

ФОНД «РУССКИЙ МИР»

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ
СЕМИНАРА «СОВРЕМЕННЫЕ
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО/НЕРОДНОГО»
18–29 января 2010 года**

Москва
2010

ББК 81.2Рус
Уч90



*Работа выполнена на средства
Фонда «Русский мир»*

Редактор-составитель: Н.В. Кулибина

Уч90 Учебно-методические материалы семинара «Современные инновационные технологии преподавания русского языка как иностранного/неродного». 18–29 января 2010 года. – М., 2010. – 280 с.

Материалы подготовлены ведущими специалистами Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. В них обобщен многолетний опыт преподавания на факультете повышения квалификации российских и зарубежных преподавателей русского языка как иностранного/неродного. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области изучения и преподавания русского языка как иностранного/неродного, они могут использоваться в практической педагогической работе преподавателями-русистами средних и высших учебных заведениях зарубежных стран.

ББК 81.2Рус

© Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

Азимов Э.Г. Использование ресурсов Интернета в практике преподавания русского языка как иностранного	4
Базылев В.Н. «Стили учения» и методы обучения	24
Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Обучение звучащей речи на практических занятиях по русскому языку как иностранному	44
Виноградова Н.В. Особенности обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе	61
Горбаневская Г.В., Кирсанова Н.Д. Лексический аспект практического курса русского языка как иностранного	70
Жаркова Т.Л. Интенсивный курс русского речевого поведения	112
Константинова А.Ю. Современные тенденции развития русского языка (активные процессы)	131
Кулибина Н.В. Художественный текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка	147
Мамонтов А.С. Лингвокультурные основы обучения русскому языку как средству коммуникации	169
Молчановский В.В. Профессиональная библиотека преподавателя русского языка как иностранного	193
Прохоров Ю.Е. Русскоязычный человек в инокультурном окружении	209
Фарисенкова Л.В. Какой учебник РКИ можно считать коммуникативным?	217
Фролкина Л.В. Трудные темы русской грамматики в практическом курсе русского языка (глаголы движения)	224
Щукин А.Н. Этапы развития отечественной методики преподавания русского языка как иностранного после окончания Второй мировой войны до наших дней	239
Коротко об авторах	277

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

1. Особенности хранения и поиска информации в Интернете

Среду Интернета рассматривают как совокупность технических, функциональных, информационных, социальных, экономических, юридических компонентов, обеспечивающих существование, функционирование и деятельность индивидуальных и групповых пользователей, составляющих аудиторию Интернет.

Функционирование русского языка в Интернете вызывает значительный интерес исследователей. В научной литературе в последние годы появилось несколько монографий, десятки статей об особенностях русскоязычного Интернета, о новых речевых жанрах, появившихся в Интернете на русском языке, о методике использования ресурсов Интернета в преподавании русского языка как иностранного (см. работы О.В. Дедовой, Г.А. Трофимовой, А.Н. Богомолова, М.А. Бовтенко и др.). К сожалению, эти работы пока не позволяют более или менее объективно представить реальное функционирование разных текстов в Сети. Это, на наш взгляд, связано прежде всего с тем, что еще не был проведен более или менее подробный анализ особенностей функционирования текстов в зависимости от задач общения, выполняемых функций, способов создания и функционирования того или иного текста.

Сразу следует сказать, что в Интернете, условно говоря, функционируют два вида текстов. Первые, это просто электронные версии печатных текстов, которые ничем от печатного текста не отличаются. Вторую группу составляют тексты, предназначенные для функционирования в данной электронной среде, в связи с чем они приобретают специфические формы, выполняют специфические функции. Наиболее ярким примером таких особых текстов являются чаты, блоги, форумы, электронная переписка, общение в социальных сетях.

Современный Интернет – это огромное количество текстов, которые соединены друг с другом различного рода связями – гипертекстовыми ссылками, темами, ключевыми словами, расположением в сети и др. Выделяются следующие основные особенно-

сти веб-технологий, которые определяют функционирование текста в Интернете:

1) интерактивность, диалоговость, заложенная в самой структуре WWW;

2) персональный подход, ориентированность на потребителя, позволяющие учесть потребности и интересы различных групп людей;

3) инфоцентричность, под которой понимается иерархичность информации с различной степенью детализации в зависимости от запроса;

4) измеримость, предполагающая, что Сеть обладает инструментами, которые дают возможность оценить количество посещений, популярность того или иного ресурса;

5) взаимосвязанность, построенную на гипертекстовой технологии, которая позволяет связать любой текст с другими текстами и др.

Если попытаться систематизировать всю массу текстов, размещенных в Интернете, с точки зрения содержания, тем, то в первую группу войдет огромный текстовый массив сугобо справочно-информационной направленности, во вторую – электронные версии бумажных газет и журналов, в третью – сетевые версии теле- и радиопрограмм, в четвертую – собственно сетевые издания, не имеющие бумажного варианта (так называемая, сетевая литература), а в пятую – тексты, создающиеся в режиме реального времени и в форме свободной дискуссии на форумах, телеконференциях или так называемых чатах. Интересные результаты популярности тех или иных сайтов, изменения динамики их развития представлены в специальных рейтингах ресурсов Интернета.

В научной литературе разработаны различные подходы к типологии интернет-ресурсов. В зависимости от функционального назначения интернет-системы различаются:

1) по целевой аудитории (школьники, студенты, представители той или иной профессии, группы людей по интересам);

2) по типу организации, поддерживающей интернет-систему (государственные, коммерческие, образовательные, международные и др.);

3) по функциональным возможностям и назначению (поисковые системы, каталоги, образовательные порталы, электронные библиотеки, интернет-магазины);

4) по тематическим характеристикам (информационные, развлекательные, коммуникационные).

Электронная коммуникация в Интернете представляется сложной комбинацией разных дискурсов: передача личной почты

(бытовой дискурс), официальный обмен и запрос информации (деловой дискурс), обсуждение научных вопросов в группах новостей или конференций (научный дискурс), рекламные баннеры и сайты (рекламный дискурс) и т.д.

По сравнению с обычными средствами массовой информации Интернет обладает рядом существенных преимуществ, которые способствовали быстрому росту внимания к Сети и значимость которых к настоящему времени нисколько не уменьшилась, а только возросла. Вот эти преимущества: практическая мгновенность опубликования любой информации, которая сразу же становится доступной всей интернет-аудитории. Именно этим объясняется огромная популярность различных лент онлайн-новостей («РБК», «Газета.ру», «Лента.ру», «Страна.ру», «Утро.ру» и пр.), а также других общественных аналитических и информационных сайтов. Интернет совмещает многие возможности печатных изданий, телевидения и радио. Сеть выступает не только как информационная среда, но и как средство общения, обмена информацией, являясь своеобразной трибуной для политической рекламы и пропаганды. Правда, плохое оформление сайта, слабая информативность, нерегулярное обновление часто являются главными факторами, отталкивающими потенциальных посетителей.

Сферы коммуникации в Интернете различаются по различным показателям, например, с точки зрения организации коммуникации, выделяются:

- 1) однонаправленное получение или представление информации (веб-страница);
- 2) двусторонний обмен информацией посредством электронной почты, чатов;
- 3) создание разного рода электронных, виртуальных сообществ (виртуальное сообщество, виртуальная деревня, журнал);
- 4) сфера специального воздействия – реклама.

При проведении анализа общения в Сети следует учитывать разные аспекты коммуникации: синхронный, асинхронный, официальный или неофициальный характер общения, спонтанность или подготовленность речи, количество участников, коммуникативные намерения (деловое общение, реклама, игра), тематическая характеристика общения.

На содержание и формы общения оказывают влияние представления о виртуальном пространстве (месте), в котором проходит общение: клуб (литераторы, любители спорта, современной музыки), магазин, деревня или дом (место, в котором люди виртуально живут), научная конференция, политические дебаты, доска объявлений.

Виды общения, наиболее часто реализующиеся в электронных системах коммуникации – деловое и так называемое фатическое, реализуемое прежде всего в чатах. Общение в Интернете строится на письменной разговорной речи, своеобразной смеси письменного литературного и устного разговорного языка. Результаты такого смешения пока недостаточно изучены.

Что касается общения в чатах, то приходится учитывать такие факторы, как скорость общения, социальные роли участников разговора коммуникативные намерения.

Потребность полноценного общения в Интернете вызывает к жизни новые знаковые системы. В виртуальном общении активно действует принцип экономии усилий отправителя и получателя. Этим объясняется употребление лексических и графических сокращений. Для виртуального общения характерно стремление компенсировать недостающие в этом виде коммуникации невербальные и паравербальные факторы при помощи графических средств. Недостаточность или невозможность передачи в Интернете звука, интонации, мимики и жестов обуславливает появление их вербальных и знаковых аналогов. Так, например, невозможность использовать во время коммуникации в реальном времени в Интернете стандартные невербальные средства подачи информации привела к созданию системы так называемых смайликов – с их помощью выражается достаточно разнообразная гамма чувств.

Лингвистическое описание, и, следовательно, рекомендации по составлению электронных текстов, функционирующих в сети, можно сделать, опираясь на ряд характеристик, например:

- 1) цель взаимодействия;
- 2) соотношение в тексте таких компонентов, как сообщение, воздействие и самовыражение;
- 3) тип взаимодействия (деловой/фатический) внутри каждого из компонентов, соотносённость с конкретным жанром (личное письмо, поздравление, научная дискуссия);
- 4) размеры текста;
- 5) заданность структуры текста;
- 6) условия общения (отсроченное или общение в реальном времени).

Важной представляется и жанровая характеристика текстов Интернета. В этой области еще необходимы специальные исследования, так многие речевые жанры в Интернете находятся еще на стадии формирования. Согласно исследованиям, по своим функциям и свойствам сайты бывают, например, визитками, промоушн-сайтами (рекламные сайты), электронными магазинами, информационными сайтами, корпоративными представительствами,

системами управления предприятием, порталами. Визитка – краткий лаконичный сайт, содержащий общую информацию о компании и роде оказываемых услуг. Цель такого сайта – презентационная. Промоушн-сайт – сайт, являющийся прямой рекламой отдельно взятого товара или события. Цель – рекламно-маркетинговая. Электронный магазин – сайт, предназначенный для продажи товаров, услуг через Интернет. Содержит каталог продукции, прайс-листы, систему заказов. Цель – маркетинговая. Информационный сайт – сайт, который содержит исчерпывающую информацию по некоторой предметной области. Сайты этого типа, как правило, содержат множество статей различных авторов, а также такие услуги, как опросы, голосование, рассылка. Типичный пример – сайты информационных агентств. Такие сайты носят в основном некоммерческий характер. Цель – информационная и коммуникативная. Некоторые сайты представляют собой корпоративное представительство для презентации и автоматизации деятельности компании. Они могут включать электронный магазин, систему заказов, коммуникационные сервисы, электронный обмен документами, переговоры в режиме онлайн.

Наиболее крупным веб-ресурсом является портал. Он предназначен для формирования и обслуживания интернет-сообщества, значительного количества пользователей. Портал объединяет множество различных сервисов, например, опросы, форумы, голосование, чаты, новости, консультации в режиме онлайн, базы данных, электронные библиотеки, имеет сложную систему навигации. Большой популярностью в Рунете пользуются образовательные порталы: www.edu.ru, www.gramota.ru, www.school.ru, www.informika.ru и др.

Можно также классифицировать веб-ресурсы на основе доминирующих технологий:

1. Информационные (вещательные) технологии – задача ресурса состоит в информировании посетителей (новостные ленты, сборники обзоров, библиотеки).
2. Интерактивные технологии – ресурс ориентирован на максимально возможное включение посетителей (форумы, чаты).
3. Коммуникационные технологии – задачи организации веб-сообществ на основе интересов, потребностей.
4. Фото-, аудио-, видеотехнологии – используются визуальный и аудиовизуальный каналы публикации – фотоматериалы, радио, телевидение (см., например, сайты радио и телеканалов).
5. Анимационные flash-технологии – в качестве информационного носителя используется интерактивная векторная графика в формате flash (например, Масяня, www.mult.ru).

Стандартный сервис большинства популярных сайтов включает следующие функциональные элементы:

1. Конференция – телекоммуникационное общение посетителей сайта в режиме отложенного времени с помощью электронной почты.

2. Чат – телекоммуникационное общение посетителей сайта в режиме реального времени.

3. Библиотека – библиографии, электронные версии книг, статей, документов.

4. Поиск – система поиска ресурсов на сайте.

5. Статистика – счетчик посещаемости страницы, более сложные варианты – данные о посетителях, динамика посещаемости.

6. Архив – сборник документов, статей, программ.

7. Баннеры – ссылки на другие сайты в виде картинок (баннеры, кроме рекламной и коммерческой нагрузки, являются элементами дизайна, помогают определить, в какой зоне информационного пространства позиционирует себя данный сайт).

8. Регистрация – система обеспечения ограниченного доступа к некоторым разделам сайта.

9. Новости – информация об актуальных событиях в той или иной предметной области.

10. Навигация – система навигации (передвижения) по различным разделам сайта (для этой цели служит и карта сайта).

11. Форум – сервис, который позволяет обсудить ту или иную тему, получить отложенный ответ на свой вопрос.

12. Каталог ссылок – представляет собой структурированное собрание ссылок (обычно аннотированных) либо иную справочную информацию (например, список учебных заведений, библиотек, учебных курсов).

13. Рассылка – подписка на получение новостей и других информационных материалов с помощью электронной почты.

14. Опросы – сервис, позволяющий определить мнение посетителей сайта по тому или иному вопросу.

Следует упомянуть и другие сервисы, которые встречаются на некоторых информационно-образовательных ресурсах: интернет-магазин, конкурсы, поиск в Интернете, доска объявлений, игры он-лайн, открытки, перевод с одного языка на другой, глоссарий, карты и др. Иногда одни и те же сервисы обозначаются различными терминами. Так, например, сервис гостевая книга может обозначаться – книга отзывов, благодарности, замечания. К сервису «голосование» относятся анкетирование и опрос аудитории. Интернет-конференция является расширенным вариантом такого сер-

виса, как форум. В отличие от него, интернет-конференции позволяют обмениваться не только короткими сообщениями, но и большими по объему текстами (докладами, статьями). Иногда интернет-конференции снабжаются своими небольшими внутренними форумами по каждой теме конференции. Такие интернет-конференции обычно являются ограниченными по времени прохождения.

В зависимости от целей и задач портала он может включать дополнительные сервисы. Специализированные порталы и ресурсы по русскому языку имеют некоторые дополнительные сервисы, например, систему электронных словарей, орфографическую проверку слова, тесты, интернет-олимпиады по русскому языку. Отмечается закономерность: чем больше дополнительных услуг на том или ином ресурсе, тем выше его посещаемость.

Интернет-ресурсы предлагают два возможных способа общения с посетителем – офлайновый и онлайновый. Онлайновый режим предполагает следующие формы общения: 1) телеконференции в режиме реального времени, 2) письмо по электронной почте, 3) общение через ICQ или аналогичные коммуникационные системы, 4) дискуссия в форуме.

Любой веб-ресурс определяется следующими компонентами: 1) концепцией, целями, аудиторией, 2) контентом (содержанием), 3) трафиком, 4) дизайном.

Контент – это содержание данного сайта, все информативное содержание сайта – тексты, картинки, фотографии, музыка, анимация, структура сайта. Трафик измеряется в посетителях и посещениях (хостах и хитах). Значимость того или иного сайта определяется трафиком. Дизайн предполагает всю систему оформления сайта.

На веб-страницах происходит сосуществование и взаимодействие текстов с разными коммуникативными функциями в пределах одного коммуникативного пространства. Так, в образовательных веб-порталах представлены следующие функциональные элементы (см., например, www.edu.ru): поиск, новости, электронные библиотеки, базы данных, ссылки на другие ресурсы и др.

Основополагающим элементом веб-страницы является гиперссылка, которая выполняет различные функции: номинативную (служит названием), информативную (в краткой форме информирует о содержании информации), регулирующую (определяет направление поиска информации), экспрессивную (выделяет наиболее значимые информационные блоки) и др.

2. Образовательные интернет-ресурсы

Значение образовательных ресурсов в Интернете с каждым годом повышается. Важным достоинством этих ресурсов является удаленный доступ к образовательным технологиям и источникам информации, возможность организации дистанционного обучения, содействие общению специалистов той или иной области знаний. По данным опроса, проведенного Фондом общественного мнения (www.fom.ru), сайты с образовательной тематикой по степени популярности занимают четверное место среди ресурсов Интернета. Необходимо отметить, что в последние годы в РФ была создана целая сеть общегосударственных образовательных порталов (см., например, федеральный портал «Российское образование» www.edu.ru), которые дают основание считать, что в РФ создается единая информационно-образовательная среда. Это касается, в частности, электронных библиотек, электронных учебников, баз данных. В самом простом случае электронная библиотека содержит, например, аннотированный каталог и ссылки. Развернутая электронная библиотека является определенным аналогом реальной библиотеки, которая не только хранит и выдает книги, но и выполняет ряд информационных услуг. В настоящее время в Рунете функционируют электронные библиотеки не только с описанием книг, но и с полноценными документами, такими как книги, учебные пособия, лекции, программы (см., например, портал, посвященный электронным библиотекам www.lib.ru, отдельные электронные библиотеки www.feb.ru, www.infofolio.ru и др.).

При анализе данной группы образовательных ресурсов важно представить особенности структурирования и описания материала, а также описать и установить основные категории пользователей этих ресурсов.

В сфере образования наиболее широко применяются следующие информационные технологии: электронные учебники, интерактивные обучающие ресурсы (тренажеры), виртуальные среды (виртуальные лаборатории, виртуальные среды проектирования и др.), компьютерные демонстрации, универсальные обучающие среды, электронные базы данных, справочно-информационные источники (он-лайн переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, базы данных и архивы, электронные коллекции (коллекции звуко-, фото-, видеофайлов).

Одной из важнейших функций образовательных интернет-технологий является сетевое взаимодействие между пользователями Интернета и учебным заведением, базой данных и др. Эта возможность реализуется в тестировании on-line, в дистанцион-

ном обучении и др. Эти ресурсы имеют специальные сервисы и возможности, обеспечивающие интерактивное взаимодействие с пользователем.

Рассмотрим, например, систему образовательных ресурсов в области изучения и преподавания русского языка – дистанционные курсы и электронные учебники.

Дистанционное образование – это образование, реализуемое посредством дистанционного обучения. Основные факторы, которые определяют дистанционную форму обучения:

- 1) разделение учителя и учащихся расстоянием;
- 2) использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;
- 3) обеспечение интерактивности между учителем и учащимся, между администрацией курса и учащимися;
- 4) преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

В последнее время вводится также понятие «дистанционные образовательные технологии», под которыми понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Е.С. Полат вводит понятие «педагогические технологии дистанционного обучения», под которыми понимается совокупность методов и приемов обучения, обеспечивающих осуществление учебно-воспитательного процесса дистанционно, в соответствии с выбранной концепцией и целями обучения. Дистанционные технологии реализуются в дистанционных курсах.

Под понятием «дистанционный курс» понимается совокупность средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. Составляющими дистанционного обучения являются: учебный центр, информационные ресурсы (учебные курсы, справочные, методические и другие материалы), средства обеспечения технологии дистанционного обучения, преподаватели-консультанты, обучающиеся. Для правильного функционирования системы дистанционного обучения необходимо функционирование всех этих составляющих, что является необходимым условием выполнения данного проекта.

Основные требования к обучающей системе определяются принципиальными особенностями дистанционных форм обучения: индивидуальный подход к обучению, диалоговый характер

взаимодействия, сочетание он-лайнного способа (т. е. непосредственного взаимодействия преподавателя и слушателя) и оф-лайнного (использование информационных ресурсов, постоянно находящихся в Интернете), проведение текущего и итогового контроля, регулярное обновление учебных материалов, сочетание традиционных и дистанционных форм обучения и др.

Можно выделить следующие основные направления использования ресурсов Интернета на уроке русского языка, например:

- 1) для включения материалов сети в содержание урока;
- 2) для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом;
- 3) для самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном;
- 4) для систематического изучения определенного курса ИЯ под руководством преподавателя;
- 5) для организации письменного общения с носителями языка или ровесниками из других стран.

