятия, обстоятельства ситуации все время находятся перед глазами учащихся. Оказывая воздействие на органы «чувств изобразительными средствами, создают мотивацию к речевому действию». [Ходякова 2000:12] Материал картины позволяет облегчить составление программы высказывания, «подсказывая тему будущего речевого произведения». [Ходякова 2000: 12] Для раскрытия основной мысли его необходим набор языковых средств. На этом этапе структурируется схема предложения, которая заполняется соответствующими словами. Этот «формирующий уровень речепроизводства, наряду с синтаксированием и номинацией, включает в работу артикуляционную программу. Ее задача – управлять произносительными движениями. Сами произносительные движения представляют собой процесс преобразования единиц формирующего уровня в акустические сигналы, т.е. во внешнюю речь. Процесс порождения речи завершается ее озвучиванием» [Алефференко 2005: 57]. Конечный результат (речевую реакцию) можно предугадать при методически правильно организованном материале картины, при наличии визуальной обратной связи. [Близнюк 1980: 224]

Вопросы, также затрагиваемые в методических пособиях, – это 1. изобразительное решение УК, 2. организация УК и эффективности его восприятия. И. А. Близнюк составил классификацию типов учебных картин по способу организации изобразительного материала (предметно-действенные, ситуативно-композиционные, обзорно-тематические, ситуативно сюжетные, фабульные); по изобразительному

решению (образные, схематические; графические, живописные; реальные, шаржированные); по учебной цели (для выработки речевых навыков, для формирования речевых умений, иллюстрированно-познавательные); по способу демонстрации (демонстрационные, раздаточные) [Близнюк 1980: 228]. Он также затронул и поставленные выше вопросы. Ссылаясь на экспериментальные исследования Л.И. Криваткиной, он утверждает, что черно-белое изображение помогает выделению основного действия и концентрации на его развитии, в то время, как цветное рассеивает внимание учащихся. «Предметные картинки» помогают заучиванию слов на младшей и частично средней ступенях обучения, во взрослых группах их использование не дает никаких преимуществ перед переводом. [Близнюк 1980: 226 – 227] Что опровергает опыт преподавания в студенческой аудитории. Эффективность таких зависит от упражнений по говорению, в сочетании с которыми используются УК. Например, В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова считают несколько искусственными задания, в которых преподаватель показывает рисунки с изображением ресторана и говорит: Я иду в театр. Задача учащегося опровергнуть сообщение преподавателя, т.е. проговорить (или написать) фразы: Нет, вы идете в ресторан, а не в театр. Такие упражнения, скорее, развивают слух и наблюдательность, чем устную речь, и преподавателю самому следует определить, стоит ли ими пользоваться [Костомаров, Митрофанова 1976: 93].

Типы упражнений могут быть разнообразными. У преподавателей есть огромный выбор. Авторы этого же методического руководства пишут, что «вряд ли стоит увлекаться излишним разнообразием (чтобы не превратить урок в мозаику неожиданностей), но мы рекомендуем попробовать многое, чтобы выбрать упражнения, наиболее соответствующие характеру преподавателя, и конечно, характеру данной группы. Нельзя не сказать совершенно откровенно, что прием, который блестяще «работает» у одного преподавателя, у другого может стать беспомощной имитацией и не дать никаких результатов. В то же время перегрузить ученика недоступным ему заданием и оттолкнуть его от изучения языка столь же опасно, как и недогрузить его, не предоставить ему достаточных возможностей испытать свои силы с тем языковым материалом, который он выучил.» [Костомаров, Митрофанова 1976: 95]

Использовать или не использовать УК? Ответ методистами дается положительный: целесообразность зрительных наглядных стимулов при развитии навыков устной речи однозначна. Учащиеся лучше запоминают сказанное и написанное, чем при выполнении текстовых упражнений. [Костомаров, Митрофанова 1976: 97]

Существует, однако, трудности: подбор картинок, их организация, разработка системы упражнений для выработки разговорных навыков - при составлении таких пособий, на которые указывали в своих трудах С. Кордер, Г. Ридардсон, Л.Л. Вохмина, Е. Спалены, Я. Пепрник и др. Последние из названных о соблюдении следующих принципов для результативности использования наглядного материала при изучении иностранного языка: I. Организация материала на картинке: 1. Принцип причинности, заключающейся в связи элементов картинки друг с другом; 2. Принцип параллелизма, состоящий в усилении одного из элементов таким образом, чтобы избежать ненужной интерпретации; 3. Принцип последовательности; 4. Принцип интервала, суть которого в том, чтобы опустить некоторые внутренние связи на картинке, чтобы избежать у учащихся механического повторения; II. Передача учащимся информации на картинке: 1. Общий обзор – не полное описание картинки в деталях, а помещение того, что описывается, во временной и пространственный контекст чтобы вызвать к видимому личное отношение; 2. Неизменность процедуры, т.е. работа по определенной заданной программе; 3. Контроль за избыточностью картинки; 4. Контроль за психологическим напряжением [Вохмина 1971: 110-128]

Обращаясь к учебным пособиям (комплексам) по русскому языку как иностранному для поляков, изданных в последние десятилетия, отмечаем, что на рынке их немалое количество. «Большинство из них, как замечает И. Данецкая, называют себя современными, коммуникативно направленными, относят к учебникам нового поколения.» [Данецка 2008: 201] и далее задается вопрос: Так ли это? Каждый пользователь может делать замечания, критиковать. Мы считаем, что нет ничего совершенного. Любая оценка учебных пособий являться будет субъективной. Авторы создают а критика может быть более или менее конструктивна. Авторы-практики отмечают, что материалы создают «под себя». И это доказательство мысли, что «любой учитель должен активно участвовать в создании материалов, в доработке тех, что предложены даже в лучших учебниках». [Костомаров, Митрофанова 1990: 4].

Предлагаемый нами проект – это набор дополнительных материалов на занятиях по развитию навыков и умений говорения. Инициатором его является Х. Левандовская, которая, учитывая свой многолетний опыт преподавания русского языка в лицее и университете, обратила внимание на то, что использование зрительной наглядности в значительной степени помогает в закреплении усвоенного ранее материала, а также помогает в изучении нового. Эти идеи подтверждают выше изложенные обоснования.

Решение создания такого пособия было обусловлено необходимостью также

практикой подготовки польских учащихся к устному экзамену на начальном и продвинутом уровне в средних школах (лицеях), а также расширении лексического запаса у студентов-русистов с целью не только «свободного» понимания русской речи, но и ее создания, и воспроизведения (при необходимости).

А смена вызвана введением новых стандартов, изложенных в Rozporządzeniu MENiS от 10 IV 2003, являющихся основанием для проведения тестов и экзаменов (что также подробно изложено в информаторах, изданных Центральной экзаменационной комиссией), возникла необходимость разработки таких материалов, которые готовили учащиеся к ЕГЭ по русскому (иностранному) языку, который проверяет 1. знания (лексикально-грамматические, знание фонетических и орфографических правил, знание принципов и правил построения различных форм построения устных и письменных высказываний, а также социокультурных норм и реалий, описанных в 1 стандарте, которые проверяются при практическом пользовании иностранным языком), 2. Умение перцепции текста, 3. Умение его создания, 4. Умение реагировать в определенных языковых ситуациях, 5. Умение преобразования текста [Lewandowska, Stopińska, Wróblewska 2009: 11 – 12]. «Устная» часть, в зависимости от уровня его проведения, строится на 3 заданиях, два из которых опираются на иллюстративный материал.

В связи с преобразованиями в структуре единого государственного экзамена издатели обратились к методистам практикам с предложением разработки материалов, которые служили бы выпускникам помощью при подготовке к нему: Matury (edycje coroczne), Kompendia и т.д.

Наш проект опирается на эту идею. Его название - «Люди в объективе», которое выбрано было по следующим параметрам. В первом его компоненте отражается основное когнитивное понятие антропоцентричности высказывания. Такие стимулы как человек, человеком, человеку, человеческий, человечество и люди вызывают различные, но достаточно предсказуемые реакции [см. Караулов, Черкасова и др. 2002 Т. 1: 303, 720]. Второе - обусловлено лишь техническим исполнением – использованием фотографий (предметно-действенных и ситуативно-композиционных, ситуативно-сюжетных «картинок»), относящихся к типу реальных изобразительных решений (по выше приведенной классификации). [см. Близнюк 1980: 230- 231] Данный вид изображений был выбран по причине их доступности, однако издание таких материалов создает юридические трудности издателям, поскольку в Польше с 1994 г. фотографии защищены неограниченным авторским правом. Публикация иллюстраций и фотографий в энциклопедиях и атласах возможна без согласия автора, если на пути

получения разрешения на нее появятся непреодолимые препятствия. Но этот факт не освобождает издателя от выплаты гонорара автору. (ст. 33 п. 3) Представление или копирование отдельной картинке в дидактических целях также возможно, однако уже использование его в другого типа авторских материалах (в том числе презентациях, которые бы были бы изданы/ опубликованы) требует согласия владельца авторских прав на данную продукцию. Ограничения также накладывает и статья Art. 81, касающаяся публикации и распространения чьего-либо лица.

В связи с этим, издание представляет существенные сложности нам и издательствам. Однако, были подготовлен экспериментальный выпуск, который был апробирован (без нарушений закона об авторском праве) на занятиях для студентов-русистов I – III курса бакалавриата и I курса магистратуры. Все фотографии имеют ссылки на источник, из которого они были почерпнуты.

Выпуск состоит в настоящее время из разделов: I. Семья. II. Город. III. Мир вокруг нас. Они являются тематическими блоками, в которые мог быть объединен иллюстративный материал, подобранный из польских и российских изданий. Разделы отчасти выделены условно, поскольку некоторые УК политематичны. Делая свой выбор и руководствуясь программой, которая изложена в Syllabusach studenta rusycysty для 1 – 3 курсов [Syllabus Rusycysty 2006, 2007, 2010], а также программами для второго этапа обучения, мы старались их по возможности расширить за счет презентации тем, которые редко затрагиваются в силу разных причин (напр., время, уровень подготовки и др.). Среди них: цирк и цирковое искусство, азартные игры, нетрадиционные способы лечения, религия, обряды и др. форма выпуска – это отдельные листы (страницы), которые по усмотрению преподавателя могут быть вкомпонованы в структуру занятия.

Рассмотрим часть проекта. В начале листа всегда дается название раздела и подраздела. Часть - «Семья» - это: Свадьба, Рождение ребенка, Типы семей, Воспитание детей, Бабушки и дедушки, Обязанности в семье, Отдых, Семейные праздники, Семейные проблемы, Развод. Далее приводится иллюстрация, которая должна быть описана учащимися: А) с использованием полностью структурно-оформленных лексическо-фразеологических единиц (напр., среди упражнений – 1. прочитать текст и подписать объекты на картинке; 2. составление предложений и объединение их в единый рассказ); Б) с формальной опорой на *отдельные* лексические единицы (заменить неправильную информацию в тексте на правильную, 2. описать картинку, пользуясь словами для справки, 3. ответить на вопросы, используя слова, приведенные рядом), а также В) без сообщения лингвистической информации (1.

назвать максимальное количество объектов на рисунке и определить на нем их местонахождение; 2. дополнить текст словами так, чтобы он его содержание соответствовало представленному на фотографии, 3. описать подробно фотографию/-и (следует оговориться, что отдельные слова и выражения для последних двух типов упражнений подаются). Это представляет собой первый тип заданий, связанных с развитием монологической речи и закреплении составления такой формы текста как описание. Предлагаемые задания также помогают в развитии умений и навыков в применении языковых средств в типичных ситуациях. Студенты, благодаря использованию принципа наглядности без особого труда запоминают единицы, называющие конкретные явления окружающей действительности, не будучи ограниченными в определенный момент своими собственными о ней представлениями. Так рис. 1. позволяет расширить словарный запас семантического поля «Дети. Семья. Обязанности» лексикой микрополя «Игрушки», которая, в некой степени, необходима, в частности, при обсуждении темы «Семейные обязанности», «Дети. Детство», «Увлечения». Думается, что при отсутствии какого-либо наглядного пособия сложно направить ход высказывания так, чтобы в нем появилась бы лексика, связанная с названиями игр. Представляя же эту иллюстрацию (фотографию), мы знакомим с такой лексикой, как: настольная игра, конструктор (собирать конструктор/ части конструктора), головоломка, паззлы, кубик и др. В данном случае наглядность служит нам способом семантизации. Вторая часть листа представляет собой как предречевые/ условно-речевые задания (по Пассову) (напр., ответ на проблемный вопрос), так упражнения речевые (ситуативно-коммуникативного характера) (разыграть сценку, представленную на иллюстрации; озвучить мысли героя и подобные с использованием слов и словосочетаний: .....). В данном случае мы ставим задачу стимулировать иноязычную мыслительную деятельность студентов, проверить творческие умения и полученные знания во всех формах речевого общения.

Приведем несколько примеров



**Задание.** Прочитайте текст и скажите, что какие элементы описаны неправильно.

Маленький мальчик, дошкольник, сидит на кресле за столом в своей детской комнате. Он играет в настольные игры со своим старшим братом. На полу разбросаны паззлы и куклы. Под столом лежат боксерские перчатки, что подсказывает нам, что мальчик интересуется боксом.

Слова для справки: школьник, стул, сидеть

Рис.1. из журнала: Wnętrza Nr 2, 2001



Рис. 2. из журнала: Twój Styl 8/ 2006

на полу, один, элементы конструктора, лежать на полке в стенке, футбольный и волейбольный мяч, игровые виды спорта, собирать конструктор, футбольное поле.