Выделяется несколько типов дидактических задач, которые решаются на основе ресурсов Интернета:

- 1) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы Сети;
- 2) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов Сети (они могут быть также предварительно подготовлены и адаптированы);
- 3) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения данных Интернета (найденных самостоятельно или подготовленных преподавателем);
- 4) совершенствовать умения письменной речи, принимая участие в переписке, письменном обсуждении проблемы, в сетевом проекте;
- 5) пополнять свой словарный запас лексикой, встречающейся в аутентичных текстах Интернета;
- 6) знакомиться с социокультурными аспектами языка, особенностями речевого поведения, в том числе и речевым этикетом, в каналах компьютерного взаимодействия;
- 7) формировать устойчивую мотивацию на основе систематического изучения «живых» материалов, обсуждения актуальных для данной культуры проблем.

В использовании ресурсов Интернета для преподавания русского языка как иностранного можно выделить следующие направления:

- 1) обеспечение преподавателей и учащихся в режиме реаль-

ного времени актуальной информацией о событиях в России, об экономике, политике, культуре страны;

2) доступ к информационным серверам крупнейших российских образовательных учреждений и библиотек;

3) обеспечение учащихся, авторов учебников аутентичными текстами (газетными, художественными, деловыми) в электронной записи для организации учебного процесса;

4) организация контактов между различными группами изучающих язык, проведение совместных проектов, олимпиад, конкурсов, организация телеконференций;

5) проведение специальных уроков-экскурсий на основе российского сегмента Интернета (например, путешествие по Москве, посещение музеев и др.);

6) открытие новых возможностей для дистанционного обучения языку;

7) использование учебников, мультимедийных материалов с интернет-поддержкой.

Информационно-образовательные ресурсы для преподавателей языков имеют свою специфику. Они должны включать:

1) курсы дистанционного обучения для преподавателей;

2) виртуальные библиотеки;

3) виртуальные методические объединения, форумы учителей;

4) телеконференции по различным аспектам преподавания языка;

5) виртуальные консультационные и справочные центры.

Портал Грамота.ру (gramota.ru) – это ведущий справочно-информационный портал, посвященный русскому языку и русской словесности. Портал был официально открыт 14 ноября 2000 г. Каждый день портал посещают около 10 000 человек. В портале публикуются статьи, посвященные культуре речи, реформе орфографии, даются сведения из истории русских слов и выражений, публикуются статьи из журналов «Русская речь» и «В мире русского слова». Весьма интересными являются включенные в данную систему интерактивные словари, которые позволяют проверить правописание слов, познакомиться со значением слов.

Стоит обратить внимание на курсы дистанционного обучения русскому языку, количество которых постоянно увеличивается (см. обзоры дистанционных курсов по РКИ: [Васянина 2004]). По нашим подсчетам, в Интернете в настоящее время их насчитывается более тридцати. Эти курсы носят в основном демонстрационный характер, много внимания уделяют механической тренировке грамматических форм. Положительным фактором является то, что в них большое внимание уделяется использованию в обу-

чении новых ресурсов Интернета, например, аутентичных страноведческих материалов (экономика, политика, культура), художественных текстов для чтения, электронных словарей и др.

Хотелось бы выделить несколько курсов дистанционного обучения русскому языку, которые заслуживают особого внимания.

Интересным является, например, мультимедийный интерактивный курс дистанционного обучения русскому языку, подготовленный в Центре международного образования МГУ (www.cie.ru) «Новости из России». Это мультимедийный интерактивный курс дистанционного изучения русского языка и культуры на материалах популярных программ телевидения России, созданный на основе учебника А.Н. Богомолова «Новости из России». Учебный материал курса (телевизионные сюжеты, система упражнений, тестовые задания и задания на перевод) представлен в виде автономных уроков, которые сгруппированы по тематическим блокам «Политика», «Экономика», «Общество» и «Культура». Регулярно обновляемый учебный материал курса позволит учащимся изучать русский язык и следить за событиями, которые освещаются в информационных и аналитических программах телевидения России. Материалы курса помогут учащимся подготовиться к сдаче сертификационных экзаменов ТРКИ-2, ТРКИ-3, ТРКИ-4.

На сайте Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (www.pushkin.edu.ru/modus) представлен дистанционный курс повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного. Дистанционный курс повышения квалификации российских и зарубежных преподавателей РКИ включает четыре основных раздела: методика преподавания РКИ, описание русского языка как иностранного, страноведение России и русская литература. В каждом разделе есть учебные программы, материалы, контрольные задания. Они основываются на учебных планах, которые демонстрируют возможные соотношения различных курсов в зависимости от целей, условий обучения, профессиональных интересов слушателей. Учебные программы представляют собой описание целей, задач, содержания, форм организации занятий, форм контроля, способов организации самостоятельной работы. Учебные материалы основываются на учебных планах и учебных программах и представляют собой конспекты лекций, методические разработки, вопросы для обсуждения, протоколы проведения занятий и др. Компьютерная система представляет собой набор программных средств, которые организуют диалог с пользователем, сбор, хранение и обработку по различным параметрам (данные о пользователе, сроки обучения, количество ошибок, запросов и др.), средства передачи информации.

Интересны материалы серверов www.learningrussian.com и www.masterrussian.com, на которых представлены различные типы дистанционных курсов по русскому языку. Они включают информацию по различным разделам преподавания русского языка как иностранного; имеется и звуковое сопровождение упражнений по фонетике и произношению. Есть весьма любопытные ссылки на другие ресурсы Интернета для изучающих русский язык, различная страноведческая информация (рассчитанная в основном на туристов), а также информация о новых учебных изданиях для изучающих русский язык.

На филологическом факультете МГУ реализованы два сетевых учебных проекта «Русская фонетика» и «Старославянский язык» (см. подр.: [Дедова и др. 2004]). В Интернете размещена гипертекстовая мультимедийная интерактивная справочно-обучающая среда по русской фонетике (www.philol.msu.ru/rus/galya-1), включающая следующие модули:

- 1) вводные материалы по артикуляторной и акустической фонетике, методам структурного описания языка;
- 2) русская произносительная база (артикуляционно-перцептивный аспект);
- 3) система русских гласных звуков;
- 4) русский вокализм с теоретической точки зрения;
- 5) русский консонантизм и др.

Электронных форумов, связанных с обсуждением проблем обучения русскому языку, в Интернете довольно много (см., например, gramota.ru). Эта форма общения не нашла еще широкого распространения в среде русистов.

Большой интерес представляют средства обучения иностранному (в том числе русскому) языку, размещенные в Интернете. К ним относятся сетевые обучающие программы (автономные курсы дистанционного обучения, различные тренажеры и др.), виртуальные образовательные среды, сетевые инструментальные оболочки (программы-оболочки / сетевые платформы) и сетевые прикладные средства, позволяющие организовывать обучение, создавать учебные материалы и управлять учебным процессом (осуществлять автоматизацию подготовки расписания, распределение потоков учащихся, разработку и оформление учебных планов, планирование учебной нагрузки преподавателей, оформление отчетности об успеваемости; организовывать работу сетевого преподавателя, давать возможность учащимся вести свою страницу и др.).

Во многих учебных центрах Москвы и Санкт-Петербурга (СПбГУ, МГУ, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) ведется работа над

созданием виртуальных учебных центров. Это новое направление в использовании компьютерных технологий. Виртуальный учебный центр позволяет познакомиться в реальном времени с учебным заведением, содержанием и условиями обучения, принять участие в учебном процессе.

В последние годы активно развиваются различные сетевые службы по русскому языку: www.grammar.ru, www.slovari.ru, www.rusyaz.ru, www.expertizy.narod.ru, www.philology.ru, www.rusword.org, www.ruscenter.ru. Эти ресурсы и службы по русскому языку, как правило, включают электронные словари, статьи, посвященные современному русскому языку, форумы и справочные службы, в том числе и лингвистическую экспертизу. Часть материалов находится в закрытом доступе.

3. Лингводидактический потенциал интернет-технологий

Использование ресурсов и услуг Интернета для обучения иностранному (русскому) языку имеет важное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к аутентичным материалам и большому числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видеоформатах. В контексте языкового образования это позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования совокупности иноязычных компетенций, особую образовательную среду.

В научно-методической литературе последних лет появилось большое количество публикаций, посвященных проблемам изучения образовательных возможностей интернет-ресурсов самого разного назначения, в частности, в обучении иностранным языкам (Э.Г. Азимов, Е.С. Полат, М.А. Бовтенко и др.).

Перечисленные исследователи выделяют основные сферы применения многообразных возможностей интернет-технологий: как средство получения информации, как средство развлечения, как средство электронной коммуникации, как средство обучения.

Остановимся подробнее на возможностях интернет-технологий, которые могут быть использованы в лингводидактической деятельности.

Как источник информации Интернет позволяет получать доступ к неограниченному количеству текстовых, звуковых и видеоматериалов на разных языках (электронные газеты и журналы, электронные версии печатных изданий, каталоги библиотек; архивы, сайты музеев, учебных заведений; транскрипты некоторых

телевизионных программ, сценарии кинофильмов; веб-странички известных политических деятелей и деятелей культуры и т.д.). К источникам информации можно также отнести различные поисковые системы общего назначения (Google, Рамблер, Яндекс, Alta-Vista, Yahoo, AOL, Snap, Ассона и др.) и специализированные поисковые системы, порталы и базы данных, систематизирующие ресурсы по определенной тематике и ориентированные на определенный круг пользователей. В их число входят, например, справочно-информационный портал *Integrum World Wide* (крупнейшая служба баз данных в России и СНГ); многоязычная электронная энциклопедия *Википедия/Wikipedia*; *Грамота.ру* (крупнейший в России портал по проблемам изучения и преподавания русского языка).

При рассмотрении Интернета как источника получения информации в лингводидактическом процессе необходимо прежде всего выделить проблему поиска информации и использования разнообразных интернет-ресурсов справочного характера на иностранном языке. Конкретные примеры работы с поисковыми системами и информацией, получаемой из различных источников в Интернете на занятиях по иностранному (русскому) языку, можно найти в целом ряде исследований (Э.Г. Азимов, М.А. Бовтенко, Л.А. Дунаева, А.Н. Богомолов и др.). Такой подход используется в учебных целях преимущественно в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам и реже – как основной материал для выполнения отдельных заданий.

Многочисленные описания подобных заданий приводятся в ресурсных пособиях, на веб-сайтах, в методических журналах, специализированных электронных рассылках для преподавателей. Примеры заданий применительно к изучению иностранных языков описаны в материалах для преподавателей и использованы при создании учебных курсов, максимально ориентированных на потребности конкретных групп учащихся, в сериях веб-квестов для поиска информации в Интернете по разработанному на сайте сценарию.

К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти свое место в преподавании иностранных языков, относят электронную почту, телеконференции (форумы), текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, телефонную сеть *Skype* и т.д.

Необходимо отметить, что в последнее время возможности Интернета как средства электронной коммуникации стали активно применяться в учебном процессе. Об этом говорит большое количество публикаций по этой тематике в российской и зарубежной

научно-методической литературе. Исследователи считают, что использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения — создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Естественная среда общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, гостевые книги, сетевые дневники, может быть использована преподавателями иностранного языка для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения своих студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио или видео (видео-конференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

В учебном процессе электронная коммуникация, по мнению исследователей, может быть организована следующими способами:

1) участие обучающихся в индивидуальном или групповом телекоммуникационном проекте (реализация педагогической технологии «метод проектов»);

2) ведение сетевых дневников / онлайн-журналов / блогов в качестве инструмента для решения задач профессионального самообразования иностранных учащихся (реализация педагогической технологии «портфель ученика, рефлексия»);

3) общение с партнером по переписке как с представителем мира изучаемого языка;

4) использование электронной почты для диалогового обмена информацией между обучающимися и преподавателем в рамках курсов дистанционного обучения (точнее, заочного обучения с применением веб-технологий, в частности, пересылки заданий преподавателю и получения комментариев от преподавателя).

Так, электронная коммуникация на базе сетевых дневников для обучения иностранцев русской разговорной речи вне языковой среды и осуществления исследовательских проектов применяется на филологическом факультете Санкт-Петербургского государственного педагогического университета (СПбГПУ).

Исследователи из Новосибирского государственного технического университета говорят о необходимости обучать электронной коммуникации целенаправленно, т. е. делать ее не только средством, но и целью обучения как в дистанционной, так и в очной

форме. Формулируя принципы организации учебного процесса по изучению иностранного языка русскоязычными студентами, в котором используются средства электронного общения, основной акцент они делают на развитии навыков письменной речи в ходе осуществления телекоммуникационных проектов. Студентам предлагается участвовать в учебной коммуникации трех типов: «студент-преподаватель», «студент-студенты», «взаимодействие с внешними коммуникантами» (см. работы М.А. Бовтенко).

Преподаватели, применяющие интернет-технологии в процессе обучения иностранным (русскому как иностранному) языкам, отмечают, что электронная коммуникация является эффективной языковой практикой, при которой осуществляется переход от формы к содержанию в сторону истинного общения.

Развлекательные (рекреационные) формы Интернета разнообразны и многочисленны. Они представлены российскими и зарубежными ресурсами в виде развлекательных интернет-порталов и сайтов, сетевых интерактивных игр, интернет-радио, интернет-телевидения и иных развлекательных услуг, которые также могут найти свое применение в обучении иностранным языкам.

Более подробно названные ресурсы рассмотрены в ряде работ (см. работы Э.Г. Азимова, М.Н. Бовтенко, А.Н. Богомолова и др.). Важно подчеркнуть, что многообразные возможности Интернета могут и должны найти свое применение в современном образовании, в частности, в преподавании иностранных языков. При этом следует иметь в виду, что использование электронной коммуникации в учебном процессе предполагает специфические виды деятельности учащихся и преподавателя, так как такое взаимодействие проходит в специально организованной виртуальной учебной среде.

Таким образом, интернет-технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти применение в преподавании иностранных языков. Наиболее перспективными из них являются дистанционные технологии, поскольку на их основе можно создавать инновационные варианты традиционных форм очного обучения, а также строить принципиально новые формы обучения, не имеющие аналогов.

По мнению целого ряда российских и зарубежных исследователей, компьютерные технологии способны модернизировать процесс очного обучения иностранному языку и значительно повысить его эффективность, но в наибольшей степени они реализуют свой лингводидактический потенциал в такой форме организации учебного процесса, как дистанционное обучение (ДО).

Вопросы и задания

1. Какие виды текстов представлены в Интернете?
2. Проанализируйте один из российских образовательных порталов.
3. Сформулируйте основные особенности специальных порталов по русскому языку.
4. Найдите и проанализируйте один из дистанционных курсов по русскому языку.
5. В чем преимущества и недостатки дистанционного обучения?

Литература

Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. – М., 2005.

Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. – М., 2005.

Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). – М., 2008.

Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.

Васянина Е.Ю. Интернет-ресурсы по РКИ: достижения и «детские болезни» // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1.

Дедова О.В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете. – М., 2008.

Дедова О.В., Кедрова Г.Е., Потапов В.В. Научно-образовательные интернет-ресурсы по филологии // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 2.

Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. – М., 2003.

Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М., 2004.

Приложение

Ресурсы Интернета для преподавателей русского языка

Организации и учебные заведения:

<http://www.mapryal.org> – Международная организация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ)

<http://www.pushkin.edu.ru> – Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

<http://www.ropryal.ru> – Российская организация преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ)

<http://www.ruscenter.ru> – Центр развития русского языка

Справочно-информационные сайты, посвященные русскому языку:

<http://www.grammar.ru> – Культура письменной речи

<http://www.gramota.ru> – Грамота.ру

<http://www.mylanguage.ru> – Русский язык для делового человека

<http://www.slovari.ru> – Русские словари

Дистанционные курсы:

<http://www.dist-learn.ru> – Дистанционный курс, посвященный русскому языку и культуре

<http://www.pushkin.edu.ru/modus> – Дистанционный курс для преподавателей русского языка

Электронные библиотеки:

<http://feb-web.ru> – Библиотека «Русская литература и фольклор»

<http://www.elbib.ru> – Российские электронные библиотеки

<http://www.infoliolib.info/> – Университетская электронная библиотека

<http://www.lib.ru> – Библиотека современной литературы

<http://www.philology.ru> – Русский филологический портал

<http://www.ribk.net> – Российский информационно-библиотечный консорциум

<http://www.rsl.ru> – Открытая русская электронная библиотека

<http://www.rvb.ru> – Русская виртуальная библиотека

Электронные журналы:

<http://magazines.russ.ru> – Российские литературные журналы

<http://www.russianedu.ru> – Русский язык за рубежом

<http://rus.1september.ru> – Русский язык

**Программы для создания компьютерных упражнений в
Интернете:**

<http://www.quia.com> – Quintessential Instructional Archive

<http://www.spellmaster.com> – Spellmaster

<http://www.uvic.ca/hrd/halfbaked> – Hot Potatoes

**Сайт, посвященный использованию компьютерных техно-
логий в обучении иностранным языкам:**

<http://www.ict4lt.org> – Information and Communications Technol-
ogy (ICT) for Language Teachers

«СТИЛИ УЧЕНИЯ» И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

План лекции

1. Познавательные стили в учебной деятельности.
2. «Стиль учения».
3. Проблема совмещения стиля учения и метода обучения.

1. Познавательные стили в учебной деятельности

Для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности учащихся (детей и взрослых) в условиях школьного либо профессионального обучения было введено понятие «стиля учения» (learning style). **Стиль учения** – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением).

Прежде всего, следует уточнить значение термина «стиль учения». Этот термин, появившийся в западной психолого-педагогической литературе в 70-х годах XX века, характеризовал типичный для данного индивидуума (школьника, студента, взрослого) подход к процессу своего обучения.

Первоначально для описания индивидуальных различий в учебной деятельности использовалось такое понятие, как «учебные предпочтения». С. Ричман и Е. Грейш выделили три типа биполярных учебных предпочтений, каждый полюс которых описывал учащихся шести разных типов: *уклоняющийся/участвующий*; *соперничающий/сотрудничающий*; *зависимый/независимый*. Краткая психологическая характеристика каждого типа учащихся выглядела следующим образом: *уклоняющийся* (не мотивированный, не заинтересованный, пассивный); *участвующий* (мотивированный, с четко выраженными учебными интересами, активный); *соперничающий* (склонный к самоутверждению, противопоставлению своего мнения позициям соучеников и учителя); *сотрудничающий* (ориентирован на дискуссии, работу в группах и межличностное взаимодействие в целом); *зависимый* (предпочитает структурированные программы и задания с четко определенными формами контроля со стороны учителя); *независимый* (предпочитает сам влиять на содержание и структуру учебной программы, используя помощь учителя как дополнительный ресурс).

Характерно, что указанные типы учебных предпочтений были выделены на основе предпочитаемых учащимися методов обучения¹, в которых на первый план выходил характер коммуникации ученика с учителем: автономных (открытых, дистантных, гибких, основанных на компьютерном контроле), групповых (ролевые и деловые игры, дискуссии) и директивных (лекции, руководство преподавателя).

Затем появилось понятие «подходы к учению», фиксирувавшее индивидуальные различия в качестве работы учащихся с учебным материалом. В частности, Н. Энтвайстл выделил четыре основных подхода к учебной деятельности, характеризующих, по сути, мотивационное отношение учащихся к учебе: *ориентация на понимание* (активный и критический интерес к учебному материалу, поиск сходства идей, опора на доказательства), *ориентация на воспроизведение* (преобладание установки на заучивание и внешней мотивации), *ориентация на достижения* (высокая потребность в учебных успехах), *целостная ориентация* (систематическое усвоение учебного материала и планирование времени его изучения).

Наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи Д.А. Колба. Он выделил такие полярные измерения интеллектуальных возможностей учащихся, как конкретность/абстрактность мышления и склонность перерабатывать информацию на уровне действия либо наблюдения. По его мнению, существуют четыре стадии (цикла) учебной деятельности. Сначала ученик знакомится с конкретной ситуацией, накапливая конкретный опыт, затем идет этап рефлексивного наблюдения за происходящим, после чего происходят концептуализация результатов наблюдения и формирование теоретических понятий, которые впоследствии проверяются на основе практического экспериментирования. В результате эксперимента появляется новый конкретный опыт, так что весь цикл начинается заново. В соответствии с указанными циклами оказалось возможным говорить о четырех стилях учения.

В модели Колба выделяются **четыре стиля учения**: *аккомодативный* (учащиеся воспринимают информацию на уровне конкретных впечатлений и учатся на основе предметных действий, любят делать конкретные вещи, не боятся рисковать и экспериментировать, склонны к лидерству и управлению другими людьми

¹ **Метод обучения** – совокупность способов взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся.

с целью получения необходимой информации); *дивергентный* (обучаются посредством синтеза и интегрирования информации из разных источников, любят групповые дискуссии, склонны к инновациям и отличаются богатым воображением, с удовольствием включаются в решение проблем, хотя не всегда доводят свою работу до конца); *ассимилятивный* (воспринимают и перерабатывают информацию в режиме абстрактного обоснования и рефлексии, высоко ценят логику и последовательное мышление, склонны формулировать теории и исследовать факты, учатся посредством изучения идей, ценят мнение экспертов и возможность участвовать в дискуссиях, имеют хорошие способности в планировании собственной деятельности); *конвергентный* (воспринимают информацию на уровне общих идей, ориентируясь при этом на их практическую реализацию, им важно знать, как устроены и как действуют вещи, предпочитают решать какую-либо одну проблему, стремятся проверять теории, отличаются стратегическим мышлением, толерантны к неопределенности, эффективны в принятии решений).

Используя модель Колба как отправную точку, П. Хани и А. Мамфорд описали те же четыре стиля учения в более простых терминах: *деятельностный*, *рефлексивный*, *теоретический* и *прагматический*. Впоследствии было показано, что, судя по результатам факторизации данных разработанного ими опросника, в действительности следует говорить о двух стилях: *деятельностном* (ориентация на применение знаний и склонность обучаться посредством практических ситуаций) и *аналитическом* (ориентация на логический анализ и теоретическое обоснование).

Наконец, А.Р. Грегорс определял стили учения в зависимости от того, опирается ли ученик на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо случайный характер. В итоге были выделены **четыре типа учеников** с такими стилями учения, как: *конкретно-последовательный* (предпочитают непосредственное, пошаговое обучение, базирующееся на четком наглядном опыте), *конкретно-случайный* (учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к учебной деятельности), *абстрактно-последовательный* (предпочитают аналитический, логический подход к обучению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний), *абстрактно-случайный* (демонстрируют целостный, с опорой на визуальный опыт подход к учению, предпочитая неструктурированную форму предъявления учебной информации).

Особый интерес представляет позиция Г. Рейнерта, согласно

которой стили учения могут быть определены в терминах разных модальностей опыта. Им выделены стили с преимущественным использованием визуальных образов, вербальных символов, звуков, эмоциональных переживаний.

Некоторые авторы, например Миллер, считают, что индивидуальные различия в стилях учения обусловлены существованием некоторого суперизмерения, полюса которого могут быть проинтерпретированы в терминах межполушарной специализации: на одном полюсе находится правополушарное мышление (переработка информации осуществляется в форме синтеза и одновременной интеграции разных воздействий), тогда как на другом – левополушарное мышление (логическая, линейная и последовательная формы переработки информации).

Общий взгляд на исследования в области стилей учения позволяет отметить две основные, не решенные до сих пор проблемы. Во-первых, обращает на себя внимание разногласие в определении понятия «стиль учения». Более того, возникает впечатление, что разные авторы часто говорят об одном и том же явлении, используя для его описания каждый раз разные термины. Добавим к этому, что продолжает наблюдаться смешение понятий «когнитивный стиль»¹ и «стиль учения» (в перечне «стилей учения» часто «захватываются» традиционные когнитивные стили, такие как полезависимость/полenezависимость, импульсивность/рефлексивность и др.). Во-вторых, все стили учения выявляются с помощью специальных опросников, которые, по мнению ряда авторов, не всегда достаточно надежны и валидны. Самооценочные, т. е. вербально заявленные испытуемым в качестве предпочитаемых, учебные позиции могут существенно расходиться с его предпочтениями на уровне реального учебного поведения.

Эти две частные проблемы заставили некоторых исследователей пересмотреть взгляд на природу стиля учения: отказаться от его трактовки как биполярного измерения и перейти к его анализу как многомерного психического явления, в котором могут быть выделены разные уровни (или типы) стилевого поведения.

Так, Р. Данн, К. Данн и Г. Прайс определили стили учения как способность учащегося взаимодействовать со своим образовательным окружением, которую следует рассматривать в качестве некоторого репертуара поведения, формирующегося на основе одновременного действия пяти факторов. К числу этих факторов

¹ **Когнитивный стиль** – механизм регуляции интеллектуальной деятельности, влияние которого обнаруживается в широком спектре ситуаций (в том числе учебных).

относятся: физические характеристики учебной ситуации (освещенность помещения, уровень шума, температура, оформление), эмоционально-волевые свойства ученика (настойчивость, мотивация, ответственность), социоэкономические условия (роль родителей, группы), психофизиологические состояния (кинестетические, слуховые, визуальные впечатления, уровень активности в зависимости от времени суток), когнитивно-психологические свойства (аналитический/глобальный подход к своему окружению, импульсивность/рефлексивность, аналитичность/синтетичность и т.д.).

Л. Карри предложил «трехслойную модель» стиля, попытавшись объединить разные подходы в исследованиях стилей учения по аналогии с устройством луковицы. Внутренний слой «стилевой луковицы» образуют личностные типы, оказывающие влияние на своеобразие познавательной деятельности человека и выявляемые с помощью опросника Майерс-Бриггс, средний слой – стили как способы переработки информации (когнитивные стили) и внешний, поверхностный слой – учебные предпочтения (стили учения).

Б. Лу Ливер систематизировала разные типы учебных предпочтений учащихся (предпочитаемые методы обучения, типы учебника, формы предъявления учебной информации и т.д.) с учетом специфики культурной среды. Ею были выделены два основных подхода к обучению, которые она назвала «западным» и «незападным». Под западным подходом к обучению Ливер имеет в виду традиционную для западной культуры образовательную позицию: ориентацию на логику и порядок, абстрактно-логическую, вербальную форму предъявления информации, последовательный способ мышления. Соответственно учащиеся с не-западным подходом к обучению были отнесены к «группе риска», поскольку для детей этого типа фактически не предусмотрены необходимые условия школьного развития.

Обратимся к анализу классификации биполярных свойств, различающих учащихся этих двух типов.

Западный подход к обучению	Не-западный подход к обучению
<i>Доминирование левого полушария (словесно-аудальный стиль)</i> Предпочитают словесные объяснения и контроль своих результатов	<i>Доминирование правого полушария (визуальный стиль)</i> Предпочитают свободное обсуждение с опорой на целостные представления и элементы искусства
<i>Контекст-независимость</i> Учебные материалы, предъявляемые вне контекста; контроль в виде вопросов с выбором ответа; заучивание через повторение	<i>Контекст-зависимость</i> Сочинение на свободную тему; самостоятельная работа; не любят заучивания и диктанты
<i>Усилители</i> Концентрация на различиях, деталях, контрасте; склонность решать задачи	<i>Усреднители</i> Концентрация на сравнении, поиске общих черт; склонность порождать идеи
<i>Дедуктивный тип мышления</i> Предпочитают правила, обоснования; любят работать с новой дополнительной информацией	<i>Индуктивный тип мышления</i> Предпочитают примеры, исключения из правил, правила «в действии»; утомляются от объяснений; стремятся к полноте понимания
<i>Аналитичность</i> Опора на информацию из учебника; ценят возможность анализировать и объяснять заданные материалы	<i>Синтетичность</i> Изучение оригинальных текстов; ценят общую идею и возможность самим творить и придумывать
<i>Абстрактный тип мышления</i> Предпочитают лекции и письменные упражнения; легко работают с традиционным учебником	<i>Конкретный тип мышления</i> Предпочитают экскурсии, метод проб и ошибок; плохо переносят традиционный учебник, «спят» на обычных уроках
<i>Линейный тип мышления</i> Предпочитают точные последовательные действия, стремятся все разобрать «до косточки», любят порядок; характерна ясная, строгая речь	<i>Нелинейный тип мышления</i> Предпочитают свободные, неструктурированные ситуации; типичны импровизация, ссылки на интуицию и необычная форма выражения своих мыслей
<i>Импульсивность</i> Учатся в быстром темпе; предпочитают быструю смену видов деятельности и работу в группе	<i>Рефлексивность</i> Требуется время на размышления; сосредотачиваются на одной деятельности и предпочитают долгосрочные проекты; любят работать в одиночку

Несмотря на то, что набор вышеперечисленных стилевых свойств носит достаточно произвольный характер, такая классификация весьма удобна как рабочий инструмент анализа особенностей стилевого поведения ученика и учителя.

Например, с помощью набора определенных рубрик можно построить типичный «стилевой портрет» традиционного учителя или учителя-новатора с ярко выраженным авторским подходом к обучению. По всей вероятности, у первого будут преобладать словесно-аудиальный и контекст-независимый стиль преподавания, склонность к «усилению» учебного материала и импульсивная стратегия поведения, опора на дедуктивный, аналитический и линейный тип мышления; второго будут отличать визуальный и контекст-зависимый стиль преподавания, склонность к «усреднению» и рефлексивность, опора на индуктивный, синтетический, нелинейный тип мышления.

Тогда с легкостью может быть осознан тот факт, что далеко не для всех детей будут приемлемы те методы преподавания, которые самому учителю кажутся «очевидно правильными» и которые лично для него являются весьма комфортными.

Данная классификация помогает увидеть конкретные проявления «конфликта стилей» в учебной деятельности. По мнению Ливер, многие формы контроля (в том числе тесты) часто дают неверное представление о том, что в действительности знает и умеет делать данный ребенок, – именно в силу конфликта средства контроля с присущим ученику стилем учения.

Обратимся к анализу классификации соответствия стиля учения с формой контроля.

Стиль ученика	Форма контроля (теста)
Аналитический	Решение задач (выбор подходящего ответа из набора заданных вариантов)
Синтетический	Открытые вопросы (возможность дать собственный развернутый ответ)
Импульсивный	Фиксированный срок выполнения, задания «на время»
Рефлексивный	Задания с неограниченным сроком выполнения
Визуальный	Контроль в письменной форме (с возможностью письменного ответа)
Аудиальный	Контроль в устной форме (с возможностью дать устный ответ)
Кинестетический	Демонстрационное поведение, деловая игра

Анализ отмеченных в таблице соотношений стиля учения учащихся и адекватной этому стилю формы контроля позволяет сделать важный вывод: *при организации процедуры оценки уровня знаний и умений ученика (в более широком понимании – уровня его подготовленности или умственного развития) необходимо учитывать его персональный познавательный стиль и предостав-*

лять ему возможность выбора наиболее подходящей формы контроля.

Мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования и т.п.) объективна именно в силу своего единообразия, с точки зрения стиливого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей учащихся. Ибо при этом создаются преимущества для учащихся с определенным складом ума и соответственно неблагоприятные условия для учащихся с иными, не предусмотренными данной «единой» формой контроля, познавательными стилями.

Нельзя не заметить, что модели, в которых стили учения рассматриваются в терминах сочетания и взаимодействия разных учебных предпочтений (различий в способах кодирования и переработки информации, приемах решения учебных проблем, предпочтениях относительно типов учебного материала, форм учебного контроля и т.д.), – сравнительно с выделением и описанием частных стилей учения – имеют значительно больший объяснительный потенциал.

2. «Стиль учения»

Взгляд на стиль учения как на результат интеграции различных форм индивидуального опыта позволяет на качественно новом теоретическом уровне развести понятия когнитивного стиля и стиля учения.

Когнитивные стили – *это высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности, влияние которого обнаруживается в широком спектре ситуаций (в том числе учебных).*

Стили учения – *это учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации.*

Таким образом, стили учения (или индивидуально-своеобразные способы учебной деятельности) по своей природе непосредственно зависят от особенностей образовательной технологии (в том числе, отличительных характеристик учебной ситуации и своеобразия учебной мотивации ученика, а также методов обучения, типа учебника, позиции учителя). В свою очередь, индивидуальные способы учебной деятельности вырабатываются под влиянием присущих ученику познавательных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру).

При этом необходимо иметь в виду следующее принципиально важное обстоятельство. Конкретный ученик в своей реальной учебной деятельности демонстрирует не отдельные учебные и познавательные стили, а персональный познавательный стиль на определенном уровне его сформированности, который в пределе своего развития выступает как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма интеллектуального поведения.

Стиль учения нельзя отождествлять с познавательным (или когнитивным) стилем, а также рассматривать его как частный либо общий случай познавательного (или когнитивного) стиля.

Стиль учения – это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразие которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного ученика. Именно поэтому решение задачи интеллектуального воспитания учащихся – в том числе создание условий для развития и сохранения уникальности склада ума каждого школьника – неотрывно связано с обогащением ментального опыта учащихся в процессе обучения.

В определенных условиях (в частности, в условиях жестко организованного традиционного обучения, инновационного обучения в режиме «конфликта стилей» и т.п.) складывающиеся у ученика индивидуальные способы учебной деятельности могут затормозить или даже заблокировать механизмы стилевого поведения. И тогда на уровне персонального познавательного стиля будут наблюдаться такие негативные явления, как крайняя поляризация интеллектуального поведения (например, в своей учебной работе ученик будет чрезмерно импульсивным, крайне полнезависимым, полностью нетолерантным к необычному опыту и т.д.), резкое сужение диапазона способов учебной деятельности (например, ученик будет опираться преимущественно на словесно-речевую форму представления информации при игнорировании визуальной, думать в режиме дедуктивных рассуждений без привлечения эвристических или индуктивных приемов решения проблем, доверять при оценке истинности суждений исключительно фактам и логическим умозаключениям при игнорировании собственной интуиции и т.д.).

Ясно, что на этом фоне будет отмечаться снижение продуктивности и мобильности интеллектуального поведения в процессе обучения. Кроме того, учебное поведение ученика, все в большей мере теряя индивидуальное своеобразие, постепенно будет превращаться из собственно интеллектуального в ролевое («я – пло-

хой ученик», «я – отличник», «я – хулиган» и т.д.) либо ситуативное («мне сказали – я сделал», «я – как все» и т.д.).

Напротив, если обучение в максимальной мере расширяет репертуар способов учебной деятельности (независимо от того, является ли оно традиционным или инновационным), то это приводит к обогащению стилевой сферы интеллекта учащихся. При этом в рамках формирования персонального познавательного стиля нарастают эффекты гибкости интеллектуального поведения в самых разных учебных ситуациях (с точки зрения возможности перехода от одного способа познавательной деятельности к другому, от более сложных приемов переработки информации – к более простым приемам, от субъективно предпочитаемых форм обучения – к нормативным и т.д.). Главное, при этом происходит нарастание индивидуального своеобразия склада ума в сочетании с ростом продуктивности интеллектуальной деятельности.

3. Проблема совмещения стиля учения и метода обучения

Пожалуй, самой острой проблемой в исследованиях стилей учения (оставим этот привычный термин с учетом его трактовки как индивидуально-своеобразных способов учебной деятельности) является *проблема совмещения стилей учения учащихся с методами обучения как условием повышения их учебных достижений*. Здесь мы опять сталкиваемся с серьезным противоречием. Казалось бы, *представление о необходимости перестройки процесса обучения (используемых методов обучения, форм предъявления учебной информации, особенностей поведения учителя и т.д.) с точки зрения приведения его в соответствие с индивидуальными различиями в предпочитаемых способах учебной деятельности учащихся является, безусловно, верным*.

Суть индивидуального подхода в школьном образовании как раз и заключается в том, что он позволяет учитывать индивидуальные различия между учащимися в качестве важного ресурса роста эффективности их учебной деятельности. Например, согласно некоторым зарубежным исследованиям, если учебный процесс строится с учетом индивидуального темпа обучаемости (т. е. каждому учащемуся предоставляется возможность затрачивать на изучение учебного материала столько времени, сколько ему необходимо), то до 95% обучаемых в аудитории начинают показывать выше среднего и высокий уровни способностей в усвоении учебного материала по показателям тестов учебных достижений. Тогда как при традиционном обучении, игнорирующем индивидуальные

различия в скорости усвоения учебной информации, распределение способностей учащихся подчиняется действию закона нормального распределения (т. е. значительная часть детей – гораздо больше, чем 5% по итогам экспериментального обучения – имеет низкий и ниже среднего уровни учебно-познавательных способностей). Иными словами, наша оценка некоторых учащихся как неспособных вне индивидуализации обучения, по сути дела, является неверной.

Однако относительно стилей учения складывается достаточно не простая картина. Первоначально в качестве исходного фигурировало утверждение о том, что обучение будет более успешным, если информация предъявляется учащимся – в условиях школьного или профессионального обучения – в форме, соответствующей их познавательным стилям либо стилям учения. В экспериментах создавались однородные группы учащихся (школьников, студентов и взрослых) в зависимости от выраженности тех или иных стилей учения, затем для каждой группы в течение длительного времени применялся соответствующий их стилевым особенностям метод обучения. По итогам обучения с помощью тестов достижений фиксировались показатели учебной успешности этих групп.

Так, среди студентов университета с помощью опросника, разработанного в рамках теории С. Аллисона и Дж. Хайеса, были выделены представители аналитического и деятельностного стилей. Все они проходили курс обучения, включавший традиционное теоретически ориентированное лекционное обучение (7 месяцев) и практически ориентированное обучение в виде выполнения реальных проектных заданий (5 месяцев). Предварительно было высказано предположение, что у студентов с аналитическим стилем будут выше оценки по письменному экзамену по завершению лекционного цикла, тогда как у студентов с деятельностным стилем – выше оценки по проектным заданиям в конце всего курса обучения. Полученные результаты не подтвердили данной гипотезы: корреляционные связи между учебной успешностью и фактором «совпадения» стиля студента и метода его обучения отсутствовали.

В другом исследовании проверялась гипотеза о том, что студенты с полнезависимым когнитивным стилем (в терминах теории Г. Уиткина) будут лучше усваивать математику в условиях применения проблемного метода, когда студент имеет возможность активно продуцировать идеи в относительно неструктурированных учебных ситуациях; тогда как студенты с полезависимым когнитивным стилем – при применении алгоритмического

метода обучения в условиях упорядоченной и четко структурированной учебной среды. Полученные результаты (дифференцированное обучение осуществлялось в течение 24 дней) свидетельствовали об отсутствии значимых связей между фактором «совпадения» когнитивного стиля с методом обучения и оценками в тестах математических способностей.

В целом, обзор работ в этой области показал, что только в десяти исследованиях обнаружены некоторые (кстати, весьма слабые) эмпирические доказательства в пользу утверждения, что разные методы обучения (образовательные стратегии) будут в разной мере эффективными для учащихся с разными стилями учения. В семи других работах такого рода связи вообще не были обнаружены.

В отечественной педагогике были предприняты попытки привести в прямое соответствие формы обучения с проявлениями межполушарной специализации на уровне различий между учениками в способах кодирования информации. Так, некоторые авторы сочли целесообразным раздельное обучение «левополушарных» и «правополушарных» первоклассников, которые после предварительной диагностики доминирующего полушария распределялись по разным классам с преобладанием соответствующих методов обучения (словесно-логических либо наглядно-практических). Однако психологическое обследование учащихся 2-го класса, обучающихся в условиях внешней дифференциации по критерию межполушарной специализации, обнаружило целый ряд серьезных психологических проблем, связанных с особенностями их познавательного и эмоционального развития.

С чем это связано? – Известно, что *существуют два варианта индивидуализации образовательного процесса: внешняя и внутренняя дифференциация*. Внешняя дифференциация (в форме отсева или селекции детей с последующим созданием однородных классов при использовании однородных, т. е. имеющих одностороннюю специализацию методов обучения) предполагает отбор детей под определенный тип обучения (сложность учебной программы, ее инновационный характер и т. д.). Эта образовательная стратегия особенно часто применяется при наборе первоклассников в начальную школу. Ситуация, если задуматься, доводится до абсурда: детей с низкими показателями «готовности к школьному обучению» (или показателями уровня интеллектуального развития, определяемого, как правило, с помощью психометрических тестов интеллекта) «не берут» в данную школу потому, что в ней используются новые, гораздо лучше обычных, – интегративные, развивающие, обогащающие – методы обучения.

Объяснения типа «не все дети могут освоить такую учебную программу» бессмысленны, ибо, если учебная программа непосильна для поступающих в школу первоклассников, значит, эта программа не отвечает задачам начального школьного обучения.

Иногда внешняя дифференциация (вплоть до создания спецклассов и даже спецшкол) обосновывается ссылкой на права и интересы одаренных детей, которых надо учить в ином – нежели обычных детей – режиме. Идея, безусловно, правильная: одаренные дети действительно нуждаются в особых, максимально индивидуализированных формах обучения. Однако проблема обучения одаренных детей сталкивается с одним серьезнейшим обстоятельством: учитывая специфику динамики детской одаренности, невозможно на протяжении младшего школьного и подросткового возраста однозначно (и на всю оставшуюся жизнь) идентифицировать ученика как «одаренного» либо «неодаренного».