### Другие типы заданий

**Задание.** Составьте предложения из ниже приведенных слов так, чтобы они описывали фотографию.

*Слова для справки:* комната, беспорядок, простая обстановка, неудобно, девушка (барышня, девица), стол, стулья, кресло, чемодан, вещи, барахло, всякая всячина, одежда, клетка, фотография, жалюзи, полотенца, косметика, бутылки с водой, туфли, сандалии, шлепанцы, одежда, свешиваться через край, заваленный, разбросаны по полу, неаккуратно сложены, стол завален, всякая всячина, барахло, беспорядок, вещи валяются, разбросать по полу, чемодан на колесиках, крышка чемодана, набить тряпками, сложить кое-как (как попало), сложить стопкой (в стопку), набрать гору (кучу) ненужных вещей, отсутствие внутренней организации, рассеивать внимание, свешиваться через край



Рис. 3. из журнала: Polityka nr47 (2581) 25 listopada 2006

**Задание.** Ответьте на вопрос: *Какие проявления агрессии молодежи вы наблюдаете? Как необходимо с ними бороться?*

*Слова для справки:* взять за грудки, встряхнуть, толкнуть, пихнуть, обозвать, разрушить, разбить, поджечь, нарисовать граффити, выплеск эмоций, драться, ругаться матом (материться), бросить вызов, мускулистый, накаченный (жир. качок), бритый, худощавый, зализанные назад волосы, бездействие

**Задание.** Составьте диалог между взрослым и подростком, используя выражения:

*Слова для справки:* Перечить, пререкаться, Пусти меня!, Что я тебе сделал?, Я тебе задам/ покажу!, Ты меня еще попомнишь!, Ты быстро у меня учиться начнешь!, Не дожدهшься, Пошел ты!..., Отвянь!, Отвяжись!, Тебе что, жизнь не мила!, Я больше не буду!

Фотографии и задания пятого типа знакомят учащихся со страноведческим материалом. Так, например, в пособии отражены темы: «Обряды», «Церковные и светские праздники».



<http://www.foto-sk.ru/Krestini.htm>

**Задание. Опишите фотографию, отвечая на вопрос: Какой обряд и какой его этап представлен на ней?**

**Слова для справки:** церковь, алтарь, иконостас, убранство, купель, свечи, обряд, крещение, таинство, христианин, духовное рождение, батюшка, святой отец, священник, ряса, крестный (отец), крестная (мать), крестильная рубашка, крыжма, купель, нательный крест, освящать, икона православного святого, читать молитву, снимать грехи, отречься от дьявола, выполнять Божьи заповеди, миропомазание, мир, выстригать прядь волос, таинство, обносить вокруг церкви, преклоняться иконе матери Божьей.

В данном пособии ставился упор, главным образом, на соблюдение принципа интервала [термин Спалены, Пеприка 1971:131], который позволяет возбудить воображение учащихся. Как каждый проект, наш не лишен недостатков: избыточность информации на фотографиях, которая не позволяет предугадать реакцию учащихся и спланировать до конца систему упражнений. Дальнейшее апробирование данного материала позволит его усовершенствовать.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Алефиренко Н.Ф.** (2009), *Современные проблемы науки о языке:уч. пособие*, Москва.

**Близнюк А.И.** (1980), *Наглядность в обучении устной речи [w:] Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках/ Ред. В.А. Бухбиндер* Киев.- СС.224 – 234.

**Вохмина Л.Л.** (1971), *К проблеме использования наглядности при обучении иностранным языкам [w:] Проблемы отбора учебного материала/ Ред. М.Н. Вятюнева*, Москва. – СС. 110 – 126.

**Данецка И.** (2008), *Какой современный русский нам нужен (на материале учебников РКИ для польских учащихся) [w:] Rossica Olomucensia XLVI-II. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. XIX. Olomoucké Dny Rusistů 30.08. – 01.09.2007*, Olomouc. - СС.201 – 204.

**Зимняя И.А.** (1985), *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*, Москва.

**Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.** (2002), *Русский ассоциативный словарь. Т.1.*, Москва.

**Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.** (1976), *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, Москва.

**Лебединский С.И., Гербик Л. Ф.** (2011), *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие*, (электронный доступ) – <http://www.bsu.by/Cache/pdf/365803.pdf>

**Спалены Е., Пеприк Я.** (1971), *Организация визуального материала при обучении иностранным языкам (пер. Л.Л. Вохмина) [w:] Проблемы отбора учебного материала/ Ред. М.Н. Вятюнева*, Москва. – СС. 127 – 137.

**Ходякова Л.А.** (2000), *Живопись на уроках русского языка*, Москва.



**Lewandowska H., Stopnicka L., Wróblewska H.** (2008), *Język rosyjski. Roziom Rozszerzony. Matura. Edycja 2009*, Kraków.

*Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego I rok* (2006), / Red. **U. Siemianowska**, Łódź.

*Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego. II rok* (2007), / Red. **U. Siemianowska**, Łódź.

*Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego. III rok* (2010), / Red. **U. Siemianowska**, Łódź.

*Анна Родак  
Агата Солтысяк  
Лодзинский университет  
г. Лодзь, Польша*

## **ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЕКТА ПОСОБИЯ ДЛЯ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ**

Как известно, работа с текстом является одним из четырех основных видов учебно-речевой деятельности при обучении иностранным языкам. Но далеко не секрет, что сегодня обучающиеся не любят и не хотят читать, часто жалуясь на то, что тексты слишком объемны и неинтересны. И тут перед преподавателем возникает вопрос: как привлечь студента к тексту и как научить его эксплуатировать текст до конца, полностью, извлекая из него все языковое богатство. Опираясь на опыт работы со студентами второго курса бакалавриата мы выделили три главных критерия отбора текстов, предлагаемых студентам как для аудиторной, так и внеаудиторной работы:

1. аутентичность – неадаптированный, аутентичный газетный текст несомненно увеличивает мотивацию учащихся;
2. актуальность – учащиеся читают актуальные газетные тексты по интересующей их проблематике с большим интересом, что способствует усваиванию лексики и синтаксических конструкций;
3. объем текста – современный студент предпочитает читать короткие, информационно насыщенные тексты с интригующим заглавием.

По нашему мнению, все эти критерии выполняют тексты, взятые из журнала *Итоги* из раздела *Телеграф*. Со многими из них мы уже работали на занятиях по лексике на втором курсе бакалавриата. Они оказались настолько полезным лексическим материалом, что мы решили использовать их для создания учебного пособия.

Предлагаемое пособие адресуется студентам-филологам 2-3 курсов бакалавриата высших учебных заведений, изучающим русский язык как иностранный, а также учащимся желающим сдавать экзамен на аттестат зрелости по русскому языку.

Пособие содержит практический материал для систематической, самостоятельной работы студента по совершенствованию устной и письменной речи, особенно, усвоению лексико-грамматических норм русского языка. Пособие может быть также использовано на занятиях по лексике под руководством преподавателя.

Главной целью пособия является формирование и закрепление правильных навыков работы с текстом студентов-русистов. Кроме того, авторы пособия ставили перед собой задачу – познакомить студентов с вариантными формами выражения разных языковых значений и их адекватного употребления в речи, пользуясь разными языковыми средствами. Итак, изучаемый материал в данном пособии строится по принципу «от содержания к речевым средствам». Тем самым, в процессе выполнения заданий учащиеся обращают внимание не только на информацию, содержащуюся в тексте, но также тщательно изучают лексико-грамматический материал каждого текста, что позволяет им постепенно пополнять свой лексический запас. Таким образом, предлагаемая в данном пособии система упражнений направлена на расширение речевых возможностей студентов.

Пособие состоит из 2 частей и ключа к заданиям. Первая часть включает 30 текстов. Каждый из них является отдельной мини-главой, построенной по определенному плану:

1. Чтение текста
2. Послетекстовые задания

К каждому тексту прилагается 11 упражнений разных типов, в основном, лексические и грамматические, которые помогут студентам ввести в активную коммуникацию новый запас слов и речевых оборотов.

Система заданий, предлагаемых к текстам, строится по одинаковой четко определенной схеме, которая преследует конкретную цель – выработать у учащихся навыки работы с текстами, которые включает данное пособие. Это поможет в дальнейшем студенту-филологу научиться самому детально работать над лексико-грамматическим материалом любого текста.

Послетекстовые упражнения требуют многократного обращения учащегося к тексту, что служит лучшему пониманию и закреплению новых слов и словосочетаний.

Порядок заданий авторы пособия обсудят на примере упражнений к одному из текстов.

Вначале приводятся основные для данного текста слова, к которым учащиеся должны подобрать значение и перевести их на польский язык. Это упражнение является своего рода базовым словарем, нужным для выполнения следующих заданий.

Слово	Значение	Польский эквивалент
Закон	неумеренно пользоваться чем-либо, употреблять в большем, чем нужно или допустимо	
Налог	принудить кого что-нибудь делать	
злоупотребление	человек или предприятие, создающие товары или услуги	
производитель	дополнительная оплата	
заставить	совокупность юридических норм	
надбавка	установленный <a href="#">государством</a> обязательный <a href="#">платёж</a> в казну государства	

Вслед за этим заданием предлагается упражнение, в котором надо образовать словосочетания, найти их польский эквивалент и составить с ними предложения, между прочим, со словами из предыдущего упражнения.

Слова	Слова	Словосочетания	Перевод
налог	нарушать		przestrzegać prawa
закон	взимать		łamać prawo
	<a href="#">на _____ добавленную стоимость</a>		pobierać podatek
	соблюдать		podatek VAT

Задание типа «Отметьте знаком (-) те высказывания, которые не соответствуют содержанию статьи. Преобразуйте данные предложения так, чтобы соответствовали

содержанию текста» направлено, прежде всего, на контроль понимания прочитанного текста, а также на закрепление лексического материала.

Правительство Венгрии хочет  
взимать налоги за продукты питания,  
которые содержат слишком много  
витаминов.

Жители Венгрии пополняли из-за  
недостатка движения.

Новый закон принесет в казну  
государства прибыль свыше  
полмиллиона евро.

В следующих двух упражнениях особое внимание отведено употреблению синонимов и антонимов, служащих обогащению речи учащихся. Эти задания позволяют ввести дополнительные языковые средства, которые дают студентам возможность передачи содержания текста другими словами. Стоит подчеркнуть, что новизна этих упражнений состоит в том, что они не требуют работы со словарем, так как учащиеся ищут нужные синонимы и антонимы в тексте, подбирая их к словам, данным авторами пособия. Затем учащиеся должны найти соответствующие польские эквиваленты.

Слово	Польский эквивалент	Синоним
-------	---------------------	---------

по закону	nadwaga	
казна государства	wartość	
избыточный вес	innowacja	
Пополнить	w przybliżeniu	
Стоимость	zgodnie z prawem	
приблизительно	przytyć	
Новшество	Skarb Państwa	

Слово	Польский эквивалент	Антоним
-------	---------------------	---------

Похудеть	początkowy	
Отталкивать	zwiększać	
Начальный	schudnąć	
Повышать	odpychać	

В системе лексических упражнений к тексту находится также словообразовательное задание, например, на поиск в тексте исходных слов к данным производным словам. Затем надо подобрать польские эквиваленты к производным словам и перевести на родной язык, найденные исходные слова. Такой тип задания, безусловно, поможет учащимся расширить их лексический запас.

Производное слово	Польский эквивалент	Исходное слово	Польский эквивалент
вредный для здоровья	pozbawić		
Привлекательный	podwyższyć		
Лишить	szkodliwy		
Повысить	atrakcyjny, pociągający		

Как мы уже раньше упомянули, в пособии даются как лексические, так и грамматические упражнения, которые представляют, прежде всего, грамматические вопросы, присутствующие в тексте. Их основная цель – откорректировать некоторые языковые знания студентов.

Следующие задание является лексико-грамматическим, поскольку учащиеся вместо точек вставляют подходящие по смыслу слова в нужной грамматической форме, используя материал для справок. Таким образом, студенты заодно повторяют грамматику и новую лексику из текста и предыдущих упражнений.

*Материал для справок:*

Производитель, по/закон, повышенное содержание, налог			
–	Как судить: .....	или по справедливости?–	по-прежнему актуален.
–	Уплата .....	на недвижимое имущество.	
–	Ассоциация	международных	фармацевтических
–	.....	лейкоцитов в крови.	

В следующем задании учащиеся определяют род избранных из текста существительных и сравнивают их с польским языком. Выполняя это упражнение, студенты имеют возможность найти грамматические параллели с родным языком.

**Слово**

**Перевод**

**Род (русский язык)**

Węgry  
Kraj  
Zawartość  
Czekolada

Предпоследнее грамматическое упражнение помогает снять трудности, связанные с правильным определением и образованием вида глаголов. Учащиеся сперва определяют вид данных в таблицы глаголов, а потом ищут в тексте их видовые пары.

принимать,  
прибавлять,  
заставлять, снизить,  
привлечь,  
сбрасывать

**НСВ**

**СВ**

В следующем задании внимание уделяется вопросу правильного употребления предложно-падежных форм в русском языке, поскольку ошибки в управлении являются наиболее частотными на всех этапах обучения. Учащиеся на основе текста определяют управление представленных авторами слов, а затем образуют с ними словосочетания. Таким образом, у учащихся появляется также возможность закрепить формы глагольного и именного управления.

Существительное	Вопрос	Словосочетания	Глагол	Вопрос	Словосочетания
забота		семья, дети	заботиться	кем? чем?	Семья, дети
злоупотребление		алкоголь, дурные привычки	злоупотреблять	чем?	алкоголь, дурные привычки
производитель		мебель, текстильная продукция	производить	что?	мебель, текстильная продукция

Последнее упражнение рекомендуется выполнять со словарем, так как работа со словарями является важным видом учебной деятельности студента-филолога.

1. Среди данных слов подчеркните те, которые обозначают продукты с повышенным содержанием соли и сахара. Найдите в словаре значения всех слов.

*Ожирение, батончик, вес, кукурузные палочки, блюдо, рис, чипсы, пицца, сухари,*

*орешки, газировка.*

Во второй части пособия находятся все тексты в форме упражнений, в которых вместо точек следует вставить подходящие по смыслу слова в нужной грамматической форме, используя материал для справок. Это позволяет учащимся еще раз вспомнить пройденный лексико-грамматический материал и проверить свои знания. Однако, это задание можно также использовать в виде отдельного упражнения, то есть не выполняя предварительно всех заданий к данному тексту в первой части пособия.