Стилевой подход, в свою очередь, предоставляет убедительные доказательства в пользу целесообразности для всех категорий учащихся (в том числе одаренных) такой формы обучения, как *внутренняя дифференциация*, предполагающей учет индивидуальных познавательных возможностей каждого ребенка в рамках общего для всех гетерогенного образовательного пространства – вариативного, разнообразного с точки зрения своего содержания и видов учебной деятельности (в том числе с использованием современных педагогических и информационных технологий).

При обсуждении проблемы «сочетаемости» стилей учения и методов обучения следует обратить внимание на одно чрезвычайно странное обстоятельство. *Связь между отдельным познавательным стилем ученика и успешностью его обучения, как правило, существует.* Так, факты свидетельствуют, что лучше учатся учащиеся с полнезависимым, рефлексивным, теоретическим (в терминах П. Хани и А. Мамфорда), глубоким (в терминах Н. Энтверстла) стилями и т.д. *Однако как только метод обучения приводится в строгое соответствие с учебными (познавательными) предпочтениями ученика (в том числе и взрослого в ситуации профессионального обучения), связь между наличным стилем и успешностью обучения практически исчезает.*

Неудивительно, что в последние годы в литературе, посвященной проблеме учета стилей учения в образовательном процессе, все чаще обсуждается вопрос: *что же в действительности является условием успешного обучения – совпадение или, напротив, несовпадение присущих ученику учебного стиля и формы обучения.*

Таким образом, просматриваются две **возможные образовательные позиции** относительно необходимости снятия «кон-

фликта стилей»: 1) *приведение в соответствие средств образования* (методов обучения, формы предъявления учебного материала, поведения учителя и т.д.) *и учебных предпочтений учеников* (т. е. все элементы школьного образования в той или иной мере «подлаживаются» под присущий разным ученикам стиль учения), при этом, как правило, создаются гомогенные группы (классы) с предъявлением учащимся соответствующих гомогенных учебных материалов; 2) *создание такой образовательной среды*, в рамках которой дети с разными стилями учения (а также разными познавательными стилями) могут выбрать линию обучения, соответствующую их стилевым особенностям, осваивая по мере своего интеллектуального развития и другие, субъективно новые для них способы изучения реальности; при этом в гетерогенном классе реализуется вариативная обогащающая образовательная программа.

Есть основания полагать, что первая образовательная стратегия бесперспективна в силу несоразмерности затрат сил и средств сравнительно с низкой результативностью и, главное, в силу своей несостоятельности с научной точки зрения (т. е. с учетом природы самих стилей учения).

Дело в том, что *стили учения – в противовес традиционным представлениям – не являются стабильным психическим качеством личности*. Например, в исследовании Е.Л. Григоренко и Р. Стернберга было показано, что преимущественное развитие тех или иных стилей мышления школьников (законодательного, исполнительного, оценочного, монархического и т.д.), зависит: во-первых, от социально-экономического статуса их родителей (в семьях с низким достатком у детей преобладают исполнительский, оценочный и консервативный стили, тогда как при высоком социально-экономическом статусе отца у них выражены законодательный и иерархический стили мышления); во-вторых, от типа школы (является ли школа традиционной, инновационной, авторской и т.п.); в-третьих, от стиля учителя (учителя с максимальной выраженностью того или иного стиля склонны оценивать учеников как «себе подобных», произвольно завышая учебные оценки ученикам с аналогичным стилем и соответственно закрепляя именно такой тип стилевого поведения).

Дополнительным доказательством в пользу того, что стилевые свойства имеют ресурс мобильности, является факт их изменения под влиянием специально организованного обучения. Так, при использовании обучающей программы, ориентированной на развитие структурирующих навыков в ситуации решения проблем, полезависимые школьники показали изменение своего исходного

стиля в сторону роста полнезависимости. Аналогично под влиянием развития навыков работы с содержанием научной информации изменился стиль учения студентов экспериментальной группы в направлении перехода к такому типу стиливого поведения, как глубокий подход к обучению.

Важно то, что определенные полюса учебных предпочтений оказываются связанными с успешностью учебной деятельности. Так, по данным большинства авторов, высокое качество обучения предполагает полнезависимый, глубокий, ориентированный на понимание и обоснование, трансформативный, целостный стили учения, тогда как низкое качество обучения – полнезависимый, поверхностный, ориентированный на механическое запоминание, репродуктивный, чрезмерно аналитичный стили учения. Следовательно, стимулируя в процессе обучения непродуктивные формы стиливого поведения, можно затормозить интеллектуальное развитие учащихся.

В целом, применительно к образовательной практике в проблеме стилей учения с отчетливостью обнаруживаются два противоречия.

Во-первых, если исходить из общепринятого утверждения об устойчивости индивидуального стиля учения, то, «подстраивая» все формы учебно-воспитательного процесса под наличный стили учения школьника, мы будем фиксировать, закреплять строго определенный стили усвоения информации. В итоге ребенок будет смотреть на мир через узкую «щель» собственного познавательного стили, его ментальный кругозор окажется суженным и, возможно, деформированным. Во-вторых, если учебный процесс будет строиться на основе общепринятого утверждения о равноценности разных полюсов одного и того же стили по отношению к успешности учебной деятельности, то при этом могут быть допущены серьезные ошибки в ее организации и, как следствие, оказаться разрушенными базовые механизмы эффективной интеллектуальной деятельности.

Так, при преимущественном использовании вербального либо только образного материала невозможно построить адекватную ментальную репрезентацию проблемной ситуации, поскольку психической основой понимания является взаимодействие словесно-речевой и визуальной форм опыта в рамках действия механизма словесно-образного перевода. Доминирование какого-либо одного способа переработки информации в виде только лишь импульсивности либо рефлексивности, полнезависимости либо полнезависимости, аналитичности либо синтетичности, дедуктивного либо индуктивного способов мышления и т.д., в конечном счете,

является предпосылкой неэффективного обучения, так как при этом резко сужается диапазон способов изучения реальности. Если настраивать учащегося только лишь на «глубокий» подход к усвоению учебного материала, то можно нарушить механизм избирательности в оценке релевантных и нерелевантных его аспектов и т.п.

Правильная постановка вопроса о необходимости учета в процессе обучения индивидуальных стилей учащихся может выглядеть следующим образом: *в процессе обучения должны быть созданы условия для формирования персонального познавательного стиля каждого ученика*. При этом учащиеся с разными стилями учения (а также разными познавательными стилями) должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства. Одновременно должна быть создана необходимая учебная среда для обогащения репертуара стилевого поведения каждого ученика (в рамках как учебной, так и внешкольной деятельности).

Таким образом, *задача учета индивидуальных стилей учеников в процессе обучения трансформируется в задачу формирования персонального познавательного стиля, которая, в свою очередь, является одним из аспектов интеллектуального воспитания учащихся в условиях современного школьного образования*. Уникальность склада ума, выступающая в качестве одного из критериев эффективности современного образовательного процесса и связанная с формированием персонального познавательного стиля каждого ученика, является результатом усложнения всех форм его ментального опыта под влиянием обогащенной (вариативной, насыщенной разными контекстами, предлагающей многообразный арсенал познавательных средств и т.д.) образовательной среды.

Персональный познавательный стиль – это психическое образование, которое является, во-первых, многомерным по своим проявлениям, во-вторых, иерархическим по своему устройству (включая разные уровни стилевого поведения), в-третьих, интегральным по своим механизмам (будучи продуктом интеграции разных форм индивидуального ментального опыта) и, в-четвертых, гибким по своим адаптационным возможностям. Таким образом, персональный познавательный стиль складывается по мере интеллектуального развития человека, определяя особенности его поведения в тех или иных конкретных ситуациях: житейских, учебных, профессиональных и т.д. Чем выше уровень интеллектуальной зрелости личности, тем ярче проявляется персональный познавательный стиль.

Формирование персонального познавательного стиля ученика предполагает учет следующих **основных требований**.

1. Выявление наличных стилевых предпочтений данного ученика, а также осознание «слабых» и «сильных» сторон этого типа стилового поведения как самим ребенком, так и учителем.

2. Создание условий для актуализации наличных познавательных стилей ученика на всех уровнях стилового поведения.

3. Развитие базовых механизмов стилового поведения на каждом его уровне:

а) *на уровне стилей кодирования информации* – развитие способности использовать при построении ментальных репрезентаций происходящего разные модальности опыта (кинестетическую, визуальную, словесно-речевую, сенсорно-эмоциональную) в режиме взаимопереводов разных способов кодирования информации;

б) *на уровне стилей переработки информации (когнитивных стилей)* – развитие способности к непроизвольному интеллектуальному контролю в виде двух наиболее продуктивных субтипов стилового поведения в рамках феномена «расщепления» полюсов когнитивных стилей (рефлексивных и быстрых/точных – «внутри» когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность, гибких и интегрированных – «внутри» когнитивного стиля гибкий/ригидный познавательный контроль и т.д.), а также мобильности стилового поведения (возможности перехода с одного полюса данного стиля на другой в зависимости от собственных потребностей и требований проблемной ситуации);

в) *на уровне стилей постановки и решения проблем (интеллектуальных стилей)* – развитие способности применять при решении поставленной задачи весь набор приемов ее решения, начиная с адаптивного и заканчивая смыслообразующим интеллектуальными стилями, варьируя свой выбор в зависимости от характера проблемной ситуации. Отметим, что готовность варьировать способы постановки и решения проблем особенно важна в тех случаях, когда ученику приходится работать в режиме самостоятельного интеллектуального поиска;

г) *на уровне стилей познавательного отношения к миру (эпистемологических стилей)* – развитие способности осознавать преимущества собственного эпистемологического стиля, принимать во внимание существование людей с другим типом познавательной позиции и строить диалог в условиях радикально различающихся познавательных «картин мира».

4. Обогащение стилевых характеристик интеллектуального поведения, включая:

а) *расширение репертуара стилевого поведения, связанного с освоением разных стилей на разных уровнях стилевого поведения, а также разных стилей внутри каждого уровня (выработка навыков использования разных способов кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, организации познавательной «картины мира»);*

б) *создание условий для взаимодействия разных познавательных стилей при изучении определенной учебной темы, усвоении того или иного понятия, решении конкретной задачи и т.д.*

Таким образом, можно сделать достаточно неожиданный вывод: *формирование персонального познавательного стиля в процессе обучения фактически означает ликвидацию индивидуальных познавательных стилей как таковых.* Тезис этот парадоксален только на первый взгляд, ибо его действительный смысл заключается в том, что в процессе обучения должен быть выработан механизм интеграции различных типов стилевого поведения. Поэтому педагогическая установка, согласно которой индивидуализировать обучение – значит адаптировать его по отношению к наличному познавательному стилю того или другого ребенка с соответствующей «подстройкой» под этот стиль содержания и методов образования, не является корректной. Правильнее говорить не об учете индивидуальных познавательных стилей детей, а о формировании у каждого ребенка персонального познавательного стиля на основе актуализации и обогащения всей системы механизмов стилевого поведения.

И тогда можно легко объяснить те, казалось бы, взаимоисключающие ситуации, с которыми столкнулись разные авторы, изучавшие стили учения: «обучение более эффективно при совпадении учебных стилей и методов обучения» – «обучение более эффективно при их несовпадении». *Формирование персонального познавательного стиля (и соответственно рост эффективности учебной деятельности) предполагает создание такой образовательной среды, одни элементы которой соответствуют наличному стилю ученика, тогда как другие – не соответствуют в том смысле, что они предназначены для развития недостающих механизмов стилевого поведения.*

Например, для детей с импульсивным стилем надо создать условия учебной деятельности, при которых они имели бы возможность высказать идею или сформулировать решение в режиме быстрого реагирования при отсутствии немедленных санкций за неверный ответ, решать задачи с использованием метода проб и ошибок, включаться в дискуссии и т.д., и одновременно создавать условия для развития у них способности к рефлексивным спосо-

бам поведения (формирование навыков предварительного обдумывания своих действий, планирования и самоконтроля собственной деятельности, поощрение склонности работать в одиночку и т.д.). Иными словами, речь идет о такой форме организации образовательного процесса, как *внутренняя дифференциация*, которая позволяет обеспечить индивидуализацию интеллектуального развития всех учащихся (в том числе за счет снятия «конфликта стилей»).

Существуют разные пути, позволяющие в условиях школьного обучения выстроить индивидуальную образовательную траекторию, которая способствовала бы формированию у каждого ученика персонального познавательного стиля. Это можно сделать средствами организации учебной деятельности детей, отношений сотрудничества между учителем и учащимися и т.п.

Широкие возможности в этом отношении предоставляет имеющий длительную историю метод проектов. В рамках этой формы обучения группа учащихся с разными персональными стилями принимает участие в изучении какой-либо реальной проблемной ситуации, при этом каждый ученик может внести свой вклад в процесс поиска решения (выдвинуть идею, поработать в библиотеке над справочниками, сделать расчеты, привлечь и организовать других людей, составить письменный отчет, придумать рекламу и т.п.).

Перспективной является возможность индивидуализации учебной деятельности средствами содержания образования. Решение этой задачи предполагает создание учебников и дидактических материалов принципиально нового типа, позволяющих каждому учащемуся выбрать свою особую линию обучения при работе с соответствующими учебными текстами и создающих предпосылки для постепенного формирования персональных познавательных стилей учащихся.

Кроме того, актуализации и развитию стилевых особенностей способствуют разные типы текстов (справочные, объяснительные, в виде образцов доказательства, сюжетные, культурно-исторические и т.д.), разные типы учебных заданий с их адресацией к разным компонентам ментального опыта и разным познавательным стилям, разные уровни и формы контрольных работ. Соответственно, используя учебные тексты подобного типа, преподаватель имеет возможность выявлять и учитывать индивидуальные познавательные стили учащихся, а также обогащать стилевой репертуар интеллектуального поведения ученика. «Конфликт стилей» при этом в значительной мере ослабляется, и у каждого ученика появляется возможность постепенно выстроить персональный позна-

вательный стиль, сохранив тем самым уникальность склада своего ума.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб., 1999.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 1998.

Гарднер Г. Структура разума: Теория множественного интеллекта. – М., 2007.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.

Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.

Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М., 1926.

Ливер Б.Лу. Обучение всего класса. – М., 1995.

Солсо Р. Когнитивная психология. – М., 1996.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуально-го ума. – М., 2002.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.

Kolb D.A. Experimental Learning: Experience as a Source of Learning and Development. – N.Y., 1984.

ОБУЧЕНИЕ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

План лекции

Введение: Роль фонетического аспекта в практическом курсе русского языка. Что значит на практике освоить фонетику неродного языка? Профессиональные знания и умения преподавателя РКИ-фонетиста.

1. *Задачи обучения звуковой стороне речи:* общие задачи обучения; частные задачи обучения.

2. *Формы организации учебного процесса при обучении фонетике:* комплексные и аспектные занятия; организация обучения фонетике на начальном этапе; вводно-фонетический курс; вводный фонетико-разговорный курс; фонетический аспект комплексного курса русского языка; сопроводительный курс фонетики; обучение фонетике на среднем, основном и завершающем этапах; адаптационный вводно-фонетический курс; корректировочный курс: типы корректировочных фонетических курсов и их особенности.

3. *Отбор и распределение учебного фонетического материала:* отбор фонетического материала в зависимости от этапа обучения; распределение фонетического материала в соответствии с системно-функциональным подходом к обучению; общие принципы отбора и организации учебного материала по фонетике.

Введение

Какова роль фонетического аспекта в практическом курсе русского языка? Ответ на этот вопрос может быть сформулирован кратко и определенно: «Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т. е. невозможно общение на русском языке» [Методика... 1990: 231]. Таково мнение авторов «Методики преподавания русского языка», книги, созданной коллективом специалистов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Вряд ли найдется сегодня человек, преподаватель или студент, который решится оспаривать это мнение. В настоящее время разработка фонетического аспекта практического курса РКИ лежит в плоскости определения задач и содержа-

ния курсов практической фонетики применительно к разным контингентам учащихся и условиям обучения, а также поиска оптимальных форм организации учебного процесса и наиболее эффективных технологий.

Что значит на практике освоить фонетику неродного языка? Слуховой и речевой аппарат у всех людей принципиально устроен одинаково, но с детства они «привыкли» работать для производства и восприятия звуков родного языка. В начале своей жизни в зависимости от речевого окружения ребенок учится отличать звуки речи и их сочетания от множества других разнообразных звуков: различных шумов, музыкальных звуков, звуков природы и т.п. Развивается речевой слух и перцептивная база родного языка – формируется способность различать именно те звуковые средства (единицы и признаки), которые служат для различения и идентификации более крупных языковых единиц, то есть фонологически значимые звуковые средства языка.

Наш мозг «слышит» то, что для него важно, а в разных языках такие важные, предназначенные для различения смысла слов звуковые средства могут быть разными, поскольку представляют собой реализацию в речи различных элементов разных фонологических систем. Так, например, для русского языка важно различать [ш] и [ш':] (ср.: *пиши*, *пищи*), это звуки, представляющие две отдельные фонемы в системе языка, а для английского языка различать эти звуки не нужно, так как в английском языке есть только одна фонема, реализующаяся похожим звуком. Значит, для англоговорящего человека эти звуки представляются лишь *легкими вариациями* одного звука, на различия которых он не обращает внимания. Или, наоборот, русский человек не будет обращать внимание на разные оттенки звука [e] во французской речи, представляющие разные фонемы, поскольку в русском языке существует только одна фонема <е>, хотя и представленная в речи в нескольких звуковых вариантах.

Ребенок учится управлять своим речевым аппаратом, пробуя производить звуки и звуковые комплексы, соответствующие тем, которые он различает на слух в речи окружающих людей, и использовать их в различных ситуациях общения. Речевое окружение ребенка обеспечивает постоянную коррекцию этих приобретаемых навыков, в результате чего к 5–6 годам большинство детей овладевает фонетикой родного языка в совершенстве (при этом наибольшие трудности возникают в области произношения отдельных звуков, ритмико-интонационная сторона речи осваивается в русском языке гораздо раньше). И вот уже органы речи автоматически совершают движения и занимают положения, необхо-

димые для производства звуков конкретного языка, реализующих в речи его фонологическую систему. Совокупность таких положений и движений органов речи представляет собой артикуляционную базу языка. «Неприспособленность» артикуляционной базы родного языка для произношения звуков другого языка является одной из причин акцента.

Таким образом, преподаватель РКИ получает ученика с определенной, соответствующей его родному языку, перцептивной и артикуляционной базой, а значит, с речевым слухом и артикуляционными навыками и умениями, не приспособленными для восприятия и производства звуков русского языка. Для того, чтобы сформировать у ученика новые слухо-произносительные навыки, преподаватель должен обладать определенными профессиональными знаниями и умениями.

Итак, для успешной работы над звуковой стороной речи **преподаватель РКИ должен знать:**

1) фонологическую и фонетическую систему русского языка и – хотя бы в основных чертах – родного языка учащихся (а также, в некоторых случаях, второго родного языка и иностранных, кроме русского, языков, которыми владеет учащийся);

2) систему позиционных изменений фонем в русском языке в отличие от родного языка;

3) интонационную систему русского языка и – хотя бы в основных чертах – родного языка учащихся;

4) характер артикуляционной базы русского языка и ее отличия от артикуляционной базы родного языка учащихся;

5) способы артикуляции русских звуков;

6) характер звукобуквенных соответствий и правила чтения в русском языке;

7) характер возможной языковой интерференции и национальные типы акцента;

8) типы, виды и системы упражнений, направленных на решение той или иной методической задачи;

9) принципы отбора материала для работы над фонетической стороной речи с учетом практических коммуникативных потребностей разных контингентов учащихся.

Для успешной работы над звуковой стороной речи **преподаватель РКИ должен уметь:**

1. Анализировать звуковую сторону речи с точки зрения возможных трудностей для учащихся (то есть с учетом возможной интерференции).