### ***Надбавка за вредность***

Власти Венгрии .....закон, согласно которому в стране появится налог ..... продукты с повышенным ..... соли и сахара. В народе его уже окрестили «налогом на чипсы». Сделано это ради ..... о ..... нации. В ..... время венгры здорово прибавили..... весе как раз из-за ..... чипсами, ..... и газировкой. Появление налога.....производителей.....содержание соли и сахара в этих продуктах. В..... Случае придется платить, в том.....и покупателю, для которого ..... конечная цена. Что интересно, закон не..... традиционной колбасы салями. Но и без нее нововведение позволит ежегодно..... в казну страны.....74 миллионов евро. А кому-то – сбросить.....килограммы.

### ***Материал для справок:***

последний, на, вырасти, лишний, число, заставить, принять, противный, за, забота, в, коснуться, нарушать, содержание, привлекать, соблюдать, злоупотребление, порядка, от, шоколад, к, снижать, здоровье.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

- Кулибина Н. В. (2001), *Зачем, что и как читать на уроке*, Санкт-Петербург.  
 Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

*Андрей Зайнульдинов  
 Дорота Шмидт  
 Барселонский университет  
 г. Барселона, Испания*

## ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ РУССКИХ И ПОЛЬСКИХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Данная работа осуществлена при поддержке и в рамках проекта DIANA-CONSTRUCCIONES: BUSCANDO EL CONOCIMIENTO OCULTO EN LOS TEXTOS Испанского министерства экономики и развития.

Авторы настоящей статьи исходят из положения, что невозможно описать фразеологические единицы русского и польского языков на основе представления этих языковых единиц в современных русских и польских толковых и фразеологических словарях. Именно поэтому необходимо в качестве научной базы использовать прагматический подход, который до сих пор не нашел адекватного отражения в теории и практике создания лексикографических материалов. Данная статья посвящена исследованию прагматического аспекта семантики языковых единиц на материале русской и польской фразеологии, выражающей положительную и отрицательную эмоциональную оценочность. Что касается наших теоретических принципов, они основываются на аксиологической теории экспрессивности и эмотивности в рамках прагмалингвистики, которая в настоящее время формируется в ряде многочисленных исследований.

Собственно образное значение слова является компонентом лексического значения, передающим сопутствующие представления. Данная трактовка восходит к русской филологической традиции (работам А.А. Потебни, Д.Н. Овсяннико-Куликовского и др.), а также концепциям В. Гумбольдта, Ш. Балли, рассматривающим понятие внутренней формы слова как ассоциативно-образный мотив при выделении психологической данности представления, вызывающего соответствующий образ на основе его языковой мотивированности: *«внутренняя форма, кроме фактического единства образа, дает еще знание этого единства; она есть не образ предмета, а образ образа, то есть представление»* [Потебня 1999: 125].

Образность представляет собой семантический компонент, отражающий ассоциации (представления), связанные с определенным словом, а через него и с конкретным признаком, явлением, называемым данным словом. Необходимо уточнить, что свойства, закрепленные за образным значением слова, могут быть предполагаемыми или переосмысленными. Специфика образности как средства создания экспрессивности обуславливает наличие коннотативных сем (в том числе



эмоциональной оценочности), наслаивающихся на денотативное значение, и разграничение функций предикации и идентификации. В связи с этим эмоционально-оценочная образность, определяющая предикацию, обладает повышенной силой воздействия.

Является существенным замечание о том, что корни языковой образности лежат не в семантике, а в тезаурусе, в системе значений [Black 1962], именно поэтому свойства, закрепленные за образным значением слова, могут быть предполагаемыми или переосмысленными. Возможность одновременного восприятия старого и нового понятия на основе закона ассоциации определяет смысловую двуплановость языковых единиц, в то же время чувственная наглядность признака обуславливает возникновение эмоциональной оценочности как частной разновидности экспрессивности: «*образ будит эмоциональное переживание*» [Телия 1986: 14].

Следовательно, возможно утверждать, что образность является субкомпонентом категории эмоциональная оценочность в схеме: экспрессивность > эмоциональность > эмоциональная оценочность [Зайнульдинов 2007:30].

Маркерами, определяющими эмоциональную оценочность фразеологических единиц, признаются:

(1) наличие образности метафорического характера: *пальчики оближешь* (*palce lizać*)

(2) наличие неясной семантической мотивированности, обусловленной экзотической звуковой формой компонентов фразеологической единицы: *нести ахинею*, *балбешка стоеросовая*; в польском языке *figle migne* «фигли-мигли» – ‘Глупые игры или шутки’, *mieć fisia* «иметь ‘фися’» – ‘Быть сумасшедшим’.

В качестве исходного может быть принято утверждение А.Н. Афанасьева, согласно которому «*слова, означающие свет, блеск и тепло, вместе с тем послужили для выражения понятий блага, счастья, красоты и здоровья, богатства и плодородия*» [Афанасьев 1994: 94]. Так, противопоставление «низ - верх», соотнесенное с противопоставлением «земного - небесного», обусловило положительную эмотивную оценочность лексических и фразеологических единиц, связанных со сферой небесного: *восходящая звезда* (*wschodząca gwiazda*), *звезда первой величины*, *звёздный час*, *путеводная звезда*, *хватать звёзды с неба*, *манна небесная*, *небесная благодать*, *на седьмом небе* (*w siódmym niebie*) в польском языке также *dać gwiazdkę z nieba* «дать звезду с неба», *niebiańsko piękny* «небесно прекрасный». Безусловно, истоки подобного восприятия находятся в мифологических представлениях, в том числе поклонении

древних славян «стихийным божествам, явлениям природы: светилам небесным, огню и воде» [Фаминцев 1995: 34].

Существует значительное число собственно лингвистических наблюдений, указывающих косвенно на важность оценочного значения компонентов фразеологических единиц (работы В.М. Мокиенко, А.М. Мелерович, В.Ф. Фелициной, фразеологические словари): «*кровь с молоком – Белое лицо и румянец – красота, свидетельство хорошего здоровья, отсюда – положительная тональность выражения*» [Фелицина, Мокиенко 1990: 77].

Осознание важности мотивационного основания фразеологизмов-идиом определило необходимость исследовать саму образную структуру внутренней формы – ее метафорический, метонимический и т. п. характер, а также роль в ней различного рода символов или квазисимволов (например, квазисимвольное прочтение слова *рука* в идиомах, где этот компонент ассоциируется с идеей власти: *держат в руках* (*trzymać w rękach*), *иметь руку*), а также эталонов или квазиэталонов (типа *дрожать над каждой копейкой, от горшка два вершка*) [Телия 1986: 45; Вежбицкая 1996: 83]. Все вышеизложенное относится не только к фразеологической, но и к лексической образной семантике любого знака оценочности.

Данное положение близко к идеям «упаковки» знания в форме акциональных фреймов, что позволило ввести в описание понятие прототипа или гештальт-структуры. Под этими терминами подразумевается представление, т. е. некоторая более конкретная форма отражения, чем понятие (идеальное образование) – нечто вроде «картинки» с опущенными второстепенными деталями при сохранении существенных. Данная «картинка» представляет типовые признаки обозначаемых реалий, основанные на знании о свойствах реалий, входящих в данное множество, и соответствует в национальном языке «наивной» картине мира носителей данной лингвокультурной общности.

Сущность семантической мотивированности заключается в уподоблении двух предметов по общему для них признаку, при этом признак называется опосредованно, через образ-символ, существующий в языковом сознании носителей данного языка как воплощение этого признака: метафорический перенос, ассоциативные характеристики.

Авторы исходят из предположения, что эмоциональная оценочность может быть определена и описана на основе объективных лингвистических маркеров, через ее компоненты, доступные объективному анализу и компьютерной обработке данных [Зайнульдинов 2007: 30]; другими словами, можно объективировать языковую

интуицию исследователя, используя лингвистические критерии и лексикографическое описание. Критерием возникновения эмоциональной оценки на фразеологическом уровне для авторов является значимость внутренней формы компонентов фразеологических единиц (семантическая мотивированность).

Среди видов положительной эмоциональной оценочности на фразеологическом уровне выделяются:

- дружелюбное отношение (zwrot przyjacielski): *закадычный друг* (*przyjaciół od serca* «сердечный друг») – ‘друж. Близкий, душевный друг, приятель’ (русская часть корпуса цитируется по «Словарю эмоционально-оценочной русской лексики и фразеологии», Зайнульдинов 2005-2010, польский корпус цитируется по [Muldner-Nieckowski 2004; Uniwersalny Słownik Języka Polskiego 2008, Wielki słownik frazeologiczny 2010]).

- ласковое отношение (zwrot pieszczotliwy); разница по сравнению с дружелюбным отношением в характере эмоционального отношения и большей интенсивности: *ангел души моей* (*mój aniele* «ангел мой») – ‘ласк. В обращении: милый (-ая); ласковое обращение к кому-либо, в польском языке только к любимой женщине’,

- одобрение (wyraz aprobaty): *душа в душу* – ‘одобр. Очень дружно, в полном согласии (жить)’, *как воды напился* (*jakby kamień spadł z serca* «как будто камень упал с сердца») – ‘одобр. О чувстве облегчения, удовольствия, блаженства’, *в ажуре* – ‘одобр. Как следует, хорошо, благополучно’,

- восхищение (wyraz zachwytu); разница по сравнению с одобрением в высокой степени интенсивности: *дороже золота* (*na wagę złota* «на вес золота») – ‘восх. О том, что чрезвычайно ценно, важно’, *не жизнь, а масленица* (*jedwabne życie* «шёлковая жизнь») – ‘восх. О хорошей, привольной жизни; в польском языке *na sto dwa* «на сто два» – ‘Чудесно, замечательно, бесподобно, превосходно’.

Среди видов отрицательной эмоциональной оценочности на фразеологическом уровне выделяются:

- выражение неодобрения (wyraz dezaprobaty): *доводить (довести) до абсурда* (*doprowadzić do absurdu*) – ‘неодобр. Делая что-л. неправильно, последовательно приходить к явной нелепости’;

- выражение крайнего неодобрения (wyraz skrajnej dezaprobaty); отличается от неодобрения более высокой степенью интенсивности воздействия: *нести/понести ахинею* (*pleść bzdury* «плести дурь») – ‘Говорить сущий вздор, болтать полную

бессмыслицу, писать глупости, что-либо несурзное»; *ad kromesnyj na duze* – ‘крайнее неодобр. Мучительно тяжело кому-либо’;

- выражение пренебрежения (*wyraz lekseważenia*); возникает, когда во время акта оценивания субъект оценивания (адресант) считает себя выше в нравственном отношении по сравнению с объектом эмоционального оценивания (адресатом); позиция сверху вниз): *кисейная барышня* (*paniczuk* «барчук») – ‘пренебр. Изнеженный, не приспособленный к жизни человек’; в польском языке также *tępa głowa* «твёрдая голова» – ‘твердолобый; тупой, неспособный, дубовая башка’, *malowana lala* «размалёванная кукла» – ‘Красивая, но глупая и вялая девушка’;

- выражение презрения (*wyraz pogardy*) (отличается от пренебрежения более высокой степенью интенсивности воздействия при наличии позиции оценивания сверху вниз): *глуп как баран* (*głupi jak baran*) – ‘презр. Очень глупый’; в польском языке *wymokły śledź* «вымочённая селёдка» – ‘Мужчина бледный, внешне непривлекательный.’

Предлагаемые обозначения видов эмоциональной оценочности основываются на русской лексикографической традиции. Важно уточнить, что данные обозначения в значительной степени условны, при этом при реализации экспрессивной функции языка далеко не все лексические и фразеологические единицы маркируются на основании четких научных критериев, поэтому наш материал позволяет выделить только предложенные 8 типов эмоциональной оценочности при наличии их внутренней дифференциации. Термин «крайнее неодобрение» не имеет лексикографической традиции, но кажется более уместным по сравнению с другими используемыми лексикографическими пометами подобного рода («порицательное», «укоризненное», «предосудительно», «грубое», «бранное» в русском языке и «pouczający», «użalający się», «naganny», «obelżywy» «wulgarny», «przekleństwo», «obcesowy», «brutalny» в польском языке), термин «дружелюбное» «życzliwy» впервые в системном виде применяется нами.

Что касается лексикографической пометы «ироничное» («ironiczny») авторы считают, что данная помета наряду с пометой «шутливое» («żartobliwy») эмоционально характеризует скорее речевые поступки, чем чувства-отношения. Подобным образом «высокое» («podniosły»), «торжественное» («uroczysty») характеризует отношение к типу общения, а не к обозначаемому высказыванию (аналогично тому, как «грубо-просторечное» («obelżywy-wulgarny») и «фамильярное» («poufaly») относятся к типу общения, характеризуя участников речевого акта, а не то, что в нем обозначено) [Телия

1986: 129]. В соответствии с этим помета «ироничное» («ironiczny») не может быть отнесена к собственно эмоционально-оценочным и способна сочетаться с эмоционально-оценочными пометами: *ни бэ ни мэ (ни кукареку)* (*ni be ni me ni kukuryku*) – ‘презр. ирон. О безграмотном человеке’, *гигант мысли* – ‘(разг.) неодобр. ирон. О (псевдо) незаурядном человеке, (псевдо) мыслителе’ в польском языке *bawić się w profesora* «играть в профессора» – ‘ирон. О человеке который ведёт себя как профессор’, *a to ci bohater!* «смотри какой герой!» – ‘ирон. О трусливом человеке’

Типичной особенностью использования эмотивно-оценочных единиц (на фразеологическом уровне, в рамках контекста высказывания) является сенсбилизация: усиление эмоционального воздействия [Киселева 1978: 113]. Так как фразеологические единицы представляют собой мини-высказывание (по крайней мере, этимологически), следует отметить случаи усиления оценочности компонента ФЕ, при этом определения опорных компонентов, чья лексическая семантика уже обладает определённой эмотивной оценочностью, естественным образом усиливают иллюкутивный эффект воздействия: *отставной козы барабанищик* – ‘(разг.) пренебр. шутил. или ирон. О малозначительном, занимающем низкое положение в обществе человеке, претендующем на общественное признание’, *гнус паршивый* – ‘(прост. бран.) крайнее неодобр. Надоедливый, противный человек; обычно употребляется как ругательство’, *бред сивой кобылы в мутную ночь, мило-дорого, масленица масляная*. В польском и русском языке *masło maślane* «масло масленное», в польском языке *pijana owieczka w mgle* «пьяная овечка в тумане.» *głupi racan* «дубина дубиной (глупый).» Для фразеологизмов русского языка типична сенсбилизация за счет использования форм Творительного падежа: *князь князем, дубина дубиной, чурбан чурбаном, пень пнём*. Данные примеры отражают принцип избыточности, свойственный использованию фразеологии, в польском языке этот феномен в оценочной лексике не наблюдается. Фразеологизмы могут создаваться на основе интенсификации признака (своего рода гиперболизация): *комар носа не подточит* – (разг.) одобр./восх. и шутил. Сделано очень хорошо, так, что не к чему придираться’, *семи пядей во лбу* – ‘(разг.) восх. О человеке, выдающемся среди других умом, мудростью и сообразительностью’, *без сучка без задоринки* – ‘(разг.) одобр./восх. Без каких-либо помех, без затруднений (идти, действовать и т.п.). Говорится о беспрепятственном осуществлении каких-л. дел, о безукоризненном поведении человека, о ком-л. или чём-л. совершенно безупречном’; в польском языке *bez ładu, bez składu* «без ладу, без складу» – ‘Беспорядочно, без толку’, *na łeb, na szyję* «на лоб, на шею» – ‘Бросаться вперед или делать что-либо, не

продумав’.