2. Анализировать собственное произношение и сознательно владеть артикуляционным аппаратом (некоторые моменты артику-

ляции мы можем легко ощущать и даже видеть в зеркале, например, артикуляция губ, кончика языка; другие моменты артикуляции мы можем научиться ощущать. Если сознательно обратить внимание на работу произносительных органов, к таким артикуляциям в русском языке относятся, например, движение всего тела языка вперед и назад, работа голосовых связок. В отличие от этих ощутимых моментов артикуляции существуют трудноощутимые, а для нетренированного говорящего – неоощутимые, например, степень подъема спинки языка, движение увулы – небной занавески. Но, как в спорте или танцах, в артикуляции мы можем тренироваться и все больше дифференцировать наши ощущения, анализируя произношение и совершенствуя владение языком и другими частями речевого аппарата. Это умение необходимо преподавателю, ведь, не правда ли, трудно объяснить другому, как делать что-то, если вы сами не осознаете, как осуществляется это действие).

3. Анализировать акцент учащегося и его причины (причиной акцента – чуждых для русского языка оттенках гласных и согласных фонем и интонационного рисунка – служат отклонения от правильной артикуляции. Эти отклонения могут не нарушать фонологических признаков – в этом случае мы понимаем речь иностранца, однако квалифицируем ее как речь с акцентом. Если же фонологические признаки нарушаются, нарушается и коммуникация. Так, например, произношение твердого [ч] вместо мягкого не нарушает коммуникацию, хотя осознается русскими как черта акцента, в то время как потеря смычного элемента в этом звуке ведет к смешению [ч'] и [т'], при этом слова *чем* и *тем* не различаются в произношении, что ведет к нарушению коммуникации).

4. Руководить процессом освоения слухо-произносительных навыков на изучаемом языке (в самом общем виде этот процесс представляет собой знакомство со слуховым образом, освоение артикуляции, соединение артикуляции и слухового образа, тренировку с опорой на самоконтроль, выработку автоматизма в речи).

5. Предложить учащимся адекватный и эффективный способ преодоления акцента;

6. Планировать (разрабатывать) стратегию и тактику обучения;

7. Составлять специальные (индивидуальные) упражнения и системы упражнений с учетом родного языка учащихся;

8. Создавать соответствующие данному национальному контингенту эффективные технологические приемы овладения требуемыми слухо-произносительными навыками.

1. Задачи обучения звуковой стороне речи

Как уже говорилось, освоение звуковой стороны речи, т. е. овладение во взаимосвязи перцептивной и артикуляционной базой изучаемого языка, есть необходимое условие для развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

В методической литературе навыки владения перцептивной и артикуляционной базой языка определяют термином «слухо-произносительные», подчеркивая единство и взаимосвязь двух сторон фонетической составляющей звучащей речи: артикуляционной (произносительных работ органов речи) и акустической (слуховых эффектов). Слухо-произносительные навыки – это способность правильно воспринимать звучащие единицы языка, ассоциируя их со значением, и адекватно их воспроизводить. «Показателем сформированности слухо-произносительного навыка является доведение указанной способности до совершенства. Это значит, что восприятие слышимого звукового материала и его воспроизведение осуществляются автоматизированно, безошибочно и быстро, стабильно (качество и время выполнения не изменяются)» [Девятайкина и др. 1984: 27].

Требования, предъявляемые к уровню развития слухо-произносительных навыков учащихся, различаются в зависимости от целей, условий и этапа обучения, однако необходимый минимум развития навыков связан с усвоением фонологически значимых оппозиций, проявляющихся в русской речи.

Вне звуковой материи язык как средство общения не существует. Базой, на основе которой происходит порождение звуковой речи, является фонетическая система языка. Таким образом, знакомство с фонетической системой изучаемого языка и существующих в ней противопоставлений является важной задачей любого фонетического курса. Знания о фонетической системе русского языка позволяют учащимся эффективно вырабатывать необходимые слухо-произносительные навыки, используя не только имитационный, но и сознательный подход к освоению иноязычной фонетики. Знание закономерностей фонетической системы очень важно, так как позволяет обратить внимание на такие явления, которые, на первый взгляд, похожи на явления родного языка, а на самом деле от них отличаются. Так, например, в немецком языке, как и в русском, существуют звонкие и глухие согласные [з] и [с]. Но закономерности их распределения в фонетических позициях разные: в начале слова перед гласным в немецком языке может произноситься только звонкий согласный [з] (в русском – и звонкий, и глухой), поэтому немецкие учащиеся будут

допускать ошибки в словах типа *сул* [зуп], но без труда правильно произносить слова, в которых звук [с] находится в других позициях.

Знакомство с фонетической системой происходит в процессе практического освоения навыков. И на пути освоения звуковой стороны речи решается ряд более конкретных задач:

1) формирование слуховых образов русских звуков и других фонетических единиц и на их базе – навыков опознания (отождествления) и различия (дифференциации) слов, словосочетаний, высказываний;

2) формирование артикуляционных, просодических (на уровне слова) и интонационных произносительных навыков в их взаимосвязи;

3) выработка навыков сознательного владения артикуляционным аппаратом;

4) формирование навыков самонаблюдения и самоконтроля;

5) овладение навыками перехода от графической формы речи к звуковой;

6) овладение навыками стилистической дифференциации звучащей речи.

2. Формы организации учебного процесса при обучении фонетике

В практике преподавания русского языка как иностранного сложились разнообразные формы организации учебных занятий в зависимости от:

1) уровня владения учащимися русским языком;

2) коммуникативных потребностей обучаемого контингента;

3) целей обучения;

4) условий обучения.

Обучение звуковой стороне речи может происходить в рамках комплексного курса, когда параллельно, равномерно и взаимосвязанно происходит введение фонетического, грамматического и лексического материала, усвоение которого в комплексе упражнений сочетается с развитием речевых навыков и умений. В такой форме преимущественно осуществляется обучение языку на начальном этапе, а также в системе курсового и индивидуального обучения учащихся разных уровней языковой подготовки. Другая форма организации учебного процесса, применяемая преимущественно не на начальном этапе, – это аспектные занятия.

В процессе аспектных занятий внимание концентрируется на решении более конкретных и специфических задач, которые свя-

заны с тем или иным аспектом обучения языку (фонетическим, лексическим, грамматическим, стилистическим и др.) – и речи (например, обучение аудированию, обучение письменной научной речи, обучение устной диалогической речи, обучение дискуссии и пр.).

На среднем, основном и завершающем этапах обучения часто возникает необходимость уделить специальное внимание какому-либо аспекту обучения языку – лексике, грамматике, звуковой стороне речи для того, чтобы обобщить и расширить имеющиеся знания, целенаправленно отработать те или иные специфические навыки, скорректировать или усовершенствовать сформированные умения.

Среди фонетических курсов выделяется несколько типов, которые отличаются:

- 1) реализуемыми в них методическими концепциями;
- 2) характером учебных целей (вводно-фонетический, адаптационный, корректировочный, фонетико-разговорный, корректировочно-педагогизированный и др.);
- 3) ориентацией на родной язык учащихся (ориентированные на родной язык – не ориентированные, предназначенные для работы в разнонациональных группах);
- 4) способом организации учебного процесса (вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный аспектный, спецкурс, курс для самостоятельной работы, жанр «Лабораторные работы»).

В практике долгосрочного вузовского обучения иностранных учащихся русскому языку в условиях языковой среды сформировались определенные подходы к организации работы над фонетической стороной языка и речи. Так, в рамках обучения студентов на подготовительных факультетах вузов учащимся, приступающим к изучению русского языка, предлагается так называемый вводно-фонетический курс, продолжающийся обычно около 3-х недель (в некоторых случаях – до 6 недель) и предвещающий основной курс русского языка и аспектные занятия по языку специальности. Предполагается, что в течение вводно-фонетического курса учащиеся знакомятся с фонетической системой русского языка, у них формируются основные слухо-произносительные навыки, учащиеся осваивают систему звукобуквенных соответствий, приобретают фонетические навыки, необходимые для чтения и письма на русском языке.

Среди вводно-фонетических курсов выделяется два типа: 1) курс, организованный с учетом родного языка учащихся, 2) курс, организованный без учета родного языка. Курсы, созданные на ос-

нове сопоставления фонетических систем родного и русского языков, являются более эффективными, поскольку такое сопоставление позволяет выделить материал более легкий и более трудный для усвоения в данной национальной аудитории и в соответствии с этим организовать учебный материал и систему упражнений по принципу от простого к сложному. В процессе занятий учащиеся учатся осознавать, чувствовать мышечные ощущения, возникающие при произнесении отрезков речи (звуков, их сочетаний, слов, высказываний), наблюдать, сознательно вызывать и контролировать разные движения и положения органов речи. В процессе обучения происходит тренировка артикуляционного аппарата, его перестройка на артикуляционную базу русского языка.

Вводно-фонетический курс общего типа, не ориентированный на конкретный язык учащихся, строится на основе особенностей фонетической системы русского языка, последовательность введения материала в таких курсах определяется «логикой русского звукового строя» [Девятайкина и др. 1984: 30]. Сначала вводится материал, характеризующийся простой для большинства национальных контингентов артикуляцией, например, согласные [т], [д], [н], затем артикуляции более сложной природы (шипящие, мягкие согласные).

Вводно-фонетическому курсу на подготовительных факультетах вузов России, как уже говорилось, отводится немало учебного времени (так, «редуцированный» вводно-фонетический курс для так называемых групп позднего заезда, проводится в объеме 36 учебных часов; см.: [Варламова 2000]). Это время учащиеся проводят в стране изучаемого языка, и для реализации их насущных коммуникативных потребностей (общение в обиходно-бытовой и учебной сферах) требуется овладение основами диалогической речи, а для этого – быстрое освоение необходимого языкового и речевого материала, который был, до определенного времени, минимально представлен в вводно-фонетических курсах, поскольку отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению. Это противоречие между потребностями учащихся и традиционно сложившимися программами обучения было блестяще преодолено в пособии Е.А. Брызгуновой «Вводный фонетико-разговорный курс русского языка» [М., 1982], само название которого отражает новые методические принципы в обучении звуковой стороне речи на начальном этапе.

Этот «Вводный фонетико-разговорный курс», адресованный носителям разных языков, ставит две цели: «заложить основы русского произношения и основы русской диалогической речи в

сопоставлении с монологической» [Брызгунова 1982: 3]. Курс предназначен для нефилологов, что определяет простоту и краткость (без избыточной лингвистической терминологизации) объяснений, в которых сделан акцент на тех моментах, которые существенны для постановки произношения. С учетом того, что в речи взаимодействуют языковые средства всех уровней, а звуковая и ритмико-интонационная сторона речи одновременно реализуются на основе артикуляционной базы, в пособии «фонетический материал представлен в упражнениях как единство закономерностей звуков, ритмики слова, интонации. Переход к началам диалогической речи осуществляется через интонацию. Работа над интонацией ведется в двух направлениях: 1) знакомство с интонационными конструкциями (ИК) и 2) усвоение их смысловозначительных возможностей, которые проявляются лишь во взаимодействии с лексическим и грамматическим составом предложения и его смысловыми связями в контексте. Эти связи и взаимодействия наиболее многогранно проявляются в самых простых предложениях, состоящих из двух-трех широко употребительных слов.

Простота лексико-грамматического состава предложения и обращение к его интонационным особенностям и связям в контексте позволяют решать в единстве задачи постановки и произношения и задачи овладения основами диалогической речи» [Брызгунова 1982: 3].

Адаптационный вводно-фонетический курс при необходимости может быть предложен иностранным учащимся, уже владеющим в определенной мере русским языком и начинающим обучение на основных факультетах в вузах России. Потребность в таком курсе для учащихся среднего уровня возникает, как правило, в силу того, что у студентов, начавших изучение русского языка у себя на родине, то есть вне языковой среды, недостаточно сформированы перцептивные и артикуляционные навыки, что затрудняет понимание ими речи на слух и делает невозможным активное участие в речевом общении (в том числе в учебном процессе на русском языке). Адаптационный корректировочный вводно-фонетический курс помогает таким учащимся преодолеть эти трудности и включиться в процесс обучения.

Особенностью сопроводительного курса фонетики является то, что фонетические явления изучаются на лексико-грамматическом материале основного практического курса, обеспечивая ему «фонетическую поддержку». Сопроводительные курсы предлагаются учащимся, прошедшим вводный курс, для дальнейшей автоматизации фонетических навыков, расширения и детализации представлений о функционировании фонетической системы. Ор-

ганизационно сопроводительный курс обычно реализуется как выделенная часть (10–15 мин.) обычного практического занятия по языку. Сопроводительный курс фонетики может иметь место на любом этапе обучения языку в рамках как комплексного курса, так и аспектных занятий, например, в рамках курса ЯСМИ (язык средств массовой информации).

Корректировочные курсы по фонетике и интонации русской звучащей речи адресованы учащимся, уже изучавшим русский язык и имеющим определенные навыки в разных видах речевой деятельности. Таковыми могут быть учащиеся разных этапов обучения, изучающие русский язык в рамках самых разнообразных организационных форм, но объединяет этих учащихся одно – они нуждаются в коррекции и развитии слухо-произносительных навыков. Для этой категории учащихся характерны:

- 1) недостаточная сформированность у них перцептивной базы русского языка, что, во-первых, затрудняет восприятие речи на слух и, во-вторых, лишает их акустической опоры для самоконтроля произношения при говорении на русском языке, а также является причиной ошибок при письме с опорой на аудирование;

- 2) неполное владение русской артикуляционной базой, следствием чего является появление акцента (т. е. системных отклонений от фонетически правильной речи, вызванных интерференцией родного и/или другого иностранного языка) в области звуков, ритмики и интонации, что не только затрудняет понимание речи говорящего с акцентом, но зачастую приводит к коммуникативным неудачам в общении.

В методических комментариях к учебному пособию по русской звучащей речи И.В. Одинцова отмечает, что «интерференция родной речи является фактом коммуникативного характера, так как произносительные ошибки затрудняют общение» и приводит в подтверждение этой мысли слова Р.И. Аванесова: «Отклонения от литературного, орфоэпического (т. е. кодифицированного) произношения почти так же мешают общению, как и неграмотное письмо. Это объясняется тем, что при восприятии устной речи... мы непосредственно воспринимаем смысл. Между тем неправоильности в произношении ... отвлекают слушающего от смысла, заставляют его обращать внимание на внешнюю, звуковую сторону речи и тем самым являются помехами на пути понимания, на пути общения» [Одинцова 2004: 310].

Иностранец в силу несформированности у него слухо-произносительных навыков в русской речи может:

1. Произнести что-либо недешифруемое собеседником-носителем русского языка (т. е. совсем непонятное: **Мы провели*

упрочение (упорядочение) родного языка – из речи корейского учащегося; **сифра* (цифра) – из речи японских учащихся).

2. Произносить слова или высказывания с нарушением их фонетического облика, однако так, что слушающий-носитель языка благодаря контексту понимает их смысл (**Кыто* (кто) *это?* – из речи японских учащихся; **Он учится у школе.* – из речи китайских учащихся).

3. Допускать ошибки, которые искажают облик слова (высказывания) таким образом, что слушающий воспринимает их как имеющие смысл, но совсем не тот, который вкладывал в свои слова говорящий; такие ошибки бывают порой смешны, а порой и наиболее «опасны» в коммуникации (**Мне не надо писать по-русски в офисе* – из речи англоговорящего учащегося; **Мы любим работать в заду* (в саду) – из речи немецких учащихся; **Вы не пойдёте* (ИК-2 вместо ИК-3) *в библиотеку? Мне нужно ваша помощь в каталоге* – из речи китайского учащегося).

Различные типы корректировочных фонетических курсов имеют свои особенности. Так, корректировочные курсы по фонетике могут быть ориентированы на носителей одного языка либо предназначаться иностранным учащимся разных национальностей.

Как и различные учебные пособия по другим аспектам изучения языка, корректировочные фонетические курсы могут быть адресованы разным специализированным контингентам учащихся: филологам, нефилологам, слушателям курсов повышения квалификации и др.

Программы и материалы корректировочных курсов в настоящее время часто создаются на кафедрах и в языковых школах применительно к конкретному контингенту и условиям обучения в данном учебном заведении, эти материалы бывают в виде «внутренних» изданий и рукописных материалов. Однако в обучении РКИ сегодня широко используются и прошедшие испытания практикой универсальные пособия. При возможности следует познакомиться с такими универсальными пособиями, как книги Ю.Г. Лебедевой «Звуки. Ударение. Интонация» [М., 1975], И.В. Одинцовой «Звуки. Ритмика. Интонация» [М., 2004], Д.Н. Антоновой «Фонетика и интонация: Корректировочный курс для зарубежных преподавателей» [М., 1988].

Программы и материалы корректировочных курсов для носителей определенного языка создаются на основе анализа акцента и сопоставительного анализа фонетических систем и артикуляционных баз родного и изучаемого языка: анализ акцента дает преподавателю РКИ факты о реальных трудностях учащихся-носителей какого-либо языка в области русской фонетики, а сопоставление

фонологической и фонетической систем и артикуляционных баз дает возможность как предвидеть области возможного возникновения фонетических трудностей и понять причины фонетических ошибок, так и определить пути преодоления акцента, создать систему целенаправленных упражнений, помогающих учащимся максимально быстро преодолеть влияние родного языка.

3. Отбор и распределение учебного фонетического материала

Объем фонетического материала, осваиваемого на начальном этапе, определяется самими задачами обучения фонетике: обеспечить основу для речевой деятельности можно лишь познакомив учащихся со всеми сторонами фонетической системы в их взаимосвязи. Таким образом, начиная изучать язык, учащиеся осваивают:

1) артикуляционно-акустические особенности русских гласных звуков под ударением и в безударных позициях после твердых и мягких согласных (закономерности редукции), артикуляционно-акустическую природу ассимиляции русских гласных;

2) артикуляционные и акустические различия твердых и мягких согласных, графические соответствия при отображении твердости-мягкости на письме;

3) артикуляционно-акустические особенности глухих и звонких согласных, явления оглушения в позиции конца слова и ассимиляции согласных по глухости-звонкости;

4) явления ассимиляции согласных по месту и способу образования;

5) особенности произношения сочетаний согласных;

6) характер русского ударения (динамическое, разноместное, подвижное);

7) ритмику русского слова (все модели);

8) интонационную систему русского языка (ИК-7 может быть дана для пассивного усвоения, остальные типы ИК – для активного); синтагматическое членение, интонационную синонимию в рамках основных, нейтральных типов ИК.

За рамки программы начального этапа можно вывести лишь отдельные вопросы орфоэпии (старая и новая орфоэпические нормы, московское и петербургское произношение и под.), а также модальные реализации ИК.

Однако в конкретных курсах и программах отбор и распределение фонетического материала может варьироваться, подчиняясь различным учебным задачам и методическим предпочтениям.

Во вводно-фонетическом курсе для начального этапа обучения отбор и презентация фонетического материала подчинены последовательной реализации принципа фонетических ограничений, которые снимаются по мере изучения, освоения новых фонетических явлений: например, в первом уроке вводятся гласные А, О, У под ударением и согласные М, Н, П, Б, В, Ф, Д, Т, З, С. При таком подходе можно вводить в упражнения только те слова, в которых О под ударением и нет других согласных кроме указанных, например: *сон, нос дом, вот, зонт, он, там, тут*. В упражнениях могут быть использованы предложения типа: *Вот дом. Тут мама. Он там*. После знакомства с особенностями ритмики русского слова и явлением редукции гласных (качественно-количественного изменения гласных в безударных позициях) после твердых согласных вводятся двусложные и трехсложные слова: *слово, много, голова, молоко, суббота, опасно* и под. Познакомив учащихся с системным противопоставлением согласных по глухости-звонкости (наличие-отсутствие работы голоса при произнесении согласных) и явлением оглушения звонких согласных на конце слова, можно включать в тексты, диалоги слова с этими фонетическими особенностями: *год, город, клуб* и под.

В методической литературе мы можем обнаружить, например, такие различия в содержании обучения:

1. В рамках вводно-фонетического курса предлагается изучать материал в следующем объеме: а) звуки и их основные противопоставления (для согласных по глухости-звонкости и твердости-мягкости); б) ударение и ритмические модели одно-, дву- и трехсложных слов; в) безударные гласные после твердых и мягких согласных; г) оглушение и озвончение согласных в слове; д) ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 как средства различения коммуникативных типов предложений;

2. В программу сопроводительного курса, следующего за вводно-фонетическим, входит: а) освоение гласных и согласных в разных фонетических позициях; б) сочетания гласных, сочетания согласных, произношение грамматических форм слова; в) ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением; г) слитность произношения слов в речи; д) безударные слова и слова с ослабленным ударением; е) закономерности синтагматического членения, подвижность центра ИК и его смысловоразличительные функции, интонационное оформление предложений в тексте.