Присутствие оценочной семы в первичном значении в совокупности с расширением круга предметов (лиц), которые могут быть эмотивно оценены, формируют путь преобразования номинативно-оценочной семантики в обще-оценочную: *слюнки текут (ślinka cieknie)* – ‘1. (разг.) одобр./восх. Кто-либо испытывает сильное желание съесть, попробовать или выпить что-либо вкусное.’ 2. (разг.) одобр./восх. перен. У кого-либо возникло острое желание приобрести что-либо заманчивое, нужное’, *пальчики оближешь (palce lizać)* – ‘1. (разг.) восх. перен. О чём-л. очень вкусном. 2. (разг.) одобр./восх. перен. О ком-чем-л. замечательном’; *хуже горькой редьки* – ‘(разг.) презр. Что-либо или кто-либо невыносимы, нетерпимы’; *Какая гадость! (co za świństwo! «что за свинство»)* – ‘(разг.) презр./крайнее неодобр. Выражение крайнего неодобрения’.

К подобным ФЕ, стремящимся стать междометными, используемыми на основе закона языковой экономии для характеристики адресата, объекта, признака, ситуации в целом, можно отнести: *в ажуре, без ума, на ять, на диво, разлили-малина*, в польском языке: *na sto dwa* «на сто два», *mucha nie siada* «муха не сядет» в определённой степени (по крайней мере в части расширения оценочных признаков), *рай земной (raj na ziemi)*, *на вес золота, (na wagę złota)*; *(ziemia obiecana)* земля обетованная – ‘Замечательно’ положительного спектра; образная лексика *кошмар (koszmar)*, *бред (urojenia)*, *лажа*.

Ирония представляет собой системную оценочную транспозицию, при этом происходит переосмысление первичной мелиоративной семантики: *Хорошенькое (хорошее) дело!* – в польском языке *ładne rzeczy* «красивые вещи»! – ‘(разг.) неодобр. ирон. Не одобряю то, что произошло, случилось’; *Геракл сушеный* – ‘(жарг.) пренебр. Ироническое обращение к человеку, который необоснованно считает себя физически сильным’; в польском языке *niezły z niego artysta* «смотри, какой артист», – ‘(разг.) ирон. хитрый человек, странного поведения *artysta dla ubogich* «артист для бедных» – ‘(разг.) ирон. плохой артист’.

Среди выводов следует отметить общность закономерностей формирования положительной и отрицательной оценочности в русском и польском языках, которая подтверждает существование оценочной семантики как единой системы, а также отсутствие принципиальной разницы в образной структуре и способах формирования оценочной номинации в русском и польском языках, определяемое едиными рамками христианской культуры и цивилизации и общностью происхождения языков. И в том, и

в других языках отрицательная оценка превалирует над положительной; возможно, эмоционально больше акцентируется отклонение от нормы, воспринимаемой положительно; на уровне существительных отрицательно оцениваются более конкретные качества, положительно оцениваются – более общие.

Безусловно, детальный анализ объекта исследования выходит за рамки настоящей статьи, тем не менее, изложенное здесь позволяет определить некоторые семантические закономерности формирования и использования фразеологических единиц в аспекте прагмалингвистики, что может быть использовано в практике фразеографического описания (создания одноязычных и двуязычных словарей), а также при преподавании русской и польской фразеологии и практической стилистики на продвинутых этапах обучения.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Афанасьев А.Н. (1994), *Поэтические воззрения славян на природу*, Москва.
- Вежицкая А. (1996), *Русский язык [w:] Язык. Культура. Познание*, Москва. СС. 33-88.
- Зайнгульдинов А.А. (2007), *Эмоциональная оценочность русской лексики и фразеологии (опыт прагмалингвистического словаря)* [w:] *Russian Language Journal*. Vol. 57, Washington. P. 29-42.
- Киселёва Л.А. (1978), *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград.
- Потебня А.А. (1999), *Полное собрание трудов: Мысль и язык*. Москва.
- Телия В.Н. (1986), *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва.
- Фаминцев А.С. (1995), *Божества древних славян*. Санкт-Петербург.
- Фелицина В.П., Мокиенко В.М. (1990), *Русские фразеологизмы*. Москва.
- Black M. (1962), *Models and Metaphors // Studies in Language and Philosophy*. Ithaca, N.Y., P. 25-47.
- Müldner-Nieckowski P. (2004), *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.
- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* (2008), Warszawa.
- Wielki słownik frazeologiczny* (2010), Warszawa.

Галина Корнева  
Рязанский государственный  
медицинский университет  
им. акад. И.П. Павлова  
г. Рязань, Россия

## ИНОЯЗЫЧНО-РУССКИЕ СЛОВАРИ-РАЗГОВОРНИКИ XVI-XVII ВВ. КАК УЧЕБНЫЕ КНИГИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Научные исследования историков и лингвистов свидетельствуют о достаточно давнем интересе иностранцев к России и русскому языку. Документально установлено, что уже с X века русские князья приглашали в свои дружины представителей «соседних полудиких племен и народов» (хазаров, венгров, болгар, чехов, а также немцев), которые приезжали на службу не только «отдельными лицами», но и целыми отрядами. Очевидно, между русскими и иностранными военными происходили языковые контакты и, скорее всего, на языке Древней Руси: иностранные гости вынуждены были осваивать русский язык как средство общения с коренными жителями [Мулюкин 1909]. Безусловно, о столь ранних иноязычно-русских контактах военных можно только предполагать, в то время как возникшие в Средневековье взаимоотношения в сфере торговли не подлежат сомнению и подтверждаются многочисленными фактами.

Присутствие Руси на международном рынке было весьма ощутимо в XI-XII веках, в период, когда Русь не столько сама вела активную торговлю, сколько выступала «местом складки для обмена товаров азиатских на европейские», когда через нее шел транзит товаров, входивших в состав торгового оборота на русской территории [Мулюкин 1909:6].

Приезжавшие купцы подолгу проживали в крупных торговых городах в образованных ими факториях или дворах. Стремясь преодолеть языковой барьер во взаимоотношениях с русскими партнерами, а также осознавая важность и ценность знания языка делового партнера, «гость-бой» (так называли на Руси иностранных купцов-профессионалов), помимо ведения своей основной торговой деятельности, осваивали и русскую грамоту. А начиная с XIII в. молодые европейские купцы направлялись в русские города специально с целью изучения русского языка и подготовки их к профессиональной деятельности иноязычно-русских толмачей. Известно, что в проекте договора Ганзы (торгового и политического союза северо-немецких городов) с Новгородом 1268-1269 гг. оговорена возможность отправки немецких и голландских юношей в русские семьи для освоения русской грамоты [Сквейрс, Фердинанд 2002: 59].

Иностранные ученики помещались на жительство в русские боярские семьи и приобретали знания в устном общении со своими хозяевами. Главная задача такого рода обучения состояла в том, чтобы научиться устанавливать деловые и бытовые устные контакты с русскими людьми. Молодые люди должны были осваивать правила ведения беседы на профессиональные темы, проведения торгового дела, учились узнавать о качестве и цене товара, а также получать информацию, касающуюся повседневно-бытовых



вопросов. Подобная практика обучения носила во многом интуитивный характер, а усвоение русской грамоты являлось результатом прямых контактов.

Если до XVI столетия мы встречаем хотя и многочисленные, но разрозненные факты приезда иностранцев в русские города с целью изучения русского языка, то после того как завершился процесс объединения под властью Москвы русских земель и Московское государство начало завязывать новые и расширять старые дипломатические, торговые и культурные связи со странами Западной Европы, поездки иностранных гостей с целью освоения «языка московитов» стали носить систематический характер. Воеводы пограничных областей Московии получили указание «беспрепонно» пропускать в Москву всех, кто приезжал «для науки русской грамоты», а в некоторых случаях учить их «на посаде церковным дьяком» [Пушкарев 2006: 223]. Кроме того, дипломатические делегации, путешественники, религиозные деятели, мореходы, купцы посещали Русь, знакомились с ее традициями, обычаями и, конечно, языком, фиксировали свои наблюдения в заметках и описаниях.

Широкая практическая заинтересованность в изучении русского языка и стремление поддерживать постоянные деловые и культурные связи с русскими, а также отсутствие возможности долгосрочного пребывания в России породили необходимость написания специальных практических руководств по русскому языку для иностранцев. И в шестнадцатом столетии появляются двуязычные словари-разговорники, составленные с учетом повседневных и профессиональных нужд изучающих русский язык. Не обладавшие специальными филологическими знаниями авторы (как правило, иностранные купцы и путешественники) указанных учебных материалов предприняли стихийную попытку показать эффективность прагматически ориентированного коммуникативного подхода к обучению русскому языку иностранцев в условиях речевой среды.

Большинство разговорников было направлено на помощь в профессиональном общении иноязычных торговцев на территории России. Однако содержание учебных книг зависело и от потребностей их составителей, поэтому в одних преобладали торговые темы (*«Книга русского языка» Т. Шrove (1546 г.), русско-немецкий разговорник Т. Фенне (1607 г.), торговые диалоги «Русского разговорника XVII в.» Х. Соренсеса*), в других значительное место отводилось темам бытовым (*немецко-русский разговорник Г. Невенбурга (1626 г.), упомянутый ранее разговорник Х. Соренсеса*), а третьи были написаны с научно-познавательными целями (*русско-английский словарь-дневник Р. Джемса (1618-1619 гг.)*).

К концу XVI в. сформировалась определенная традиция составления словарей-разговорников. Их основными компонентами являлись словник, составленный на основе тематически сгруппированных лексических материалов, и разговорник, содержащий вопросно-ответные единства или мини-диалоги, обеспечивавшие деловое и бытовое общение с русскими людьми. Кроме того, практически во всех русско-иноязычных разговорниках имеются наименования числительных, царский титул, «точность которого так необходима в деловых отношениях иноземцев с русским правительством», а также отрывки из священного писания [Савич 1978: 253].

Словники первых учебных книг для иностранцев содержали лексику, относящуюся к явлениям природы, к флоре и фауне, к человеку, к социальной терминологии, к торговле и товарной номенклатуре, к бытовой лексике, к сельскому производству, транспортировке грузов и мореходству, к сфере национальной культуры, к военной тематике и пр. Следует отметить, что не все тематические группы представлены во всех разговорниках. Кроме того, группы отличались содержанием и количеством включенных в них лексических единиц. Это обусловлено, по мнению С.С. Волкова, «объемом, целевым назначением, характером разговорника, интересами и языковой компетенцией его автора-составителя, временем пребывания его на Руси и иными обстоятельствами» [Волков 1995: 135-136]. Так, например, «Русская книга» Т. Шrove и словарь-разговорник Т. Фенне отвечали нуждам торговли и официальных сношений, поэтому торговая лексика в них занимает особое место. Здесь перечислены названия драгоценных камней и металлов, цветных металлов, русских мер и денег, даны виды пушнины, кожи и мехов, описаны сорта соли, меда, сала, воска и т.п. В свою очередь, словарь Г. Невенбурга предназначался для практического пользования им в обыденных повседневных контактах иноземцев, проживающих в России, с русскими людьми, лексика его словника полностью удовлетворяла потребностям иностранцев в бытовом общении.

Необходимо также подчеркнуть, что авторы разговорников при составлении словников зачастую учитывали региональный компонент. Известно, что Г. Невенбург жил и учился языку в Москве, а Т. Фенне - во Пскове, поэтому группы слов, связанные с описанием быта в их разговорниках значительно разнятся. У Невенбурга даны наименования предметов, которые можно было встретить во дворе жителя крупного города (*дом, огражденный забором, изба, на постели перина, баня, конюшня* и др.), у Фенне – провинциального, где люди держат скот, пчел, занимаются сельским хозяйством.

Содержание собственно разговорников описываемых учебных книг зависело как от интересов авторов, так и целевой аудитории. Как отмечалось ранее, книги Т. Шрове и Т. Фенне были ориентированы на иностранных торговцев, поэтому их разговорная часть включала в себя русские фразы «суть самые необходимые ... в особенности при торговле...» [Строев 1841: 130]. Они учили иноземца «как надобь немчину с русским торговать, товар купить или менять товар против товару» [Цит. по: Иванов 1982: 84], заставляли проделать весь тот путь, который предстоял каждому иноземному купцу на Руси, заставляли его присутствовать и как бы участвовать в торге. В свою очередь разговорная часть словаря Г. Невенбурга, называвшаяся «Ein Gespräch zweyßer gutter Freunde» («Речи двух добрых друзей»), представляла собой дружеский диалог иностранца, посещающего своего русского товарища, с хозяином дома.

Рассматриваемые разговорники, построенные на принципе ситуативно-тематического преподнесения материала, предназначенного для запоминания в целях активизации навыков владения русской разговорной речью в бытовой и профессиональной сферах общения. Изучавший по ним русский язык иностранный ученик после многократного прочтения постепенно заучивал готовые фразы и мог свободно входить в бытовую и деловую коммуникацию с носителями языка. На наш взгляд, есть основания рассматривать их как одни из первых учебных книг, отражающих черты методики интенсивного обучения иностранным языкам.

Нельзя не сказать и о том, что авторы иноязычно-русских словарей-разговорников предпринимали попытки и грамматического описания русского языка. Так, например, разговорник Т.Фенне, кроме традиционного речевого материала, содержал также грамматический комментарий. Материал структурирован по частям речи. В нем даются некоторые справки по именному словообразованию, образованию форм множественного числа существительных, по образованию сравнительной степени прилагательных, спряжение глаголов и образование причастий, различные формы местоимений и сочетания их с предлогами, наречия, союзы, простые и приставочные глаголы. Материал ориентирует читателя на наиболее употребительные в речи грамматические формы. Так, перечень глагольных форм автор ограничивает простыми формами настоящего, прошедшего и будущего времени и повелительным наклонением; склонение местоимений дает списком наиболее часто употребительных форм именительного, родительного, винительного и дательного падежей. Примеров именного склонения Фенне вообще не приводит, возможно, по причине его сложности для иностранцев из-за разнообразия форм, а также с расчетом на то, что этой стороной

русской грамматики изучающий русский язык сможет овладеть в процессе запоминания целых фраз руководства. [Сумникова 1964: 349]. Подобное преподнесение учебного материала дает основание говорить о том, что уже в XVII в. предпринимались попытки грамматического описания русского языка с учетом коммуникативной направленности.

Таким образом, проведенный анализ словарей-разговорников XVI-XVII вв. дает основание говорить о том, что исследованные материалы, являясь первыми учебными книгами по русскому языку для иностранцев, представляют несомненный интерес для современной методики русского языка как иностранного, так как отражают стихийно развивавшиеся попытки реализации коммуникативного подхода к обучению, нацеленные на расширение лингвокультурологической компетенции обучающихся.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

- Волков С.С.** (1995), *Русская материальная и духовная культура*, «Историко-культурный аспект лексикографического описания русского языка», Москва, СС.131-140.
- Савич Н.Г.** (1978), *Из истории русско-немецких культурных связей в XVII в.: Немецко-русский словарь-разговорник Г. Невенбурга*, «Исторические записки», Москва, Т.102, СС. 246-286.
- Иванов П.И.** (1982), *Русско-немецкий разговорник XVII в.* [w:] «Русская речь», № 6, СС.83-85.
- Мулюкин А.С.** (1909), *Приезд иностранцев в Московское государство. Из истории русского права XVI и XVII веков*, Санкт-Петербург.
- Пушкарёв Л.Н.** (2006), *Начальный этап изучения иностранцами русского языка: Вторая половина XVI-XVII вв.*, «Россия и мир глазами друг друга: Из истории взаимовосприятия», Вып.3, Москва, СС. 221-231.
- Сквайрс Е.Р., Фердинанд С.Н.** (2002), *Ганза и Новгород: Языковые аспекты исторических контактов*, Москва.
- Строев А.С.** (1841), *Описание памятников славяно-русской литературы, хранящиеся в публичных библиотеках Германии и Франции*, Москва.
- Сумникова Т.А.** (1964), *Немецко-русский разговорник Тонни Фенне 1607 г.*, «Известия АН СССР. Серия литературы и языка», Т.23, Вып. 4. СС. 348-351.

*Лариса Зайналова  
ГБУ «Дагестанский  
научно-исследовательский институт  
педагогике им. А.А. Тахо-Годи»  
г.Махачкала, Россия*

**ВЛИЯНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА,  
ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ДАГЕСТАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, НА**

## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ОШИБОК В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ.

Основная тенденция XXI века – всеобщее сближение культур: «типологически различные культуры втягиваются в одно временное и духовное пространство, ...сопрягаются друг с другом...» [Библер 1989: 32].

В связи с этим меняется отношение между русским языком и родными языками народов России.

Содержанием языкового образования является та часть культуры, которую учащийся приобретает, познавая язык, познавая русскую культуру, развиваясь, воспитываясь и участвуя на этой основе. Познание должно быть направлено на овладение *культуроведческим* содержанием русской культуры, развитие нацелено на овладение *психологическим* содержанием культуры (развитие способностей, психических функций и прочее в процессе языкового образования). Воспитание предполагает овладение *педагогическим* содержанием (нравственными, моральными, этическими, эстетическими ценностями культуры). Учение – на овладение речевыми умениями и навыками – *социальным* содержанием культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе [Лернер 1992: 64].

С изменением образовательной парадигмы меняется и взгляд на роль учебника в образовательном процессе. Учебник сегодня, представляет собой «определенный фиксированный объем социального опыта (культуры), подлежащий усвоению» [Лернер 1992: 8].

Учебник является не просто суммой сведений о языке, а средством создания мотивации к изучению предмета, который обеспечивает раскрытие творческого потенциала индивидуальности каждого ученика. Учебник также является средством управления процессом обучения.

В содержание учебников, предназначенных для школ с русским (неродным) языком обучения язык включается в виде:

а) *знаний о его системе (строе)* в форме пояснений, сформулированных закономерностей, правил-инструкций, выступающих в виде структурных и функциональных обобщающих таблиц, позволяющих ученикам с большей долей самостоятельности систематизировать полученные знания;

б) *знаний о речевых нормах, так как данные знания направлены на решение* очень важной задачи обучения языку в нерусской школе – вторичной социализации

ребенка;

в) *знаний об истории развития русского языка, о его статусе, о его роли в мире, о взаимоотношениях с родным и другими языками.*

Учебник русского языка для 8 класса [Сабаткоев 2004: 40] охватывает раздел «Синтаксис и пунктуация» в соответствии с программами основной и полной средней школы для V-XI классов школ с русским (неродным) языком обучения [Программа средней школы... 1996: 37].

Коммуникативная технология – важнейшее условие усвоения смоделированного в учебнике содержания, так как важно не только то, что дается, но и важно как дается.

Учебники русского языка для национальных школ должны создаваться на основе новейших достижений лингвистики, психолингвистики, психологии общения, социологии, с учетом новейших образовательных технологий.

При обучении неродному русскому языку учебник является основным пособием, определяющим совместную работу учителя и учащихся-билингвов в процессе обучения учащихся речевой деятельности [Шанский, Боброва 2001: 116].

К учебнику русского языка, предназначенному для обучения нерусских учащихся, предъявляются особые требования. О принципах организации материала в учебниках русский язык для национальных школ, о его содержании, структуре и методическом построении сказано в работах А.Е. Супруна, Н.М. Шанского, М.Б.Успенского. В учебниках и в работе учителя должно быть правильно определено соотношение грамматической теории и речевой практики [Буржунов 2008: 13].

Для исследования отобран учебник русского языка для 8 класса национальных общеобразовательных учреждений [Сабаткоев 2004: 40], рекомендованный Министерством образования Российской Федерации, поскольку этот учебник действует в данное время в школах с русским (неродным) языком обучения.

Учебник состоит из трех разделов: «Повторение изученного», «Лексика и фразеология», «Синтаксис и пунктуация», 7 подразделов: «Словосочетание и предложение», «Двусоставные предложения», «Односоставные предложения», «Полные и неполные предложения», «Предложения с однородными членами», «Предложения с обращениями, вводными словами и вводными предложениями», «Предложения с обособленными второстепенными членами».

Изложенный в учебнике материал соответствует программным требованиям.

Курс русского языка 8 класса начинается с повторения основных признаков знаменательных частей речи. Первые два раздела состоят из §1, 2, 3 упражнения с №1 по № 71 и 136 заданий.

Из вышеуказанного количества заданий учебника [Сабаткоев 2004: 40] 5 посвящено работе над текстом: упражнения № 15, № 25, № 27, № 31, № 32; 36 заданий учебника [Сабаткоев 2004: 40] посвящено работе над морфологическими признаками частей речи в упражнениях № 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 16; 21, 22; морфологический разбор частей речи представлен в упражнениях № 25, 30, 36; 21 задание посвящено работе над развитием речи учащихся: упражнения № 2, 6, 7, 10, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 28, 32, 33, 43; 10 заданий к упражнениям посвящено выработке орфоэпических навыков: упр. № 3, 6, 7, 10, 22, 24, 25, 35, 42; 21 задание учебника [Сабаткоев 2004: 40] посвящено закреплению правильного использования в речи синтаксических конструкций (словосочетаний, простых предложений), изученных ранее: упражнения № 1, 10, 12, 16, 20, 35, 41; полезны для учащихся-билингвов задания к упражнениям № 1, 2, 12, 43 (в них предложено составить диалоги, диалоги-споры, представлены слова и фразы-клише, способствующие привитию умений правильного речевого поведения, что немаловажно для преодоления интерферентных ошибок). Также предупреждению интерференции способствуют задания к упражнениям № 6, 7, 10, 12, 23, 43 (перевести пословицы с русского языка на родной язык; подобрать в родном языке пословицы о лени и ленивых и перевести их на родной язык; указать род существительных; составить предложения со словами, характеризующими положительные и отрицательные качества человека); 9 заданий способствуют выработке навыков работы над словообразовательным анализом, 3 – выявлению стилей речи, 1 – работе над фразеологическими единицами.

В данном разделе также представлены задания, способствующие автоматизации и самостоятельной осознанной работе с материалами КИМов к Единому Государственному Экзамену: правильная постановка ударения в словах (к заданию А 1): упражнения № 3, 6, 10, 24, 25, 35; объяснение значений слов с помощью толкового словаря (к заданию А 2): упражнения № 1, 3, 14, 16, 19, 21, 23, 28, 35; связь предложений в тексте (к заданию В 7): упражнения № 8, 20, 21, 24, 31, 35 и т.д.

Итак, раздел «Повторение изученного» охватывает все уровни языка: здесь сосредоточены вопросы и задания по фонетике, лексике, морфологии, синтаксису (составление словосочетаний, простых предложений, текста). В этом разделе также

предложена работа по предупреждению межъязыковой интерференции в речи учащихся-билингвов.

Подраздел учебника [Сабаткоев 2004: 40] «Словосочетание и предложение» состоит из 5 параграфов, 50 упражнений (с № 72 по № 122) и 116 заданий и вопросов.

37 вопросов и заданий учебника [Сабаткоев 2004: 40], предупреждающих явление интерференции в речи учащихся-билингвов, посвящено работе над словосочетанием (упражнения № 84 – 86, 86 – 92 – 94, 94 - 106, 109 – 111: нахождение в словосочетаниях главных и зависимых слов, составление предложений со словосочетаниями, определение падежа зависимого слова, замена данного словосочетания синонимичным, обозначение частей речи в словосочетаниях, использование словосочетаний в составлении рассказов, нахождение в тексте отдельных словосочетаний по заданным схемам, составление словосочетаний с данными главными словами, указание типа подчинительной связи в словосочетаниях. Указанные задания с синтаксическими конструкциями, предложенные в учебнике [Сабаткоев 2004: 40], способствуют предупреждению синтаксической интерференции.

В общем, учебник предлагает широкий диапазон работы над словосочетанием, охватывая при этом все уровни языка, что способствует продуктивной работе над предупреждением и минимизированием межъязыковых интерферентных ошибок.

19 заданий к упражнениям в учебнике [Сабаткоев 2004:40] (упражнения №№ 75, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 89, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 100, 102, 106, 110) требуют морфологической характеристики частей речи (определение рода, числа, падежа частей речи; определение вида и времени глагола, нахождение возвратных и невозвратных глаголов, определение морфологических признаков неизменяемых частей речи).

Изучение морфологии на синтаксической основе способствует укреплению навыков правописания [Зайналова 2014: 7].

18 заданий учебника [Сабаткоев 2004: 40] (к упражнениям №№ 72, 73, 83, 97, 98, 101, 103, 105, 106, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 122) способствуют отработке артикуляции речевого аппарата учащихся нерусской школы, привыкшего произносить звуки и слова родного языка.

Обучение правильному произношению способствует безошибочному письму и является одним из проявлений формирования функциональной грамотности.

Значительную роль в предупреждении межъязыковых интерферентных ошибок играет комплексная работа над текстом. В учебнике работе над текстом посвящено 10 заданий (к упражнениям №№ 82, 83, 92, 94, 97, 101, 105, 111, 113, 115). Задание к



упражнению № 72 требует передать содержание рассказа близко к тексту; в упражнении № 82 предлагается выявить роль изобразительно-выразительных средств, помогающих читателю ярко представить картину моря; задание к упражнению № 93 предлагает рассказать о какой-либо интересной традиции родного села, народа. Также предложены вопросы и задания, способствующие устной работе над текстом (описание внешности друзей, составление рассказа-описания на основе данного текста, формулирование основной мысли текста, абзацное членение текста, выявление типов речи данных текстов, составление диалогов).

Итак, системно организованная работа над текстом, предложенная в учебнике, создает необходимые предпосылки для преодоления межъязыковой интерференции, способствует развитию связной речи во всех направлениях, способствует качеству текстовой работы, обеспечивает сознательный самоконтроль со стороны учащегося за протекающими внутренними речемыслительными процессами, что способствует нейтрализации грамматических (словообразовательных, морфологических, синтаксических) межъязыковых интерферентных ошибок.

Подразделы учебника [Сабатковев 2004: 40] «Двусоставные предложения», «Односоставные предложения», «Полные и неполные предложения», «Предложения с однородными членами», «Предложения с обращениями, вводными словами и вводными предложениями», «Предложения с обособленными второстепенными членами» состоят из 33 параграфов (с §9 по §41), 371 упражнения, 996 вопросов и заданий к упражнениям. Из них 301 задание посвящено работе над синтаксическими конструкциями (словосочетанием и простым предложением), 101 – выявлению морфологических признаков частей речи, 73 – отработке произносительных навыков, 74 – работе над текстом. В 8 заданиях предлагается работа над фразеологическими единицами, в 53 разбираются вопросы лексики, в 52 поставлены вопросы, способствующие развитию пунктуационных навыков; работа над повышением культуры речи предложена в 20 заданиях, 34 вопроса посвящено выявлению стилей и типов речи, работа над правильной интонацией предлагается в 15 заданиях, а порядок слов в предложении рассматривается в 8, средства связи предложений в тексте – в 14, вопросам фонетики посвящено 9; 117 заданий способствует работе над развитием речи, в 30 заданиях содержатся вопросы словообразования, выявлению изобразительно-выразительных средств в тексте и постановке логического ударения в предложениях посвящено по 1 вопросу и т.д.