Однако, учитывая тот факт, что в речи звуки используются не изолированно, а в сочетаниях, представленных характерными для фонетической системы позициями, нецелесообразно отрывать ос-

воение артикуляций от усвоения правил их распределения и сочетания в потоке речи. Это касается и смысловых различительных возможностей интонационного центра: центр ИК – неотъемлемая составляющая интонационной конструкции, следовательно, обучать интонации, не давая учащимся сразу представления о перемещении интонационного центра, значит, на самом деле, провоцировать их ошибки в речи. Слитность произношения – одна из особенностей русской артикуляционной базы, с которой учащиеся знакомятся на практике с первых же слов преподавателя, сказанных по-русски. Таким образом, обратив внимание учащихся на этот феномен в самом начале обучения языку, преподаватель стимулирует сознательно-имитативные усилия учащихся, а откладывая этот комментарий «на потом», замедляет усвоение учащимися этой специфической черты русского произношения. Что касается ритмических моделей слов и произношения безударных гласных, то, думается, что если представить учащимся явление редукции в системе, то количество слогов в слове роли не играет, ведь действующие закономерности проявляются одинаково во всех словах, в том числе в тех, с которыми учащиеся сталкиваются вне учебной аудитории. То же самое можно сказать о специфике произношения фонетического слова (безударность предлогов и частиц), а также весьма частотной в нашей речи интонации ИК-6. Указанные несоответствия были с успехом преодолены в уже упомянутом «Вводном фонетико-разговорном курсе» Е.А. Брызгуновой, в котором изучение звуковой стороны речи строится на коммуникативной основе с учетом системных отношений языковых явлений разной природы.

Группировка (структурирование) и последовательность введения материала может различаться в зависимости от методической концепции авторов курса (пособия, программы). Наиболее современным, отвечающим коммуникативным потребностям освоения языка как средства общения подходом к отбору, структурированию, последовательности введения (презентации) фонетического материала является, как показывает практика, системно-функциональный подход, базирующийся на учете коммуникативных потребностей учащихся. В соответствии с этим подходом, учащиеся знакомятся с явлениями фонетического уровня на основе системных противопоставлений (напомним, что для русской фонетической системы существенны оппозиции согласных по твердости-мягкости, глухости-звонкости, месту и способу образования; оппозиции гласных по подъему и огубленности), т. е. сразу вводится представление о глухости-звонкости, вырабатываются навыки различения на слух глухих и звонких согласных и осваиваются

артикуляционные навыки, связанные с работой голоса, при этом особое внимание уделяется реализации смысловоразличительного признака глухости-звонкости: *дом – том, гость – кость, мёда – мода*. Аналогично вводится представление о твердых-мягких согласных, которые в русском языке, являясь самостоятельными фонемами, различают слова: *братъ – брат, мать – мать*, то есть вводится комплексно, с сопоставлением слухового образа и артикуляционной программы.

В заключение, говоря об отборе и организации учебного материала при обучении звуковой стороне речи, хотелось бы подчеркнуть два момента.

Во-первых, при работе над звуковой стороной речи следует неукоснительно следовать принципу устного опережения. Знакомство с любым фонетическим явлением следует начинать с предъявления звучащих образцов. Это звучит банально, ведь речь идет о фонетике, однако приходится настойчиво напоминать об этом, потому что в практике обучения РКИ многие преподаватели, не имеющие достаточного опыта работы над звуковой стороной речи, слишком тяготеют к письменной форме речи, нередко предъявляют любой языковой материал в письменной форме и даже при знакомстве с фонетическими явлениями идут от буквы к звуку, а не от звучания к письменной фиксации этого звучания, что соответствует естественному ходу усвоения фонетических явлений. Такой привязанности к письменной речи может способствовать расположение языкового материала в учебных пособиях, в которых первый урок начинается со знакомства с алфавитом.

Еще раз подчеркнем, что естественная, а потому эффективная последовательность при работе над фонетическими явлениями такова: предъявление звучащего образца (образцов) с комментарием, благодаря которому учащиеся получают ориентиры, позволяющие различать существенные для русского языка дифференциальные фонетические признаки → наблюдение за соответствующими артикуляциями, необходимые комментарии, помогающие правильно выполнить артикуляционные движения → имитация образца с сознательным слуховым артикуляционным самоконтролем → при необходимости коррекция преподавателя → автоматизация слухо-произносительных навыков в системе упражнений.

Во-вторых, взрослым учащимся языковой (в том числе фонетический) материал следует представлять, опираясь на системные связи и отношения языковых единиц, что обеспечивает формирование у учащихся способности вычленения данных единиц в речевом потоке, дифференциации и идентификации этих единиц в речи, понимание их смысловоразличительных и коммуникативных

функций. Так, совершенно необходимо сразу в комплексе давать представление о наличии в русской фонетической системе твердых и мягких согласных, демонстрировать их артикуляционно-акустические характеристики, предъявлять примеры оппозиций, объясняя смысловозначительную роль категории твердости-мягкости. В ряде пособий знакомство с русскими звуками начинается с введения только твердых согласных, затем на основе ограниченной лексики учащимся уже предлагается строить простые высказывания и диалоги, читать и писать. Так в сознании учащихся формируется неполное представление о системе согласных. Мягкие согласные в таких пособиях вводятся через несколько уроков, обычно в процессе знакомства с правилами чтения букв Е, Ё, Ю, Я, что создает дополнительные трудности для учащихся, не понимающих смысла этих правил, так как ими еще не усвоено акустическое, артикуляционное и смысловозначительное (фонологическое) противопоставление твердых и мягких согласных. Таким образом, для успешного усвоения языковых явлений необходимо придерживаться принципа системного представления языкового материала с последующей детальной отработкой необходимых элементов.

Вопросы и задания

1. Что значит на практике освоить фонетику неродного языка?
2. Что представляет собой перцептивная и артикуляционная база языка?
3. Какие знания и умения требуются преподавателю РКИ-фонетисту для успешной работы?
4. Как вы думаете, нужны ли преподавателю РКИ-фонетисту для работы еще какие-либо умения, возможно, из области психологии, педагогики, физкультуры и спорта, сценического мастерства и пр.?
5. Каковы общие и частные задачи обучения фонетической стороне речи?
6. Какие формы организации учебного процесса при обучении звуковой стороне речи выработаны в практике преподавания РКИ?
7. В чем состоит специфика аспектного и комплексного обучения?
8. Как в практике преподавания РКИ было преодолено противоречие между реальными коммуникативными потребностями учащихся, начинающих изучать русский язык в России, и традиционным содержанием вводно-фонетических курсов на подготовительных факультетах вузов?

9. Какому контингенту учащихся адресованы коррективочные фонетические курсы?

10. Какие трудности в освоении языка влечет за собой недостаточная сформированность у учащихся перцептивной базы изучаемого языка?

11. Какие трудности в освоении языка влечет за собой неполное владение русской артикуляционной базой?

12. Какие типы коррективочных фонетических курсов сложились в практике преподавания РКИ и каковы их особенности?

13. Как осуществляется отбор фонетического материала в зависимости от этапа обучения?

14. В чем заключается распределение фонетического материала в соответствии с системно-функциональным подходом к обучению?

15. Каковы принципы отбора и организации учебного материала по фонетике?

Литература

Антонова Д.Н. Фонетика и интонация: Коррективочный курс для зарубежных преподавателей. – М., 1988.

Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1977.

Брызгунова Е.А. Вводный фонетико-разговорный курс русского языка. – М., 1982.

Варламова И.Ю. Основные принципы построения вводно-фонетического курса для групп позднего заезда // *Формы обучения РКИ в современных условиях. Материалы и сообщения международной научно-практической конференции (10–12 ноября 1998 г.)*. – М., 2000. – С. 92–97.

Девятайкина В.С., Добровольская В.В., Иевлева З.Н. и др. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. – М., 1984.

Лебедева Ю.Г. Звуки. Ударение. Интонация: Учебное пособие. – М., 1975.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990.

Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация: Учебное пособие. – М., 2004.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Процесс овладения языком включает несколько этапов, имеющих свои цели и задачи, приемы и методы обучения. Каждый этап обучения характеризуется определенной завершенностью в рамках планируемого уровня владения языком.

Нашей темой будет начальный этап обучения. В системе российского вузовского обучения это подготовительный этап, обеспечивающий элементарный уровень владения языком (или – уровень «выживания»), и начальный этап, обеспечивающий базовый уровень владения языком. В организационном отношении он состоит соответственно из интенсивного вводного 2–3-недельного курса речевой адаптации и занятий на подготовительном факультете в течение 1-го семестра (400 часов и более). Лексическая база уровня составляет 1 300 единиц, что дает возможность решения коммуникативных задач в сфере учебно-профессионального, бытового и социально-культурного общения в пределах ограниченного набора тем и ситуаций.

Здесь мы будем говорить об обучении русскому языку как иностранному с «нуля», т. е. о том, как следует организовать процесс обучения людей, впервые встречающихся с русским языком на занятиях. Каждый преподаватель, работающий с начинающими, должен при составлении учебных планов и организации процесса обучения учитывать целый ряд факторов. Рассмотрим кратко лишь главные из них.

Цель обучения

Каждый человек, начинающий изучать иностранный язык, ставит перед собой конкретную цель. Эти цели могут существенно различаться в зависимости от того, в какой сфере предполагается применять полученные знания. Это в полной мере относится и к русскому языку как иностранному. Так, например, будущие студенты-нефилологи собираются достигнуть такого уровня знаний, который обеспечит бы им свободное владение языком. Студенты-филологи стремятся к совершенному владению языком. Деловые люди хотят объясняться со своими партнерами в сфере профессионального общения, вести деловую переписку. Члены

семей иностранных бизнесменов, дипломатов, журналистов, приезжающих в Россию, как правило, считают для себя достаточным научиться пользоваться русским языком в сфере бытового общения, а их дети дошкольного возраста и школьники часто изучают русский язык просто потому, что так захотели родители.

Из вышесказанного становится понятно, что от поставленных целей в значительной мере зависит степень мотивированности обучаемых, их заинтересованности в достижении высоких результатов. В зависимости от этих целей каждый преподаватель определяет содержание обучения, актуальные для будущей профессиональной деятельности обучаемого сферы общения, выбирает учебники и учебные пособия.

Сроки обучения и степень концентрации учебных часов в течение срока обучения

На начальном этапе овладения иностранным языком сроки обучения и концентрация учебных часов в течение недели, т. е. интенсивность занятий, могут быть различными в зависимости от выбранной формы обучения. Учащиеся приезжают на 2–3-недельные или месячные курсы, занимаются индивидуально или учатся на подготовительном факультете.

Для успешного овладения русским языком на базовом уровне методисты считают необходимым заниматься минимум 2–3 раза в неделю по 2–3 часа. Поэтому особенностью начального этапа вузовского обучения является значительная концентрация учебных часов – до 24-х часов в неделю. Примерно такая же концентрация часов обычно бывает на летних курсах русского языка. При составлении программ для индивидуального обучения следует сразу обратить внимание обучаемого на то, что занятия 1 или 2 раза в неделю по одному часу, как правило, не являются результативными.

Учет национально-культурных особенностей учащихся, их возраста, образовательного уровня

Каждый преподаватель, начинающий учить русскому языку как иностранному «с нуля», должен обладать как можно более подробной информацией о своих учениках: знать их национальность, возраст, образовательный уровень, владение другими иностранными языками, интересы и увлечения. Преподавателю необ-

ходимо познакомиться с особенностями образовательной системы той страны, откуда прибыли учащиеся, с ее педагогическими традициями.

Каждый преподаватель по своему опыту прекрасно знает, что по-разному должна строиться работа со взрослыми и детьми, европейцами и представителями стран Азии и Африки, с людьми, владеющими несколькими иностранными языками, и с учащимися, для которых русский – первый иностранный язык.

В значительной мере успеху обучения иностранному языку может способствовать владение преподавателем родным языком обучаемых или наличие языка-посредника.

Огромное значение при изучении любого иностранного языка – а в данном случае русского как иностранного – имеет также и то обстоятельство, проходит обучение в условиях языковой среды, т. е. в России, или вне ее.

Наличие языковой среды – важнейший фактор, дающий возможность ежедневного пополнения лексического запаса, применения на практике полученных на занятиях знаний, прямого и непосредственного знакомства с социокультурными особенностями страны изучаемого языка. При организации процесса обучения вне языковой среды преподаватель вынужден компенсировать ее отсутствие за счет значительного дополнительного объема учебных материалов и видов учебной деятельности: уделять особое внимание обучению аудированию с использованием записей живой звучащей речи, радио, телевидения, учебных фильмов, отрывков из художественных фильмов, подбирать наглядные материалы для семантизации лексики, подробно комментировать моменты, связанные с национально-культурными особенностями русских, их привычками, обычаями, традициями.

Для того, чтобы лучше узнать своих учеников, преподаватель до начала занятий должен провести анкетирование обучаемых на их родном языке или на языке-посреднике. Рекомендуется также провести вступительную лекцию-беседу на родном языке обучаемых. Если преподаватель не владеет им, то надо прибегнуть к помощи переводчика. Во вступительной лекции-беседе преподаватель должен ознакомить обучаемых с целями, задачами, сроками и методикой обучения, рассказать о формах контроля, о требованиях, предъявляемых к учащимся, познакомить учащихся с учебником и учебными пособиями, показать, как надо вести тетрадь и словарь и т.п. Проведение такой лекции будет способствовать лучшему взаимопониманию на первых занятиях, когда педагогическое общение между преподавателем и учащимися на русском языке пока еще невозможно. Поэтому роль такой лекции-беседы

особенно велика именно в том случае, когда преподаватель не владеет родным языком учащихся.

Организация занятий

Занятия на начальном этапе обучения проводятся на материале отобранных минимумов и актуальных сфер общения. Фонетический минимум предусматривает владение артикуляцией русских звуков, основными типами интонационных конструкций. В грамматический минимум входят сведения о функционировании именной системы, наклонении, времени и спряжении глаголов, употреблении глаголов движения, видах глагола, основных способах построения предложения.

Последовательность изучения грамматического материала определяется не столько его ролью в системе языка, сколько коммуникативной ценностью. Используется концентризм в подаче материала – постепенное углубление и расширение его на протяжении всего периода обучения.

Единицы лексического минимума отбираются с учетом их частотности, распространенности, словообразовательной ценности. Вводят лексику по темам общения, при семантизации предпочтение отдается беспереводным способам.

Главные принципы при организации обучения и отборе учебного материала на начальном этапе – сознательность, коммуникативность, устное опережение, учет родного языка учащихся, ситуативно-тематическое представление учебного материала, наглядность, профессиональная направленность обучения, учет национально-культурных особенностей учащихся.

Учебники и учебные пособия, используемые на начальном этапе обучения

Существует большое количество учебников и учебных пособий для начинающих изучать русский язык. Большинство из них создано с учетом факторов, перечисленных выше: целей и сроков обучения, возраста обучаемых, их родного языка и т.п.

Например, учебник «Прогресс» (Н.И. Соболева и др.) предназначен для студентов подготовительного факультета. На краткосрочных курсах (от 2-х недель до 3-х месяцев) может быть использован учебник «Русский язык за 10 дней» (С.И. Трескова, Т.Е. Акишина). Начинать изучать русский язык с детьми можно по учебникам «Горизонт» или «Русский язык-1» (под ред.

М.Н. Вятютнева). Хорошо зарекомендовал себя комплекс учебных материалов «Русский язык для всех» (под ред. В.Г. Костомарова), который выдержал 14 изданий.

На занятиях с учащимися, желающими использовать русский язык в деловом общении, преподавателю поможет учебное пособие «Контакты для контрактов: Русский язык в деловом общении (для говорящих на английском языке)» (Т. Е. Акишина, Т.П. Скорикова).

Преподавателю следует выбирать учебник или учебное пособие, учитывая интересы и особенности конкретных учащихся, а также условия обучения. Для скорейшего достижения учебных целей вполне допустимо, а зачастую, как показывает практический опыт, и целесообразно комбинировать материалы различных учебных пособий.

Если преподаватель не владеет родным языком обучаемых, ему следует найти учебник, ориентированный на их родной язык. Если такой возможности нет, то можно порекомендовать использовать учебник для англоговорящих (как показывает практика, именно английский язык выступает в качестве языка-посредника в общении между преподавателем и студентом). Хотелось бы также порекомендовать не отказываться от учебников, которые кажутся устаревшими, не имеющими коммуникативной направленности. Если в них есть материалы по сопоставлению русской грамматики с грамматикой родного языка ваших учеников, используйте такие книги как дополнительные справочные пособия.

Если обучение русскому языку проходит вне языковой среды, за пределами России, рекомендуем сделать выбор в пользу учебника с большим количеством наглядных материалов, экстралингвистической информации. Прекрасно, если учебник представляет собой комплекс материалов, включающий в себя дополнительные тексты для чтения, аудиоприложения, видеоприложения и т.п. Когда аудиоприложение отсутствует, преподаватель может сам сделать записи текстов и диалогов. Прослушивание таких материалов – обязательный элемент домашней работы обучающегося на начальном этапе. Это тем более необходимо, когда занятия проходят 1–2 раза в неделю вне языковой среды.

Кроме того, следует особо обратить внимание на то немало-важное обстоятельство, что для работы на начальном этапе обучения преподавателю необходимо иметь большое количество наглядных материалов. Наиболее удачными нам представляются комплекты наглядных материалов «Таблицы по фонетике» (Н.А. Любимова), «Русские падежи» (Г.Г. Малышев), «Кто? Где?

Когда?» (Г.Г. Малышев), «Русские падежи» (А.С. Васильева), «Глаголы движения в русском языке» (Г.Г. Городилова), диалог-курс «Начинаем говорить по-русски» (В.Г. Логинова), пособие «Грамматика русского языка в иллюстрациях» (К.И. Пехливанова, М.Н. Лебедева), пособие «Русский язык в картинках» (И.К. Геркан).

Большую помощь преподавателю окажет пособие О. Штельтер «В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка: Выпуск 2: Пособие для иностранных учащихся».

На начальном этапе обучения практически всегда преподаватели используют пособие известного методиста С.А. Хаврониной «Русский язык в упражнениях». Книга многократно переиздавалась, но по-прежнему оказывает преподавателям неоценимую помощь в формировании грамматических навыков учащихся.

Кроме того, преподаватель и студенты должны обязательно иметь двуязычные словари (лучше, если это словари-справочники с грамматическими комментариями). Словари используются как в домашней, так и в аудиторной работе. Хорошо, когда у преподавателя, кроме словаря, есть еще и разговорник. Это позволит экономить время на начальной стадии обучения.

Естественно, что словари, которыми пользуетесь вы и ваши студенты в аудитории, должны быть одинаковыми, тогда вам легче будет научить студентов ими пользоваться.

Не следует забывать и о пособиях по обучению русской графике. Многие учебники имеют приложение в виде прописей или пособия по обучению письму. Если такое приложение отсутствует, можно приобрести обычные школьные прописи для русских первоклассников, тем более что современные издания прописей для начальных классов школы прекрасно иллюстрированы и содержат большое количество наглядного материала. Они могут служить дополнительным источником экстралингвистической информации.

Мы не рекомендовали бы в качестве основного учебного пособия брать учебник, созданный за границей иностранными авторами. Это относится и к изданным за рубежом учебникам, в составлении которых наряду с иностранными специалистами принимали участие и российские авторы. Несмотря на прекрасное качество издания, достаточно большое количество наглядного материала, в таких учебниках, как правило, встречается определенное количество ошибок, как языковых, так и чисто методических, они не всегда адекватно отражают нашу действительность.

Некоторые методические рекомендации преподавателю, работающему на начальном этапе обучения

Изучение любого иностранного языка начинается с вводно-фонетического курса. Постановке правильного произношения может способствовать сопоставление фонетических систем русского и родного языков.

В условиях курсового или индивидуального обучения, когда занятия бывают 1–2 раза в неделю, нет смысла уделять значительное время занятиям одной фонетикой, хотя фонетика, «фонетическая зарядка», снимающая трудности произношения новых слов и речевых образцов, несомненно, должна присутствовать на каждом уроке начального этапа. Чтобы поддержать интерес к обучению, нужно предоставить учащимся возможность сразу «заговорить»: поздороваться и попрощаться по-русски, познакомиться, задать простые вопросы и самим ответить на них. Необходимо стремиться использовать в новых речевых образах как можно больше слов, которые уже известны учащимся.