Материал, представленный в схемах и таблицах, способствует эффективному усвоению теоретических основ, развивает зрительную память, уменьшает ошибки интерферентного характера в речи учащихся. Преодолению межъязыковой интерференции способствуют и следующие задания «Переведите несколько пословиц с родного языка на русский» (упр. № 129), «В чем сходство и различие между словосочетаниями *солнечным осенним днем – в солнечный осенний день и луч солнца – солнечный луч?*» (упр. № 132), «Подберите в родном языке несколько пословиц о матери. Переведите их на родной язык. Укажите главные члены» (упр. № 149), «Имеются ли в вашем родном языке пословицы о хлебе? Назовите их» (упр. № 164), «Дайте устное описание вашей школы» (упражнение № 399), «Имеются ли в вашем родном языке пословицы о гостеприимстве? Как они переводятся на русский язык?» (упражнение № 447).

Последовательность подачи нового материала в учебнике должна быть подчинена задачам развития речи учащихся, а подача языковых фактов должна осуществляться на синтаксической основе с учетом особенностей национально-русского двуязычия. В условиях нерусской школы необходимо установление единства теории и практики: их сближение приведет к наиболее эффективным путям практического овладения русской речью.

Учащиеся нерусских школ часто совершают ошибки в построении простых предложений, нарушают порядок слов в синтаксических конструкциях [Зайналова, Адигюзелова 2012: 154]. Привитию навыков правильного построения предложений способствуют задания типа «Проследите за тем, как в зависимости от перестановки слов меняется мелодический рисунок и смысл предложения. Определите, что является главным в каждом сообщении» (упражнение № 213), «Найдите главные члены предложения. Какое место относительно друг друга занимают подлежащее и сказуемое?» (упражнение № 214), «Прочитайте. Определите порядок слов в предложениях» (упражнение № 215), «Прямой порядок слов в предложениях измените на обратный» (упражнение № 217), «Определите, как меняется смысл предложений в зависимости от изменения порядка слов» (упражнение № 219).

Итак, при отборе грамматического материала, последовательности его подачи в учебнике [Сабатковев 2004: 40] учитывались трудности, характерные для нерусских учащихся.

В оформлении и содержании учебник сохраняет преемственность с учебниками для предыдущих классов, что позволяет учащимся-билингвам сохранить ранее

приобретенные знания, умения и навыки и на их основе углубить и расширить теоретические сведения по разделу «Синтаксис и пунктуация».

Таким образом, учебник русского языка для 8 класса [Сабаткоев 2004: 40] помогает углублению понимания синтаксических навыков, систематизирует знания об основных синтаксических единицах: словосочетании и предложении, способствуя минимизации межъязыковых интерферентных ошибок в речи учащихся-билингвов.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**Библер В.С.** (1989), *Диалог культур* [w:] *Вопросы философии*, №6.

**Буржунов Г.Г.** (2008), *Повышение качества обучения русскому языку в образовательных учреждениях Республики Дагестан* [w:] *Материалы Республиканской научно-практической конференции*, Махачкала.

**Зайналова Л.А., Адигюзелова З.А.** (2012), *Сопоставительный анализ надежных форм в русском и лезгинском языках (на примере художественно-поэтических произведений)* [w:] *Лаборатория за наука: Сборник с материалами от студентска и докторантска научна сессия* /Сост. ред. Д. Тодорина, Благоевград.

**Зайналова Л.А.** (2014), *Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе* [w:] «Русский язык в школе» № 1.

**Лернер И.Я.** (1992), *Методологические проблемы дидактической теории построения учебника* [w:] *Каким быть учебнику: дидактические принципы построения*, Москва. СС. 7 – 26.

**Пассов Е.И.** (2000), *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Москва.

*Программа средней школы. Русский язык и литература. V-XI классы национальных школ Российской Федерации* (1996), Санкт-Петербург

**Сабаткоев Р.Б.** (2004), *Русский язык. Учебник для 8 класса национальных общеобразовательных учреждений*, Санкт-Петербург.

**Шанский Н.М., Т.А.Боброва** (2001), *Снова в мире слова. Пособие для учителя-словесника*, Москва.

**VIII. Новые технологии на занятиях русского языка**

*Татьяна Болдова  
Татьяна Стоянова  
Московский педагогический  
государственный университет  
г. Москва, Россия*

**ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ**

Информационные технологии создают новую жизненную среду человека и ставят под вопрос многие привычные способы ориентации в мире и традиционные человеческие ценности. Интернет открывает огромное пространство выбора приложений своих сил, огромное количество соединений мировых знаний, соединений коммуникаций в европейском и глобальном масштабе. В современном мире происходит мультипликация источников образования. Поэтому, обучение становится не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена, который совершается на протяжении всей жизни и предполагает усвоение, передачу и генерирование информации. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, проводит ее обработку, понимает ее на основе своих предыдущих знаний. Ментальная операция имеет точную последовательность: «определение цели, разложении этой цели на малые цели, выбор операции для разрешения проблемы». [Брушлинский 2003:102]. Новые информационные технологии опосредуют учебную деятельность (вынося ее вовне), что создает предпосылки для развития важнейших мыслительных процессов: рефлексии, анализа, планирования и понимания.

В учебную деятельность студентов входят различные виды работ с гипертекстами. Это – визуализация работы с трехмерной и многомерной графикой; - представление текстового материала в виде схем, таблиц, видеоклипов; - шаблонные преобразования гипертекстов; - расширение поисковых действий в информационном массиве сети; - возвращение к промежуточным этапам учебной самостоятельной работы; - одновременное рассмотрение на экране нескольких вариантов преобразования гипертекста как объекта и постижение замысла гипертекста читающим. Где текстовый файл является единицей семантического представления текста и готовым блоком для

вхождения в базу знаний определенной предметной области. В результате чего, традиционная модель обучения (передача знаний) переходит в модель обработки информации и конструирования новых знаний (ассимиляция и аккомодация). Овладение коммуникативной компетенцией строится на основе работы с актуальными гипертекстовыми материалами, то студент должен знать, как искать материал, используя виртуальные библиотеки и литературные архивы. Мы должны показать принципы действий на уровне диалогов. Речь идет об обучаемости, т.е. студент должен сам открывать, анализировать, делать выводы, составлять примеры обучающих упражнений. Кроме этого студент должен хорошо владеть изучаемым языком и литературой на изучаемом языке. Он должен быть знаком с методикой использования литературы зарубежной лингводидактики для обучения иностранным языкам. Даже в коротких аутентичных гипертекстовых и анимационных документах сети образы превращаются в смыслы. Так, люди, создавшие эти материалы, не появляются на экране, они не выражают своего мнения, и поэтому тем, кто сидит у монитора компьютера, надо решить, что хотел показать или доказать автор гипертекста. В свою очередь, преподаватель тоже должен уметь замечать и расшифровывать гипертекст, понимать аутентичный материал, понимать зашифрованный зрительный и вербальный код.

Новый учебный материал существует не как информация, которую следует передать студенту, а как информация, которая ассимилируется с его предварительными знаниями. Приближая, таким образом, обучение к естественной ситуации общения, можно более эффективно формировать у студентов новые, специфические для каждого языка смыслообразующие и фоновые механизмы, а также умения оперировать этими новыми языковыми ресурсами. Тем самым ликвидируется монополия одного способа работы со знаком, текстом, и ставится под вопрос существующая традиционная модель обучения. Важно подготовить студентов к восприятию мультимедийной информации, научить их работать с аутентичными, текстами с целью их понимания, как с филологической точки зрения, так и с языковой. То есть необходимо обучать студентов разным приемам и способам работы с гипертекстом. Мы исходим из того, что на сегодняшний день, интернет - коммуникация является письменным общением. Поэтому письменное общение только обогатит занятия иностранного языка.

Обучение с использованием интернета будет являться аутентичным, т.к. представляет собой реальную коммуникацию с незнакомцем в реальном времени. Нужно не просто что-то знать, а знать, как найти требуемые знания из сети, через

коммуникацию на основе аутентичных текстов, где заложены национальные стереотипы, которые обладают важным для коммуникации свойством. Ведь культура изучаемого языка – это, прежде всего, сообщения: высказывания, построенные по законам определенного языка и из представляемого этим языком лексического материала, наборы высказываний, семантически и прагматически связанных между собой (тексты разного рода), и та реальность, к которой они отсылают. Основным интерес в этом вопросе базируется на социально-этической стороне, и первоначально, на осуществлении интеркультурного диалога. Например, если мы говорим о переводе текста с русского языка на иностранный язык, то мы просто используем эквивалентные иностранные слова и выражения. Но эта эквивалентность основана на наличии общих реалий, знаковых структур, сложившихся в постоянной коммуникации, что обеспечивает существование у слов и выражений разных языков общих денотатов. В этом случае, мы должны рассматривать текст на иностранном языке, как форму культурного смыслового продукта. Такой научный подход, первоначально получивший развитие в культурологии, предполагает в практике перевода и восприятия текста на иностранном языке осознанные действия установления таких отношений эквивалентности, которые направлены на описание физической и социальной реальности, на организацию поведения человека в этой реальности, на стереотипные способы восприятия собственной и *чужой* культур. Чем более глубоко человек задействован в процессах интеркультурной коммуникации, тем выше становится его способность к такому диалогу, ибо в коммуникативных процессах такого типа культура обогащается содержанием. Знание специфики мировой культуры и способов её восприятия – основная предпосылка интеркультурного диалога. «Синэстетический аспект гипертекста» [Landow 2000: 96] имеет не только символическую функцию, но и эстетическую. В качестве отличительной черты сети называется открытый гипертекст, технология, которая позволяет субъекту заимствовать различные, разнородные артефакты и «склеивать» их в когерентную структуру. К тексту не применительно понятие истинности: именно этим определяется статус текста, основанного на вымысле, так называемые Fiction-тексты. Категория времени в гипертекстах – связана с соотношением между временными осями: осью пользователя, которая находится в тексте, и осью времени в мире вымышленных событий и персонажей. Факты, образующие мир, предстают в определенном освещении в соответствии с определенной точкой зрения пространственной организации текста. Читатель гипертекста имеет дело не с отдельными предложениями, а с текстом в целом: определенной информативной

единицей. Такой текст содержит более одного эпизода: где есть обрамление, сцепление, чередование. Мы выводим мир из читаемого нами гипертекста. Понимание текста – это построение его проекции в сознании читателя. Это – когнитивный аспект – актуализация знания, включение его во внутренний контекст; аффективный аспект – переживание отношения к этому знанию; перцептивный аспект – «прогнозирование возможных путей продолжения сообщения» [Брушлинский 2003: 53].

Мы понимаем других людей благодаря тому, что вносим собственную пережитую жизнь в каждый вид выражения чужой жизни. Читая гипертекст, мы используем мультимедийный компонент, визуальность, благодаря которому возможен просмотр больших массивов информации через дополнительные тексты (так называемые тексты сопровождения, расширяющие понятия, трактующие сложные термины и суть самой информации). При использовании иллюстраций, графики выявляются два интересных аспекта. Первый аспект: иллюстрация это не совсем иллюстрация. Важно как представлена презентация текстового материала. Так, например, простая картинка об обсуждаемом объекте не всегда ведет к правильному поиску текстов. Когда в самой картинке содержится дополнение по отдельным частям текста, это лишь в небольшой степени облегчает понимание информации. Настоящее понимание появляется, когда показывается объект, пошаговые подходы в достижении цели, в поиске значений, и одновременно подается соответствующее описание в форме текста с иллюстрациями. Второй аспект: это, когда иллюстрация выступает, как содержание ментальной модели, как аналог для графического, а не для текстового представления информации. Абсолютно новым видом иллюстрации на экране монитора является (в отличие от традиционного текста) анимация, с движущимися элементами. Для обучения иностранным языкам на основе гипертекстов можно использовать различные формы симулятивности. Это, конечно, создаёт определённые сложности, так как для картинного, иллюстрационного, анимационного и фотографического представления текстов еще не достаточно разработано учебных материалов. Тоже происходит и с акустическими материалами. Например, навигация идет быстрее с использованием акустических сигналов. Частично акустика может быть использована как самостоятельное навигационное средство при работе с верхними полями гипертекста слепыми людьми. Как правило, гипертексты используют очень дозированно картинку и звук. При работе с гипертекстами важен и адекватный выбор модальности. Речь идёт о выборе, который, в конечном счете, направлен на так называемую «встроенную информацию». Это означает, что различные типы информации требуют

разных форм презентации. Например, таблицу спряжения глаголов хорошо дать через статические иллюстрации, а экскурсию по виртуальному городу через построение моделей перемещения по экрану и в сети, через собственные симулятивные действия в сети. Например, человек садится на велосипед и отправляется в Лувр, в Париж, по пути меняя поврежденное колесо, успевает купить билет и пройти с экскурсией по залам, проделывая все эти виртуальные шаги по промежуточным плановым перемещениям из разных пунктов. При этом каждый шаг представлен как вид иллюстрации, где основные изменения происходят от предпринятых шагов самого студента. Мы говорим о гипертекстовом модуле, созданным студентом в один информационный блок.

Таким образом, подтверждается информационная и коммуникационная функции гипертекстов – как рабочего инструмента лингвиста, когда моделирование текстовой информации требует от студента умений текстовой реорганизации, последующего использования текстуальных данных, трансформации (сегменты текстов в других форматах), ревизии. Умения моделирования собственного гипертекста требуют выполнения следующих действий. Это: 1) сегментация – определение критериев отдельных текстов внутри гипертекста (междисциплинарные тексты, научные тексты); 2) реорганизация гипертекста, объединение полученных текстовых сегментов, как результат создания собственного гипертекстового модуля; 3) перекomпоновка текстов в режиме связывания различных моделей гипертекстов в один информационный блок. Такая работа с гипертекстом опирается на знание гипертекстовых систем, знание о сетевом соединении содержательной части. Поэтому студента надо научить: генерировать гипертексты в отдельные корпусные тексты; реконструировать собственные пути продвижения в гипертекстах, для реконструкции предварительных знаний терминологического характера. Рисунок движения в сети похож на движение вперед, отход в сторону, возвращение назад с остановками. Поэтому студенту нужен внутренний *суфлер*. Студент ставит себе новые задачи, определяет стратегии их выполнения и решает вопросы помощи. Информационный комплекс гипертекстов по определенным темам должен быть разбит на небольшие информационные части, (процесс модуляции), которые затем соединяются друг с другом (процесс соединения). Процесс модуляции строится на вопросах, например, какой модуль информации принадлежит той или иной теме. При этом студент одновременно вступает в коммуникации с другими пользователями, тоже на основе гипертекстов. Для такой работы очень важны «открытые» окончания гипертекстов, с тем чтобы студент смог выстроить свой, так называемый инфомодуль, где будут текст – картинка – звук –



видеодокументы. Так называемая, достаточность текста – это наличие ссылок к другим текстам. Таким образом, мы рассматриваем гипертекст, как объект предметно-практической и познавательной деятельности. При этом гипертекст находится в разных плоскостях виртуального текстового пространства как абсолютно другая форма коммуникации, где в интерактивной среде в гипертекстовой сети встречаются партнёры по коммуникации, для которых, очень важна компетенция многоязычия.

Таким образом, сетевое общество порождает новый формат культуры реальной виртуальности: гипертекст. Иными словами, формируются глобальный гипертекст и метаязык, объединяющие в одной и той же системе письменные, устные и аудиовизуальные способы коммуникации. Речь идет о зарождающейся конструкции, в основе которой, последние достижения сети, где подразумевается связывание отдельных мультимедийных элементов друг с другом для создания «шлейфа» индивидуальных ассоциаций, где подразумевается изменение ролей, (погружение в модели трёхмерного окружения, как опыт симуляции). Это в свою очередь, должно привести к способности студента самостоятельно использовать новые технологии, к овладению знаниями, когда соблюдается баланс между инструкцией и самостоятельной отработкой информации, и, в конечном итоге, производством собственного интерактивного текста. «Формирование нового поколения не биологический, но в широком смысле социально-когнитивный, т.е. общекультурный процесс, в его основе лежат информационные процессы, ускоренные изменения в процессе системы воспитания и образования. Произвести такие быстрые и глубокие изменения возможно лишь на основе использования современных информационных технологий, в качестве основного образовательного и воспитательного средства» [Брушлинский 2003:231].

## ЛИТЕРАТУРА:

**Брушлинский А.В.** (2003), *Психология субъекта*, Москва – Санкт-Петербург.

**Landow P.** (2000), *Hypertext 3. 0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Hopkins University Press.

*Анна Грашек-Таньска  
Университет им. Н. Коперника  
г. Торунь, Польша*

## ЯЗЫКУ

В последние годы использование компьютерных технологий и Интернета в учебных целях вызывает большой интерес лингвистов и методистов. Издаются монографии, публикуются многочисленные статьи об особенностях русскоязычного Интернета, новых речевых интернет-жанрах, и наконец появляются дистанционные курсы обучения языку или повышения квалификации. Много пишется о том, как использовать ресурсы Интернета, об их лингводидактическом потенциале, а также о том, какие возможности в преподавании языка открывают компьютерные и интернет-технологии (Прим.1).

Совершенно бесспорно, что в современных условиях организация образовательного процесса без использования Интернета и информационных технологий немислима, невозможна. Изменения в области технологий сильно сказались на том, как мы ищем новую информацию и как мы доставляем знания. Соответственно, термин электронное обучение, или e-learning стал все чаще звучать в публикациях, на конференциях и естественно в учебных заведениях, где это один из способов удовлетворения потребностей современного студента, который уже не представляет свою жизнь без компьютера и мобильных устройств.

В настоящей статье мне хотелось бы поделиться своим опытом применения элементов так называемого «электронного обучения» в дидактике русского как иностранного на филологическом факультете торуньского университета. Внимание будет уделено трём его аспектам, это: доставка учебных материалов; самостоятельная внеаудиторная работа с электронными материалами; проведение текущего и итогового контроля в дистанционном режиме.

Заголовочный термин *e-learning* - это не что иное, как обучение при помощи информационных, электронных технологий и мультимедиа. С технической точки зрения, *e-learning* процесс довольно простой. Все, что требуется, - это доступ к Интернету посредством компьютера или другого мобильного устройства. В качестве программного обеспечения используется платформа Moodle – распространяемая бесплатно система с открытым кодом (open source), позволяющая создавать курсы для онлайн-обучения. Благодаря платформе в распоряжении современного преподавателя имеется целый набор инструментов и программных средств, которые позволяют готовить учебные материалы и организовать процесс обучения. Существует возможность создания отдельной платформы Moodle для данного университета или факультета, и у каждого учебного заведения, как правило, есть своя платформа дистанционного обучения.

Современные интернет-технологии дают возможность не только использовать

готовые ресурсы Интернета, но и создавать новые учебные материалы, которые можно применять в учебном процессе. Надо иметь в виду также фактор компьютерной грамотности преподавателя, его уровень владения современными технологиями. Наверное, не только в нашем университете организуются курсы («Moodle на практике»), ориентированные на всех сотрудников, желающих воспользоваться возможностями платформы в дидактических целях. В рамках такой подготовки в течение короткого времени (несколько пар занятий) участники узнают, как построены отдельные модули платформы и как умело их использовать в дидактической деятельности. После пройденной подготовки в начале уходящего учебного года я стала создавать на платформе Moodle курсы для всех своих групп. В результате в течение минувшего года я смогла убедиться, что это очень удобный, простой и эффективный инструмент оптимизации и поддержки традиционного учебного процесса.

**Доставка учебных материалов.** Подготовленный преподавателем учебный материал загружается в систему, причём материал может включать в себя как собственные или отсканированные тексты, так и презентации, подкасты, аудио-видеозаписи, ссылки на интернет-ресурсы. Все это можно дополнять разными заданиями (напр., форумом, чатом), упражнениями, тестами. Созданные на платформе Moodle материалы и задания можно объединить в тематические блоки, уроки или серии уроков, и что важно, обновлять их, включать новые материалы. Конечно, все делается с учётом авторских прав (об этом также рассказывают на подготовительных курсах). В результате постепенно образуется, по сути, современное и актуальное пособие по русскому языку, что довольно трудно осуществляется с помощью традиционных печатных изданий. В дальнейшем студенты могут пользоваться всеми ресурсами или скачивать их на свой компьютер, выполнять упражнения и задания, опрашивать ответы преподавателю в удобное для себя время. Из проведенных наблюдений следует, что учащиеся одобряют такую форму подачи материала и работы с ними, поскольку: материал не теряется; к нему есть круглосуточный и неограниченный местом пребывания доступ; заниматься можно в любой момент. Это позволяет перенести традиционные формы работы на электронные носители. Итак, с точки зрения преподавателя, пользование системой Moodle в рамках электронного обучения имеет ряд преимуществ, из которых особенно стоит подчеркнуть следующие:

1. включение в содержание курсов разных типов цифровой информации, а также обновление ее и пополнение;

2. использование большого количества актуальной аутентичной информации;
3. возможность введения лингвострановедческого компонента;
4. обеспечение автономности и самостоятельности работы студентов;
5. организация процесса обучения;
6. контролирование времени, которое учащиеся уделяют работе с материалом (каждый вход на платформу фиксируется программой).

Конечно, всему есть своя цена. Например, подготовка тренировочных упражнений с последующим контролем занимает очень много времени, особенно малоопытным пользователям платформы.

### **Самостоятельная внеаудиторная работа с электронными материалами.**

Помимо хорошей организации работы учащихся, инструменты электронного обучения помогают также внедрять элементы так называемого перевёрнутого обучения (известного как *flipped classroom*), дополняющего традиционную внеаудиторную работу. Эта модель обучения подразумевает предварительный просмотр или прослушивание записей, видеороликов, подкастов и других материалов. Размещенные преподавателем ролики или файлы можно многократно просматривать или прослушивать (если задание не предусматривает другого режима), зато время на занятиях можно посвятить разбору материала. Преподаватели имеют возможность обнаружить ошибки в восприятии, особенно те, которые широко распространены в группе. Ценность перевёрнутых уроков состоит в возможности использовать учебное время для групповых занятий, где студенты могут обсудить содержание материала, проверить свои знания и взаимодействовать друг с другом в практической деятельности (Прим. 2).

### **Проведение текущего и итогового контроля в дистанционном режиме.**

Создание заданий и упражнений включает следующие этапы: выбор типа упражнения или задания из предложенных программой вариантов; ввод данных – формулировок заданий, языкового материала, образцов правильных ответов, способов оценки ответа учащегося и др. [Азимов 2012: 275]. В своей практике я перепробовала 3 типа заданий: викторину, форум и открытое задание в виде письменного ответа.

Самый трудоёмкий для преподавателя на этапе подготовки, но в свою очередь и самый удобный для проверки, вид упражнений – это викторина, построенная на требовании введения верного короткого ответа. Результат выполнения заданий

оценивается в баллах или процентах. Преподаватель может устанавливать таймер и ограничивать время выполнения заданий, настраивать случайный порядок их предъявления, вводить комментарии и подсказки к ответам студентов. Модуль викторина даёт и другие возможности ответа, такие как: множественный выбор ответа; выбор верно – неверно. Конечно, есть виды заданий, рассчитанные не только на выполнение заданий по определённому алгоритму. Например, форум, где студенты высказывают свое мнение по разным вопросам. Это задание показалось мне самым разносторонним и эффективным, поскольку помимо познавательного страноведческого аспекта (надо было посмотреть передачу о музее), была реализована коммуниктивная цель – презентация своего мнения, а также обсуждение ответов остальных участников уже в рамках традиционных занятий. Дополнительно на отдельных занятиях были проанализированы ошибки, допущенные отвечающими. Выполнение заданий на платформе было условием зачёта данной темы или семестра и проверялось дома, до занятий, что позволило сберечь аудиторное время и проверить ответы всех учащихся.

В заключение можно сформулировать следующие выводы.

Мобильное электронное обучение ни в коем случае не конкурирует с традиционным обучением, скорее всего, выгодно его дополняет. Благодаря *e-learning* осуществляется поддержка работы в рамках самостоятельной активности студентов, что немаловажно с точки зрения преподавателя, организующего такую работу. Современные технологии позволяют преподавателю не только использовать готовые материалы, но и создавать свои собственные, а учащийся при этом является не только получателем, но и участником учебного процесса.

Современные учащиеся – в основном сетевое поколение, для которого электронный способ получения информации (в данном случае именно учебной) является нормальной составляющей жизни, чем-то естественным. Стоит это учитывать, так как интернет-технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти применение в преподавании русского языка как иностранного. Правда, встает вопрос желания и подготовки кадров организовать такое обучение, зато при такой организации занятий частично решается вопрос сложностей, связанных с техническим оснащением наших аудиторий.

### **Примечания:**

(1) Этим вопросам полностью посвящено методическое пособие: Азимов Э. Г., *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие*

для преподавателей русского языка как иностранного, Москва 2012.

(2) Больше о перевернутом обучении можно узнать на сайте: <http://www.ed-today.ru/poleznye-statii/37-7-veshchej-kotorye-neobkhodimo-znat-o-perevornutom-obuchenii>

## **ЛИТЕРАТУРА:**

**Азимов Э. Г.** (2012), *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*, Москва.

*Софья Муджири  
Ирина Капанадзе  
Тбилисский государственный  
университет им. Ив. Джавахишвили  
г. Тбилиси, Грузия*

## **ИНТЕРЛИНГВАЛЬНАЯ И ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В современном глобализованном мире приоритетным является углубленное изучение иностранных языков и внедрение новых подходов обучения, гарантирующих развитие профессиональных, коммуникативных и творческих навыков обучаемых. Исходя из этого, методика и дидактика преподавания иностранных языков ставит своей целью подготовку кадров, обладающих интердисциплинарными знаниями, что в свою очередь обеспечивает формирование профессионала с компетенциями, соответствующими общегуманитарному мыслительному пространству. Основную трудность при овладении иностранным языком представляет выработка навыков и умений аудирования и говорения. Неоценимую помощь в этом оказывают технические средства обучения, которые приобретает особое значение в преподавании иностранных языков в силу переноса акцента на овладение языком как средством коммуникации, так как передача информации при широком использовании средств масс-медиа осуществляется главным образом в устной форме.

При решении коммуникативных задач в процессе обучения русскому и немецкому языкам мы исходим из того, что эффективность обучения речевому общению может повыситься, если в учебном процессе использовать видеокурсы, выполняющие функции обучения, развития, стимулирования и контроля. Как известно, термин видеокурс был введен М.В. Ляховицким для обозначения применяемых в

учебном процессе аудиовизуальных средств обучения, имеющих структурные и содержательные особенности и предусматривающие одновременное зрительное и слуховое восприятие учебного материала. Исходя из критерия «канала поступления информации» – слуховой, зрительный, зрительный и слуховой одновременно – все технические средства обучения были разделены М.В. Ляховицким на три группы: 1) фонограммы (запись на грампластинке или магнитной ленте), 2) видеogramмы (в форме слайдов, диафильмов, неозвученных кинофильмов, кодопозитивов), 3) видеофонограммы, (в форме озвученного кинофильма, видеозаписи или соединения упомянутых форм фонограммы с видеogramмой [Ляховицкий 1981: 60]).

Современные тенденции в преподавании иностранных языков связаны как с техническим и технологическим обновлением процесса обучения с использованием текстов, графических изображений, музыки, видео и мультипликации в интерактивном режиме, так и с аудиовизуальными технологиями обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью обучаемых осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных материалов, способствующих повышению качества образования. Одним из направлений информационных технологий является использование аудио- и видеосредств. Несомненно также актуальность интеграции Интернета в процесс обучения иностранному языку. Комплексному развитию интердисциплинарных и лингвокультурных компетенций на занятиях по иностранному языку способствует использование видеоматериалов, так как благодаря синтезу речи и образов, фильмы воспринимаются и понимаются обучаемыми легче, чем печатный текст.

Видеоматериалы способствуют лучшему восприятию и пониманию иноязычной речи, развитию рецептивных (аудирование и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) навыков студентов, а также восприятию невербальной информации (жестов и мимики), следовательно они больше приближены к реальной коммуникации, чем аудиоматериалы. Супrasegmentальные (интонация, паузы, высота и громкость голоса) и паралингвистические (жесты, мимика, позы) компоненты коммуникации передают информацию, которая может использоваться обучаемыми для правильной оценки ситуации общения.

Однако следует учитывать и следующие моменты:

- процесс просмотра фильма носит пассивный характер. Односторонняя коммуникация ограничивает развитие речевых навыков обучаемых;
- в видеофильме визуальная и языковая информация тесно взаимосвязаны между

собой, поэтому следует учитывать реляцию визуальной информации с вербальной информацией и технику правильного декодирования каждой из них;

- визуальная информация фильма производит столь сильное впечатление, что изучение языка отступает на второй план;

- студенты должны иметь возможность восприятия текста видеофильма. Если в фильме темп речи быстрый, то это будет мешать пониманию и запоминанию информации;

- проблематичным является показ художественного фильма в силу ограниченности времени учебных занятий. Разделение фильма на отдельные отрезки вызывает растягивание показа и переутомление студентов.

Исходя из того, что работа с видеотекстами имеет большое сходство с работой с книжными или газетными текстами, мы выделяем три основных этапа: дотекстовой этап, текстовой этап, послетекстовой этап. Первый этап предусматривает «разгрузку» текста фильма, что подразумевает ознакомление с лексикой и ее запоминание до просмотра фильма, а также актуализацию знаний студентов. Это является предпосылкой понимания фильма. Для интенсификации этого процесса студентам следует предложить:

- «ассоциограмму» – запись на доске слов, ассоциирующихся с тематикой фильма, – направленную на создание «эксплицитной базы», необходимой для понимания содержания фильма, а также активизирующей тезаурус студентов и вызывающий определенное «ожидание»;

- название фильма – переходная фаза между реальным миром зрителя и миром фильма – дает студентам стимул говорить о предполагаемом жанре фильма (исходя из типографических особенностей названия фильма и сопровождающей музыки), а также о проминентности режиссера фильма, актеров и сценаристов, направляет эмоции студентов и процесс восприятия фильма;

- краткое адаптированное содержание фильма заранее готовится преподавателем. Это дает возможность студентам описать персонажей фильма или же заранее составить возможные диалоги персонажей [Kepser 2008: 103-106].

Перед просмотром видеофильма, особенно на начальном этапе, студенты должны получить четко сформулированное задание, на выполнении которого они должны будут сосредоточиться. Обучаемым можно дать письменное задание (в виде таблиц, кроссвордов и т.д.), в котором они: а) отметят правильный ответ; б) заполнят необходимой информацией пропущенные места; в) соотнесут друг с другом сокращения в тексте фильма и их объяснения, выпишут новые слова и их перифразирование, даты и соответствующие



им факты, высказывания персонажей и т.д.; г) ключевыми словами запишут содержание определенной части фильма, диалоги персонажей и др.

Письменные задания подобного рода ни перед просмотром фильма, ни во время его показа не будут мешать процессу его понимания студентами. Наоборот, при выполнении этих заданий студенты будут стараться сконцентрироваться на содержании фильма.

– Перед просмотром необходимо определить характер фильма (является он информативным или инструментальным) и сложность текста. Исходя из дидактических целей, фильм следует разделить на более или менее логически завершенные эпизоды, которые обычно совпадают с делением на сцены, а затем в соответствии с характером каждого из отрывков подобрать стратегии «понимания» (например, при прослушивании значимых высказываний преимущество следует отдавать курсорному стилю. Во время селективного прослушивания интерес и внимание студентов фокусируются на определенной информации (на датах, отрезке времени, названиях местностей и др.). Если мы хотим заострить внимание на всех высказываниях в выбранном отрезке фильма, то следует выбрать детальный, или тотальный стиль. В соответствии с характером отрезка фильма следует выбрать упражнения рецептивного или продуктивного характера. Исходя из сказанного, студентам можно: а) показать отрезок фильма со звуком; ознакомить их только с визуальным аспектом данного отрезка фильма; б) отдельно предложить только вербальный аспект определенного отрезка фильма – в аутентичном или упрощенном виде. Если студенты смотрят фильм со звуком, то можно использовать стратегии и задания, соответствующие «пониманию». Только показ визуального кадра служит развитию речевых навыков студентов. Избыточность визуальной информации может помешать студентам в восприятии вербальной информации. В таком случае обучаемые могут слушать только звук без изображения. Если текст фильма сложный, то преподаватель заранее может упростить сложные отрывки фильма и заново «озвучить» его, что возможно с помощью специальной техники или посредством аудиозаписи упрощенной версии фильма. В таком случае студенты без «визуальной опоры» стараются описать отрывки фильма (ситуации, персонажей и т.д.) [Storch 1999: 281-282].

Во время показа отрывка фильма или «стоп-кадра» можно использовать те же самые задания, что и в процессе описания картины. Остановка кадра вызывает у студентов определенный интерес, так как им предоставляется возможность спонтанной беседы о фильме. С этой точки зрения мы различаем следующие важные импульсы, располагающие к беседе:

- Антиципация:

В процессе просмотра фильма преподаватель останавливает кадр в самый напряженный, кульминационный момент и спрашивает студентов, каким может быть продолжение фильма, как могут быть решены затронутые в фильме проблемы. Антиципационный импульс вызывает среди студентов дискуссию. Они высказывают предположения о возможном развитии сюжета фильма и с большим вниманием смотрят следующие кадры, с тем, чтобы установить, было ли правильным высказанное им предположение. Для проверки достоверности высказанных студентами предположений, преподаватель еще раз показывает фильм. Студенты сравнивают свои предположения с оригиналом.

- Идентификация: увиденную в фильме сцену студент связывает с собственным индивидуальным опытом и отвечает на вопрос: «Как он поведет себя в подобном случае?», «Что он скажет?» и др.

- Изменение перспективы: у студента появляется новая перспектива, если он постарается представить себя в роли персонажа и ответить на вопрос: «Что он думает?», «Как чувствует себя персонаж фильма?», «Как выглядит персонаж?», «Какие вещи и предметы имеют для него особое значение?» [Möbius 2008: 147].

- Критико-оценочное дистанцирование: возможно критико-оценочное дистанцирование того или иного персонажа фильма. На основе рефлексии его поведения обучаемый старается ответить на вопрос: «Почему персонаж хочет так вести себя?», «Как он мог вести себя в другой ситуации?» и т.д.

- Интердисциплинарный подход: изучение специфического языка фильма выходит за рамки филологической сферы – беседа о монтаже и ремонте, о режиссере фильма, об актерах становится предметом интердисциплинарного рассмотрения.

После просмотра отрывков фильма или «стоп-кадров» можно показать студентам часть фильма без звука и они сами могут озвучить кадры. Можно также задать обучаемым вопросы, которые позволят преподавателю проверить, хорошо ли они поняли фильм. Например, понравился ли им фильм, каково их отношение к персонажам фильма и т.д.

Подобного рода работа обуславливает адекватную рецепцию фильма студентами. Субъективная интерпретация фильма студентами и реконструкция его содержания является более важной, чем «объективная» интерпретация фильма.

После показа фильма желательно предложить студентам задания, вытекающие из особенностей фильма:

- иноязычный фильм отражает «художественную реальность», но не полноценно, поэтому возможно пополнение этой «художественной реальности» дополнительной информацией и ее превращение в тему дискуссии;

- в условиях интердисциплинарного обучения при наличии соответствующего технического оснащения с целью приближения фильма к «собственной» культурной действительности особенно продуктивным является новое озвучивание фильма и его «ремонтаж», после чего можно сравнить между собой оригинальные и измененные кадры. На основе сравнения этих кадров студенты высказывают свое мнение о нормах поведения, ценностях и традициях представителей «другой» культуры.

Можно предложить студентам инсценирование кадров фильма, разыгрывание ролей и т.д. На занятиях по иностранному языку объектом дидактического интереса является создание фильмов, отражающих ролевые игры. Студенты сами могут написать сценарий для видеofilmа.

В случае интервью желательно, чтобы интервьюер был носителем иностранного языка. Интересным заданием является также инсценирование литературного произведения малой формы, например рассказа или стихотворения. Студенту предоставляется возможность найти в Интернете соответствующие тематике фильма материалы и включиться в «дискурсивную» коммуникацию виртуального пространства вместе с другими студентами и заинтересованными лицами.

Работа над фильмом завершается презентацией и эвалуацией результатов. Она способствует развитию коммуникативных, интеркультурных и интердисциплинарных компетенций студентов, приучает их к принципам кооперативной работы. Применение новых технологий и методов обучения дает возможность грузиноязычным студентам, изучающим русский и немецкий языки, повысить языковые компетенции и общегуманитарные знания и креативно использовать их в профессиональной практике. Представленный формат изучения языка является синтезом интерлингвальных и интердисциплинарных знаний, необходимых для активного применения русского и немецкого языков в европейском образовательном пространстве.

## ЛИТЕРАТУРА:

**Ляховицкий М. В.** (1981), Методика преподавания иностранных языков, Москва.

**Kepser M.** (2008), *Spannender Vorspann-Reflexion des Filmvorspanns im Deutschunterricht*, [w:] *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien*. (Hrsg. V. Frederking, M. Kepser, M. Rath), kopaed, München, S.103-106

**Möbius T.** (2008), *Das literarische Sehgespräch als Vermittlungsweise*, [in:] *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien*. (Hrsg. V. Frederking, M. Kepser, M. Rath), kopaed, München, S. 147.

**Storch G.** (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Wilhem Fink Verlag München.

**Storch M.** (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Wilhem Fink Verlag München.

*Елена Савко  
Владимир Островский  
Московский педагогический  
государственный университет  
г. Москва, Россия*

## **НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ИНОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

При рассмотрении современной ситуации в обществе уже нельзя обойтись без учета процессов, происходящих в сети интернета. Если в начале своего существования интернет был лишь площадкой для обмена научной информацией, то сейчас растет удельный вес образовательных, социальных и политических сетей.

По мнению ряда исследователей, встает новая задача изучения человека в информационном социуме. Именно на образовательных и социокультурных ресурсах и создается, по мнению многих исследователей, новая социокультурная среда информационного общества. Образовательные ресурсы начинают выполнять креативную роль новых сетевых сообществ. Данная деятельность протекает в определенной профессиональной сетевой среде, и, следовательно, требует специально организованного обучения, в процессе которого будут учитываться все факторы, обеспечивающие успешное протекание данной профессиональной деятельности. Для этого необходимо иметь целостную картину структурных компонентов. Такая деятельность должна опираться на различные дисциплины, каждая из которых освещает отдельные стороны работы в сети интернета.

Распространение новых информационных технологий, в частности, интернета, создает колоссальные возможности для манипулирования психикой. Исчезают непроходимые границы между «моим» и «чужим». Появляются новые ограничения человеческой свободы, возникает необходимость её переосмысления. Обостряется проблема отношения реального и кажущегося, а также знания и мнения, ибо с помощью информационных технологий можно фабриковать знание о реальности, а тем

самым до известной степени и саму реальность.

Сеть нацелена на развитие инновационной научно-образовательной среды принципиально нового типа; на содействие в решении государственных задач в области культурных и образовательных связей посредством широкого спектра образовательных и научных программ и проектов. Новые технологии – это дополнительная возможность, реализация высшего и дополнительного образования для профессиональных сфер и продвижение программ и проектов, расширение спектра возможностей для продвижения русской языковой школы на международный уровень.

Самое главное – совместить все ценное из проверенных методических наработок с достижениями науки и новыми методами для того, чтобы подготовить молодых людей по различным языкам и культурам, повысить квалификацию преподавателей русского и иностранного языков, научно-педагогических кадров в области теории обучения языкам и других дисциплин.

Внедрение высоких стандартов – основная задача образования. Решение проблем унификации системы терминов и определений, обеспечение гармонизации учебных планов, соответствие знаний выпускников один для всех критериев позволит вузам разных стран признавать дипломы друг друга.

В современном обществе радикально трансформируются механизмы получения научных и технических знаний. И, что особенно важно, получение знаний во все большей мере начинает воздействовать на способы и формы их производства, задавая определенные требования к характеристикам тех (новых) знаний, которые еще только предстоит получить.

Происходит становление «общества знаний», которое изменит природу труда, высшего образования и способ функционирования всего общества как сложной взаимосвязанной системы. В результате этого процесса люди не только становятся все более восприимчивыми в отношении тех или иных новых технологий, но и, если можно так выразиться, проникаются технологическим мировосприятием.

Но перед педагогическим сообществом стоит вопрос, как использовать весь мощный интерактивный потенциал интернета и повысить культуру общения, повысить уровень знаний и уровень мышления, как используя интерактивные возможности сети, привести к развитию коммуникативных умений при изучении иностранных языков.

Речь идёт о переходе от классической «монопредметной» парадигмы системы обучения к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, о проблеме перехода от процесса обучения к процессу самообучения. Мы наблюдаем

резкое взаимопроникновение различных областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Введение интернет - технологий, и, прежде всего информационных и коммуникационных средств, особенно важно для всей системы образования. Поэтому следует проанализировать, какой будет форма использования новых информационных технологий в изучении иностранных языков, какими компетенциями должны обладать преподаватели, чтобы быть готовыми использовать весь потенциал сети, и как нужно строить и развивать эти компетенции для дальнейшего изменения системы образования.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Hamers J.F., M. Blanc** (2000), *Bilinguality and Bilingualismus*, Cambridge.