На начальном этапе обучения очень важна выработка грамматических навыков, но при этом следует придерживаться золотого правила – не должно быть грамматики ради грамматики. Грамматика служит лишь реализации определенного коммуникативного содержания. Приобретению прочных грамматических знаний помогает постоянное использование таблиц из учебника или из специальных комплектов наглядных материалов. Только после проведения большого количества тренировочных упражнений с опорой на таблицы, возможно оценить прочность приобретенного грамматического навыка.

При введении новых лексических единиц и речевых образцов рекомендуется использовать реальные жизненные ситуации, мотивирующие высказывание со стороны обучаемых на определенную тему (болезнь одного из учащихся, изменение погоды, информация об интересном событии, о каких-то мероприятиях и т.п.). Даже если по программе какая-то из возникших в ходе подобного свободного общения тем будет изучаться еще не скоро, тем не менее в данной ситуации вполне возможно ввести материал устно, обеспечив в дальнейшем его повторяемость.

Чтобы на начальном этапе обучения занятия были как можно более эффективными, чтобы поддерживать постоянный интерес и творческую активность каждого обучаемого, преподаватель должен использовать все возможные средства интенсификации учебного процесса.

Дополнительные тексты и материалы должны отвечать интересам и коммуникативным потребностям учащихся. Так, на подготовительном факультете уже на раннем этапе обучения можно вводить специальные термины и читать микротексты по будущей специальности.

На уроке преподавателю следует организовать работу таким образом, чтобы в максимальной степени избежать угасания интереса и быстрой утомляемости. Совершенно необходимо в рамках занятия предусмотреть постоянное изменение вида деятельности обучаемых и одновременно предоставить им возможность для отдыха. Хорошо зарекомендовали себя такие приемы, как изучение какой-нибудь песни или четверостишия или просто минутка гимнастики. Практика показывает, что игровая деятельность всегда создает дополнительные стимулы для занятия иностранным языком. Например, при изучении форм прошедшего времени русских глаголов можно играть в хорошо известную детскую игру для дошкольников «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем».

Нет необходимости говорить о том, что эффективность обучения прямо зависит от хорошей психологической атмосферы на занятиях. Здесь очень важны стиль поведения преподавателя, отсутствие у учащихся страха перед возможными ошибками. При этом всегда следует придерживаться правила: коммуникативные ошибки, затрудняющие понимание смысла сказанного, нужно исправлять сразу, а грамматические ошибки, не нарушающие коммуникативного общения, не следует исправлять сразу, прерывая диалог или монолог, перебивая учащихся. Главное – не препятствовать желанию обучаемого выразить свои мысли по-русски. Обсуждение и исправление ошибок можно провести позже, в специально отведенное время, разумеется, не фиксируя при этом внимание на количестве ошибок конкретного обучаемого.

Каждый преподаватель должен всемерно поощрять применение полученных на занятиях знаний на практике, целенаправленно используя языковую среду. При этом в качестве задания учащемуся предлагается решить конкретные коммуникативные задачи в абсолютно реальных ситуациях. Например, провести диалог с продавцом о покупке какого-то товара, узнать у прохожего дорогу, позвонить в справочную службу и получить необходимую информацию, задать дополнительные вопросы экскурсоводу во время экскурсии и т.п.

Обобщая все вышесказанное, можно прийти к простому, но в то же время зачастую трудно реализуемому на практике выводу: преподаватель, работающий на начальном этапе обучения рус-

скому языку как иностранному, обязан учитывать в своей деятельности большое количество различных факторов, значительная часть которых (что может показаться странным для непосвященных) выходит далеко за рамки его непосредственной, внешне видимой преподавательской деятельности. Ведь от профессионального, творческого подхода к организации учебного процесса, учитывающего индивидуальные запросы и особенности обучаемых, именно на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному зависит не только результат самого процесса обучения на данном этапе, но и пробуждение живого интереса, мотивации к дальнейшему изучению языка.

Вопросы и задания

1. С каким уровнем владения языком соотносится начальный этап обучения?
2. Какова концентрация учебных часов на этом этапе?
3. Какие факторы должен учитывать преподаватель при выборе программы, учебника и учебных пособий?
4. Охарактеризуйте содержание начального этапа обучения.
5. Какие принципы являются ведущими при отборе и организации учебного материала на начальном этапе?
6. Какова роль языковой среды и языка-посредника на начальном этапе обучения?

Литература

Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2002.

Баш Е.Г., Владимирский Е.Ю. и др. Справочник по русскому языку для начального этапа обучения. – 2-е изд. – М., 1978.

Власова Н.С. и др. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. – М., 1990.

Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малащенко Н.М. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 3-е изд. – М., 1989.

Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1987.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Бесспорно, что изучить язык, не зная слов, невозможно, так как «Слово – это не только одна из центральных категорий языка, но и понятие, которым постоянно оперируют все люди, независимо от их профессий, взглядов и убеждений» [Будагов 1974: 117]. Именно с помощью слов осуществляется связь с действительностью, выражаются мысли и чувства людей.

Лексика – это словарный состав языка, т. е. вся его совокупность слов (лексических единиц).

Понятно, что невозможно учить и выучить всю эту совокупность. Само исчисление количества лексических единиц представляет значительную трудность. Для практических целей, т. е. для включения лексики в учебный процесс, не так уж важно знать «сколько звезд на небе, сколько капель в море», сколько слов в языке. Важно понимать, что совокупность слов не является простым набором лексических единиц, а представляет собой определенную систему. Это значит, что составляющие ее элементы взаимосвязаны и взаимодействуют между собой.

Лексическая система отличается от других систем языка прежде всего тем, что в отличие от фонетической и морфологической систем, где количество их составляющих ограничено, она включает в себя десятки тысяч элементов, при этом назвать определенную цифру не представляется возможным.

«Русская фонетика» М.В. Панова [Панов 1967] содержит полное описание фонетических законов и единиц, законов сочетания и чередования звуковых единиц, произносительных норм современного русского литературного языка и сведений из истории изучения русской фонетики. Для этого описания автору понадобилось 636 параграфов, каждый из которых по объему не превышает небольшой словарной статьи.

«Грамматика современного русского литературного языка» [Грамматика... 1970] содержит полное описание русского словообразования, морфологии, акцентуации и альтернации (чередования фонем), а также синтаксиса словосочетания, простого и сложного предложения. Это описание разместились в 1617 небольших параграфах.

Таким образом, русская фонетика и грамматика вмещаются каждая в один том малого и среднего объема.

Но вот большой академический словарь – «Словарь современного русского литературного языка» [1950–1965] в 17-ти томах – содержит 120 480 слов и соответственно столько же словарных статей, превышая по объему вышеуказанные фонетические и грамматические описания и по числу «параграфов» (словарных статей): фонетику примерно в 200 раз, а грамматику – примерно в 100!

Лексический уровень, действительно, самый обширный по числу единиц в сравнении с фонетическим и грамматическим уровнями. Количество элементов лексической системы и разнообразие отношений между ними не идут ни в какое сравнение с элементами других систем, но это говорит лишь о том, что лексическая система по сравнению с другими системами значительно сложнее [Денисов 1980: 82].

Сложность системы обуславливается еще одним очень важным обстоятельством, которое заключается в многомерности лексической системы. Эта многомерность проявляется в том, что отношения в лексической системе располагаются по горизонтали, т. е. в синтагматике, проявляясь в лексической и грамматической сочетаемости; по вертикали, т. е. в парадигматике, а также пересекаются друг с другом. Парадигматические отношения проявляются в наличии таких объединений слов, как семантическое поле, лексико-семантическая группа, тематико-ситуативный ряд, синонимический ряд, антонимическая пара, словообразовательное гнездо, эпидигматическая группа (совокупность всех значений одного многозначного слова).

Учет системных связей в лексике, правильный отбор материала в зависимости от этапа и целей обучения – это именно то, что помогает учащемуся не утонуть в море слов, т. е. облегчает их понимание и усвоение.

Принцип организации лексики на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, отражающий ее языковую системность, – это тематическая группа или тематико-ситуативный ряд, поскольку отбор и организация лексического материала на данном этапе ограничены учебными ситуациями начального этапа обучения, речевыми темами.

При этом иногда целесообразно учитывать синонимические и антонимические отношения между словами (большой ≠ маленький, тихий ≠ громкий, узкий ≠ широкий, легкий ≠ тяжелый, легкий ≠ трудный и многие др.).

Одним из главных принципов изучения лексики на начальном этапе – это лексика на синтаксической основе.

Еще одно средство справиться с обилием лексических единиц – это компрессия (минимизация) лексического материала в

зависимости от этапа и целей обучения. Преподаватели пользуются результатами компрессии лексики, произведенной учеными, которые находят свое отражение в программах, учебниках, учебных пособиях, лексических минимумах.

При отборе лексического материала и составлении лексических минимумов нужно определить, что взять за единицу отбора; сколько и каких лексических единиц надо отобрать и какими критериями при этом надо руководствоваться.

Главным в этом вопросе является принцип ступенчатости в обучении языку и концентричности в подаче языкового материала, которые и определили создание соответствующих лексических минимумов как средства распределения материала при обучении по этапам. Так, например, начальный этап предполагает овладение 1200–1500 словами, продвинутый – 3000–4000 [Колесникова, 1977: 20].

Отбор лексики также зависит и от следующих критериев: употребительность слова, частотность, актуальность выражаемого им понятия, достаточность для удовлетворения коммуникативных потребностей, учебно-методическая целесообразность, ситуативно-тематическая отнесенность, семантическая и словообразовательная ценность, сочетаемость, стилистическая ограниченность, многозначность и др.

В зависимости от целей и задач, стоящих перед составителем лексического минимума, данные критерии могут варьироваться.

Остановимся на вопросе семантизации лексики.

Семантизация лексики – это объяснение значений новых, неизвестных учащимся слов различными способами.

Последовательный и постепенный процесс раскрытия семантики лексической единицы с той полнотой, которая определяется целями и задачами обучения, следует определить как адекватную семантизацию [Пассов 1991: 52].

Назовем наиболее распространенные способы семантизации лексики:

1. **Наглядность.** Этот способ получил довольно широкое распространение.

Принято различать три основных вида наглядности: предметная (непосредственная демонстрация предмета и название его), изобразительная (предъявление семантизирующего рисунка, схемы и т.п.), моторная (демонстрация действия и его название).

В основе наглядной семантизации лежит принцип: слова иностранного языка не должны ассоциироваться с родным языком учащихся, т. е. у учащихся образуется не трехчленная ассоциатив-

ная связь (иностранное слово – слово родного языка – предмет), а двучленная (иностранное слово – предмет). Это положение и использование в этой связи способа наглядности имеет ряд ограничений, обусловленных тем, что для раскрытия значения необходимо прежде всего установить его предметную отнесенность, а для того чтобы установить предметную отнесенность значения, надо установить понятийное содержание слова.

Тем не менее, нельзя не признать, что при наличии определенных ограничений наглядность может оказать существенную помощь преподавателю, особенно на начальном этапе обучения и в тех случаях, когда перевод слова по тем или иным причинам невозможен (например, в многоязычной группе).

Неправомерно считать, что способ наглядности может использоваться лишь на начальном этапе обучения. Ниже будут приведены примеры использования данного способа семантизации приставочных глаголов.

2. **Перевод**, т. е. замена иноязычного слова соответствующим ему словом родного языка, является наиболее старым и распространенным способом.

Перевод используется как в национально-ориентированных учебниках, так и в других учебных материалах, например, при подготовке адаптированных литературно-художественных произведений.

В основе переводной семантизации иноязычных слов лежит естественное стремление человека осмыслить новые языковые средства с помощью привычного ему мышления, т. е. мышления на родном языке. Поэтому вполне естественно стремление заменить слово иностранного языка соответствующим словом родного языка. Вспомним широко известное положение Л.В. Щербы о том, что можно изгнать родной язык из преподавания, но нельзя изгнать его из головы учащихся [Щерба 1974].

Перевод как способ семантизации также имеет ряд существенных ограничений. Переводная семантизация никак не соотносится с внутрисистемными свойствами лексических единиц.

При использовании переводной семантизации как наименее трудоемкого и наиболее экономного способа семантизации необходимо учитывать расхождения в лексике русского языка и родного языка учащихся, которые могут проявляться как на уровне семантической структуры слова, так и на уровне семантической структуры его значения, а также в коннотативном, синтагматическом и парадигматическом компонентах. В таких случаях перевод может привести к интерференции. В связи с этим следует использовать перевод, прибегая к дополнительным пояснениям, напри-

мер: значение русского слова более узкое (широкое) по сравнению со словом родного языка.

3. **Семантизация** новых слов с помощью синонимов.

4. **Семантизация** новых слов с помощью антонимов.

5. **Семантизация** новых слов с помощью указания на словообразовательные связи, морфологического анализа производных, приведения однокоренного слова.

6. **Семантизация** нового слова при помощи указания на гипонимические отношения (слова, значение которых относится к значению нового слова как видовое понятие к родовому).

7. **Контекстуальный способ**, т. е. объяснение новых слов с опорой на контекст, при этом используется сильный семантизирующий контекст.

8. **Толкование новых слов** с помощью описания их значения, комментариев, при необходимости и лингвострановедческих.

На продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного лексика выделяется как самостоятельный аспект. При работе над лексическим материалом учитываются системные связи между единицами.

На занятия выносятся темы, трудность которых для иностранных учащихся обусловлена как структурно-семантическими особенностями русского языка, так и спецификой их родного языка. Набор таких лексико-семантических объединений весьма широк. Используемое слово *объединение*, строго говоря, не является научным (лингвистическим) термином, так как оно [слово], с одной стороны, шире, а, с другой стороны, уже, чем соответствующие термины, называющие парадигматические группировки лексических единиц (ЛСГ, СП, синонимические ряды, паронимы, антонимы и т.п.).

Под лексическим объединением понимается та или иная группа лексических единиц, которая выносится на занятие.

Учесть все вышеуказанные связи позволяет представление лексического материала, если, взяв за основу какую-либо лексико-семантическую группу, рассмотреть все значения (ЛСГ) входящих в нее единиц, детально охарактеризовать все особенности синтаксической и лексической сочетаемости, антонимические и синонимические отношения, связь с грамматическими категориями. Например: *пользоваться, использовать, применять, употреблять; учить, учиться, изучать, заниматься; стремиться, стараться, пробовать* и др.

Также весьма продуктивным является и выделение словообразовательных групп (в первую очередь, глагольных). Например:

группа глаголов, мотивированных глаголом СТРОИТЬ (*застроить, пристроить, надстроить, перестроить; настроить, расстроить, устроить и др.*); группа глаголов, мотивированных глаголом СМОТРЕТЬ (*осмотреть, рассмотреть, просмотреть, подсмотреть, высмотреть, засмотреться, насмотреться и др.*); группа глаголов, мотивированных глаголом ДУМАТЬ (*продумать, выдумать, придумать, передумать, обдумать, раздумать и др.*).

Рассмотрим некоторые традиционно выделяемые объединения. Объем материала настолько велик, что мы сможем остановиться на наиболее трудных для иностранных учащихся моментах, предложив свои комментарии и методические рекомендации.

Работа над каждой группой строится следующим образом.

Презентация и семантизация лексической единицы осуществляется с учетом ее лексических и синтагматических связей, т. е. сочетаемости и других грамматических характеристик, например, видовой отнесенности.

Далее следуют примеры употребления слова в рассматриваемом значении.

При подборе примеров следует учитывать их «показательность», т. е. наличие сильного семантизирующего контекста.

Поскольку целью курса практической лексики является выработка навыков адекватного употребления слов речи, эта цель достигается посредством системы лексических упражнений, построенных на коммуникативной основе.

Сначала предлагается упражнение на наблюдение, где приводятся примеры из литературных произведений. Учащимся дается задание обратить внимание на значение и лексическую и грамматическую сочетаемость отрабатываемых лексических единиц. Далее следует упражнение на подстановку, например: «Вставьте вместо точек подходящий по смыслу глагол. Мотивируйте свой выбор». Затем учащиеся выполняют упражнение, построенное в вопросительной форме, и упражнение на трансформацию, требующее выбора и правильного употребления одной из лексических единиц. Далее следует творческое упражнение с применением наглядности (картинок) с заданием: «Найдите ситуации, в которых можно употребить следующие лексические единицы, составьте рассказ, используя предложенные лексические единицы».

На заключительном этапе работы предлагается самостоятельное чтение текста с выделением глаголов изученной ЛСГ, объяснением их употребления, после чего следует устный пересказ текста.

Рассмотрим некоторые лексические объединения, традиционно включаемые в лексический аспект.

Особую трудность для иностранных учащихся представляет собой группа глаголов **СТРЕМИТЬСЯ**, **СТАРАТЬСЯ**, **ПЫТАТЬСЯ**, **ПРОБОВАТЬ**. В двуязычных словарях, как правило, данные глаголы переводятся одним словом (англ. – *to try*, исп. – *tratar* и т.д.), в то время как в толковых словарях русского языка дается несколько значений каждого из глаголов данной группы, при этом один глагол объясняется через значение другого, что приводит к ошибкам при употреблении данных глаголов в речи. Рассмотрим подробно работу над данным лексическим объединением.

Глаголы группы **СТРЕМИТЬСЯ: (СТРЕМИТЬСЯ, СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ, ПЫТАТЬСЯ/ ПОПЫТАТЬСЯ, ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ)**

СТРЕМИТЬСЯ (НСВ)

1. Обращаться мыслями, испытывать влечение, хотеть достигнуть чего-либо.

СТРЕМИТЬСЯ	к чему?	к добру, к справедливости, к знаниям, к заветной цели;
	куда?	в Москву, на сцену и т.д.

Примеры:

1. Он хотел показать, что не **стремится** к другим отношениям, кроме деловых. (*В. Каверин*)
2. Все существо ее **стремилось** к правде. (*И. Тургенев*)
3. Он не **стремился** к одиночеству, но умел создавать его среди любой шумной компании, чтобы остаться со своими мыслями. (*Ю. Нагибин*)
4. Прямого автобуса не было на Семирецк, куда **стремился** Митин. (*З. Богуславская*)

2. Настойчиво добиваться чего-либо.

СТРЕМИТЬСЯ + инф.

Примеры:

1. В юности часто **стремятся** кому-нибудь подражать. (*А. Саянов*)
2. ... **стремясь** избавиться от усталости, [она] нагружала на себя все больше и больше дел. (*А. Алексин*)

СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ

Делать что-либо с усердием, прилежанием. Прилагать усилия, чтобы сделать, осуществить что-либо, добиться чего-либо.

СТАРАТЬСЯ/	как?	изо всех сил, на совесть,
ПОСТАРАТЬСЯ	+ инф.	очень стараться, всячески; понять, простить и т.д.

Примеры:

1. Митя работал как одержимый. И Оля **старалась** изо всех сил. (*А. Атаров*)

2. Худо ли, хорошо ли я выполнял свои обязанности, но **старался** на совесть и устал так, как, кажется, еще никогда не уставал. (*Н. Гарин-Михайловский*)

3. Кажется, Кораблеву не очень понравился этот пример, потому что он **постарался** перевести разговор на другую тему. (*В. Каверин*)

4. Присел я у забора и стал прислушиваться, **стараясь** не пропустить ни одного слова. (*М. Лермонтов*)

Комментарий преподавателя

Глаголы СТАРАТЬСЯ, СТРЕМИТЬСЯ, наряду со сходством в их значении, имеют ряд различий.

1. Глагол СТРЕМИТЬСЯ часто указывает на настойчивое желание добиться чего-либо, в то время как глагол СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ – на активные действия, усилия при выполнении каких-либо действий.

2. Глагол СТРЕМИТЬСЯ не имеет формы СВ, так как он всегда обозначает процесс – движение к желаемой цели. Это глагол динамичный, в отличие от статичного глагола СТАРАТЬСЯ, что подтверждают прилагательные, образованные от данных глаголов:

СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ – «происходящий с большой скоростью, очень быстрый»: *стремительное движение, стремительный бег, стремительная атака*; «отличающийся быстротой движения»: *стремительная река, стремительный поток, стремительный характер, стремительная жизнь, стремительный человек*.

СТАРАТЕЛЬНЫЙ – «относящийся к работе, к делу со старанием, усердный»: *старательный ученик, старательный работник*.

3. Глагол СТРЕМИТЬСЯ, кроме конструкции с инфинитивом, может быть употреблен с предложно-падежной конструкцией.

СТРЕМИТЬСЯ	к чему?	к знаниям, к цели.
------------	---------	--------------------

4. Глаголы СТРЕМИТЬСЯ и СТАРАТЬСЯ различаются стилистической окраской. Глагол СТАРАТЬСЯ употребляется для обозначения явлений конкретного, бытового, обиходного характера, а глагол СТРЕМИТЬСЯ – более широкого, общего, общественно-политического характера.

ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ

Прилагать усилия, чтобы осуществить что-либо, добиваться чего-либо.

ПЫТАТЬСЯ + *инф.*

Примеры:

1. Он **пытался** принять независимый вид, но его лицо было злым и напряженным. (*Г. Николаева*)
2. Кузнецов **пытался** начать новую историю, но Левшин прервал его. (*К. Паустовский*)

Комментарий преподавателя

Глаголы СТАРАТЬСЯ и ПЫТАТЬСЯ очень близки по значению, кроме того, оба употребляются в конструкциях с инфинитивом.

Однако в их значениях есть различие. Если глагол СТАРАТЬСЯ не содержит в своей семантике отношение к результату, то глагол ПЫТАТЬСЯ имеет в своем значении указание на безрезультативность (в прошедшем времени) затрачиваемых усилий или на трудности, связанные с достижением желаемого результата (настоящее и будущее время, повелительное наклонение).

В связи с этим для глагола ПЫТАТЬСЯ характерно употребление в предложении с противительным союзом **но**. Безрезультативность также поддерживается контекстом (лексическими единицами *напрасно, безуспешно* и т.п.).

Примеры:

1. Санитар держал за передние ручки носилки, на которых лежал Андрей. Он **пытался** улыбаться, но это у него не получалось. Сзади носилки держал другой санитар. (*А. Алексин*)
2. – Мы едем в Холмогоры? – спрашивает Сережа у Коростылева и мамы... Они переглядываются и потом смотрят в сторону, и Сережа безуспешно пытается заглянуть им в глаза. (*В. Панова*)

ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ

1. Начинать какое-либо действие с целью испытать, проверить, получится ли оно и как получится.

ПРОБОВАТЬ/ + инф.

ПОПРОБОВАТЬ

Примеры:

1. **Пробовал** было писать стихи – да остроумия нет! (М. Салтыков-Щедрин)

2. Он **пробовал** резать проволоку перочинным ножом, но нож быстро сломался. (В. Кожевников)

3. – К сожалению, я не умею разговаривать с людьми, – ответил смущенно Гарт.

– А вы **пробовали**? (К. Паустовский)

4. Когда юный Моцарт в семилетнем возрасте давал концерты во Франкфурте-на-Майне, к нему подошел мальчик лет 14.

– Как замечательно ты играешь! Мне никогда так не научиться.

– Отчего же? Ты ведь совсем большой. **Попробуй**, а если не получится, то начни писать ноты.

– Да, я пишу... Стихи...

– Это ведь тоже очень интересно. Писать хорошие стихи, вероятно, еще труднее, чем сочинять музыку.

– Да нет, совсем легко. Ты **попробуй**...

Собеседником Моцарта был юный Гёте. (по материалам газет)

5. Я просидел у Пети до позднего вечера, и Хейфец так и не проснулся. Мы **пробовали** разбудить его, но он только засмеялся во сне, как ребенок, и перевернулся на другой бок. (В. Каверин)

2. Испытывать, проверить состояние, годность чего-либо.

ПРОБОВАТЬ/ что?

еду, воду, блюда, напитки,

ПОПРОБОВАТЬ

голос.

Примеры:

1. Машинист заботливо осматривает паровоз, смотрит манометр, **пробует** рычаги. (В. Короленко)

2. Из консерватории вернулась Лиза и привела с собой подругу. Слышно, как они играют на рояле, **пробуют** голоса и хохочут. (А. Чехов)

3. Садясь к чайному столу, он сначала заботливо **пробовал** стул, достаточно ли крепок. (М. Горький)

4. ... Бабушка объявила, что ей опять станет хуже, если я не **попробую** этого пирога. (В. Каверин)

Комментарий преподавателя

1. Глагол ПРОБОВАТЬ часто обозначает действие прерванное, не достигшее результата, поэтому он сближается по значению с глаголом ПЫТАТЬСЯ и иногда в предложении возможна их взаимозамена.

Пример:

Я **пробовал (пытался)** открыть дверь, но она была заперта на ключ.

Однако глагол ПРОБОВАТЬ не содержит в своем значении, в отличие от глагола ПЫТАТЬСЯ, семантического элемента «прилагать усилия».

II. Кроме приставки **по-**, при помощи которой образуется совершенный вид от глаголов СТАРАТЬСЯ, ПЫТАТЬСЯ, ПРОБОВАТЬ, глаголы СТАРАТЬСЯ и ПРОБОВАТЬ могут соединяться с приставкой **пере-**.

Однако эта приставка придает этим глаголам неодинаковое значение. В глаголе ПЕРЕСТАРАТЬСЯ она имеет значение чрезмерности, избыточности действия.

Пример:

Теперь о повести. Вы предостерегаете меня от излишней отделки и боитесь, чтобы, **перестаравшись**, я не стал холоден и сух. (*А. Чехов*)

В глаголе ПЕРЕПРОБОВАТЬ приставка **пере-** имеет значение «распространение действия последовательно на ряд (множество) однородных предметов» (значение полноты охвата, исчерпанности действия), поэтому в предложении, как правило, присутствует местоимение *все*.

Примеры:

1. Обед давно кончился, и вина были **перепробованы**, но гости все еще сидели за столом. (*Н. Гоголь*)

2. Муся **перепробовала** все способы, стараясь разбудить спутников. Они не просыпались, даже не открывали глаз. (*Б. Полевой*)

3. Но когда у нее эти приступы, ... она впадает в отчаяние. Причину никак не найдут... **Перепробовали** все: физкультуру, массаж, лекарств прорву. (*З. Богуславская*)

III. В существительных, образованных от глаголов данной ЛСГ, семантические различия еще ярче, чем в самих глаголах:

СТРЕМЛЕНИЕ – настойчивое влечение, тяготение, желание попасть куда-либо, достичь чего-либо.

Пример:

Русская литература, к чести ее, давно уже обнаружила **стремление** – быть зеркалом действительности. (*В. Белинский*)

СТАРАНИЕ – усердие, прилежание в работе, деле.

ПОПЫТКА – действие, направленное на осуществление или достижение чего-либо, но без полной уверенности в успехе.

Пример:

В некоторых видах спорта (в прыжках в высоту, в длину, в тяжелой атлетике) спортсменам дают 2–3 попытки.

Запомните поговорку: *Попытка – не пытка*.

ПРОБА – проверка, испытание, эксперимент.

Проба пера – о первом литературном произведении.

СТАРАТЬСЯ или СТРЕМИТЬСЯ?

Упражнение 1. Вставьте вместо точек глагол СТРЕМИТЬСЯ или СТАРАТЬСЯ. Мотивируйте свой выбор.

1. Всю жизнь он ... к знаниям. 2. После нашего неприятного разговора я ... не думать о нем. 3. Он ... всегда говорить то, что думает. 4. Писатель всю жизнь ... как можно больше путешествовать. 5. Гребцы изо всех сил ... плыть бесшумно и не плескать веслами. 6. Как все некрасивые люди, он ... тщательно, щегольски одеваться. 7. Во время нашего разговора я ... заглянуть ей в лицо. 8. Всю жизнь я ... жить в деревне, а вот живу в городе. 9. Она всеми силами ... запомнить этот рисунок, чтобы потом воспроизвести его акварелью. 10. Многие выпускники школ ... учиться в вузах.

Упражнение 2. Замените данные предложения близкими по смыслу, употребляя в них глаголы СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ или СТРЕМИТЬСЯ. Мотивируйте свой выбор.

1. Я сделаю все, чтобы оправдать ваше доверие. 2. В процессе реставрации архитекторы очень хотели повторить замысел старых мастеров, манеру их исполнения. 3. Со своими соседями я хочу жить дружно. 4. Человечество мечтает и все делает для того, чтобы разгадать тайны природы. 5. В юности часто появляется желание кому-либо подражать. 6. Он приложил все усилия, чтобы исправить свою ошибку.

СТАРАТЬСЯ или ПЫТАТЬСЯ?

Упражнение 3. Вставьте вместо точек глагол СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ или ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ. Мотивируйте свой выбор.

1. При разговоре он всегда ... смотреть собеседнику в глаза. 2. Однажды она ... провести со мной душевную беседу, но я высмеял ее. 3. Он очень любил отца и всегда ... не огорчить его чем-нибудь. 4. Он ... улыбаться, но это у него не получалось. 5. Получив срочную работу, машинистка ... напечатать ее быстро. 6. Он смотрел на сцену, ... вникнуть в смысл происходящего, но мысли о случившемся не отпускали его. 7. Я ... сделать все, что от меня будет зависеть.

Упражнение 4. Трансформируйте предложения, употребляя глагол СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ или ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ в нужной форме.

1. Приложите все усилия, чтобы закончить эксперимент за три

дня. 2. Он хотел поступить в университет, но в этом году он не прошел по конкурсу. 3. Он долго бился над решением этой задачи, но так и не мог найти правильный ответ. 4. Об этом я не хочу сейчас думать. 5. Он хотел участвовать в общем разговоре, но его постоянно перебивали.

ПЫТАТЬСЯ или ПРОБОВАТЬ?

Упражнение 5. Вместо точек вставьте глагол ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ или ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ в нужной форме. Мотивируйте свой выбор.

1. Она не раз ... поговорить с ним об этом, но он только слушал и не отвечал ни слова. 2. Молодому художнику захотелось ... свои силы в оформлении детских книг. 3. Мне кажется, вам понравится это блюдо, ... его, пожалуйста. 4. Не ... меня уговаривать, я уже принял решение. 5. В юности многие ... писать стихи. 6. Попав на восточный базар, очень трудно удержаться и не ... то или иное лакомство. 7. Врачи ... спасти больного, но было уже поздно. 8. Он всем своим видом ... показать, что ничего не произошло, но все поняли, что он глубоко переживает случившееся.

Упражнение 6. Восстановите диалоги, употребив при этом глагол ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ или ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ.

1. ...

Большое спасибо, с удовольствием.

2. ...

Да, я согласна с вами, это трудно.

3. ...

Ничего, не расстраивайтесь. Надеюсь, на будущий год вы поступите в институт.

4. ...

Нет, я с детства хотел стать актером.

Упражнение 7. Вставьте вместо точек глагол СТРЕМИТЬСЯ, СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ, ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ, ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ в нужной форме. Мотивируйте свой выбор.

1. Он всегда ... быть непохожим на других. 2. Слушая захватывающий рассказ старшего брата, вернувшегося из путешествия, мальчик ... не пропустить ни одного слова. 3. Художник ... усовершенствовать свою картину, нанося на холст все новые и новые мазки. 4. Она мучительно ... вспомнить имя этого писателя, но так

и не смогла. 5. После долгого отсутствия он так ... скорее попасть в родной город, что ни усталость, ни трудности с билетом не могли его остановить. 6. Он ... перевести разговор на другую тему, но его собеседник все время возвращался к случившемуся. 7. Речь у него была быстрая, сбивчивая, он знал это и ... говорить как можно медленнее и отчетливее. 8. Вчера мы ... попасть на спектакль, но, к сожалению, не смогли достать билетов. 9. У тебя не получилась эта задача? Не огорчайся, ... решить ее другим способом.

Упражнение 8. Ответьте на вопросы, употребляя в ответах глагол **СТРЕМИТЬСЯ, СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ, ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ, ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ**.

1. Как вы обычно готовитесь к экзаменам? 2. Приехав в новый город, вы смогли привыкнуть к новым условиям? 3. Что обычно делает хозяйка, когда она готовит обед? 4. Какие черты характера отец хотел привить вам в детстве? 5. Каким качеством должен обладать спортсмен, чтобы победить? 6. Что делает человек, если он совершил ошибку? 7. Почему вы не смогли перевести этот текст? 8. Что делает режиссер, приступая к работе над новым фильмом?

Упражнение 9. Трансформируйте предложения, употребляя глагол **СТРЕМИТЬСЯ, СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ, ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ, ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ** в нужной форме. Если возможно, дайте варианты.

1. Я приложу все усилия, чтобы помочь вам. 2. Люди всей Земли хотят жить в мире и дружбе. 3. Я очень хочу, чтобы вы меня правильно поняли. 4. Он всю жизнь мечтал путешествовать и еще с детства очень хотел побывать в дальних странах. 5. Она хотела найти объяснение его странному поступку, но никак не могла. 6. Я хотел еще что-то разглядеть позади, но, кроме светящихся огней вокзала, уже ничего не было видно. 7. Летом мы очень хотим как можно быстрее отправить детей за город. 8. Родители приложили все усилия, чтобы воспитать детей трудолюбивыми, честными, справедливыми.

Задание 1.

а) Прочитайте текст. Найдите в нем глаголы изученной лексико-семантической группы. Объясните их значение.

С шестом через городские ворота

Один крестьянин с шестом в руках подошел к городским воротам. Сначала он попытался войти, держа шест вертикально, но у него ничего не вышло, так как ворота оказались слишком низки.

Тогда он повернул шест поперек, но ворота были недостаточно широки, и он так и остался за воротами.

– «Как же теперь быть?» – спросил он себя и стал раздумывать, как пронести шест. Он очень старался, но так ничего и не придумал.

На городской стене рядом с воротами стоял человек. Заметив, что крестьянин никак не может пройти с шестом в ворота, он громко рассмеялся.

– Чего ты раздумываешь? – крикнул он. – Попробуй сделать так: давай-ка шест сюда, а как пройдешь через ворота, я подам его тебе. И ты вместе со своим шестом будешь в городе. *(по материалам газет)*.

б) Вспомните и расскажите похожую историю из Вашей жизни. Употребите в рассказе глаголы ПЫТАТЬСЯ/ПОПЫТАТЬСЯ, СТАРАТЬСЯ/ПОСТАРАТЬСЯ, ПРОБОВАТЬ/ПОПРОБОВАТЬ, СТРЕМИТЬСЯ.

Задание 2.

а) Прочитайте текст. Найдите в нем глаголы изученной лексико-семантической группы. Объясните их значение.

Он знает 120 языков

Профессор Карло Тальявини никогда не стремился стать сенсацией. И все же он ею стал на конгрессе языковедов в Нью-Йорке в 1962 году. Он вышел на трибуну и произнес краткую приветственную речь на пятидесяти языках.

Профессор Тальявини – доктор филологии, член пятидесяти академий наук. Когда ему было 12 лет, он владел уже семью языками. Он учился в Болонском университете, докторский диплом получил, зная пятнадцать живых и мертвых языков. Тогда ему было 22 года. Двумя годами позже он стал доцентом Римского университета и систематически продолжал свои языковедческие работы.

Доктор Тальявини изучил 120 языков. Он бегло разговаривает на всех европейских языках и их диалектах. В университете он читал лекции на 25 языках.

Как он изучил все эти языки?

– Одних способностей, – говорит Тальявини, – здесь мало. Нужен тяжелый, упорный труд, нужно систематически заниматься. Я полагаю, что труднее всего выучить два-три языка. Потом дело идет уже легче. Сначала я стараюсь понять характер и, если можно так выразиться, дух языка, усвоить его произношение, ме-

логический строй. Потом – конструкцию и, наконец, я начинаю учить целые обороты, постепенно дополняя их новыми и новыми словами. Соединяю обороты, повторяю, придаю им новое содержание. Я постоянно возвращаюсь к уже освоенному материалу, стараюсь утвердить его не только в памяти, но и в воображении.

Изучать языки, как говорит профессор Тальявини, стало для него непреодолимой привычкой и потребностью. Он изучает по три–четыре языка в год.

В настоящее время он пробует свои силы в написании большой работы о языке эскимосов, а для развлечения работает над антологией мирового юмора. Будущую книгу профессор намерен перевести на двадцать языков. Попробуйте последовать его примеру! (*по материалам газет*)

б) Расскажите, как изучаете иностранные языки Вы или Ваши друзья. В рассказе употребите глаголы изученной лексико-семантической группы.

Рассмотрим некоторые наиболее трудные аспекты изучения еще одной группы.

Глаголы группы ПОМНИТЬ

Задача преподавателя – объяснить разницу между тремя глаголами ПОМНИТЬ, ЗАПОМНИТЬ, ВСПОМНИТЬ, представляющими значительные трудности для иностранцев.

В англо-русском словаре первое значение каждого из вышеупомянутых русских глаголов переводится как *remember*, т. е. объем понятия, выражаемого английским глаголом *remember*, шире, чем в русском языке, и включает в себя понятия, передаваемые русскими глаголами *запомнить* (перевод: *remember; keep in mind; memorize*), *помнить* (перевод: *remember; recollect, keep in mind*) и *вспомнить* (перевод: *remember; recall; recollect*).

Таким образом, в данном случае словарь не помогает, а лишь запутывает учащегося. Семантизировать данные глаголы нужно при помощи толкования, что позволит трансформировать воспринимаемую лексическую информацию через систему структурных и смысловых связей.

При обучении нефилологов это возможно делать на родном языке учащихся. Рассмотрим «английский» вариант:

Запомнить – «to learn something well to remember it»; «to memorize» (здесь уместным будет дать и синоним, чтобы «подстраховаться» от допущения формирования у учащихся неверного или неполного понимания).

Помнить – «to have or keep in the memory something that was said, done previously»; «to think with respect about somebody»; «not to forget to do something».

Вспомнить – «to bring something/somebody back into the mind».

При обучении филологов используется толкование на русском языке.

ПОМНИТЬ

Сохранять, удерживать в памяти, не забывать (НСВ).

ПОМНИТЬ	<i>кого? что?</i>	отца, мать, учителя, друга, семью, детство, прошлое, встречу, хорошее, плохое, добро, зло, обиду, дорогу, адрес, лицо, название, имя;
	<i>о ком? о чем?</i>	о друге, о детях, о прошлом, о каком-либо дне, об обещании, о поручении, о встрече;
	<i>как?</i>	хорошо, плохо, ясно, смутно, наизусть, всегда, точно, долго, всю жизнь, как сейчас.

Теперь истолкуем глагол **ЗАПОМИНАТЬ/ЗАПОМНИТЬ**: «включать в память что-то новое, то, что раньше не знали».

ЗАПОМИНАТЬ/ЗАПОМНИТЬ

Включать, вводить в память что-то новое, то, что раньше не знали.

ЗАПОМИНАТЬ/ ЗАПОМНИТЬ	<i>кого? что?</i>	какого-либо человека, чье-либо лицо, улыбку, голос, глаза, факты, события, фразу, песню, мелодию, номер телефона;
	<i>как?</i>	хорошо, плохо, точно, слово в слово, быстро, постепенно, легко, с трудом, без труда, на всю жизнь, навсегда, надолго.

Далее переходим к семантизации третьего глагола **ВСПОМНИТЬ/ВСПОМИНАТЬ**.

ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ

Восстанавливать, оживлять в памяти.

ВСПОМИНАТЬ/ ВСПОМНИТЬ	<i>кого? что?</i>	отца, мать, родных, детей, прошлое, забытое, какое-либо время, встречу, разговор, случай, имя, адрес, номер дома, название, стихотворение, мелодию, рассказ, слова, совет, лицо, голос, улыбку;
	<i>о ком? о чем?</i>	об отце, о матери, о сыне, о доме, о срочном деле, об обещании, о поручении, о книге;
ВСПОМИНАТЬ (НСВ)	<i>как часто?</i>	часто, редко, постоянно, иногда;
ВСПОМНИТЬ (СВ)	<i>как?</i>	быстро, сразу, тотчас, легко, без труда, с трудом, неожиданно, вдруг, случайно, снова, вновь, опять.

ВСПОМИНАТЬ (НСВ) (*кого-, что-либо* или *о ком-, чем-либо*) в разговоре, в беседе, при встрече – восстанавливая в памяти кого-либо, что-либо, говорить, рассказывать об этом.

Глагол ЗАПОМИНАТЬ/ЗАПОМНИТЬ обозначает действие, совпадающее с моментом получения информации и включением ее в память человека.

Пример:

Я хорошо **запомнил** мелодию новой песни (т. е. *мелодия закрепилась в моей памяти в тот момент, когда я ее слушал*).

Глагол ПОМНИТЬ обозначает сохранение (наличие) какой-либо информации в памяти в течение длительного отрезка времени.

Пример:

Я хорошо **помню** мелодию новой песни (т. е. *мелодия сохраняется в моей памяти, я могу ее воспроизвести, узнать*).

Таким образом, **помнить** мы можем лишь то, что хорошо **запомнили**.

Глагол ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ обозначает действие восстановления, оживления информации, которую хранит наша память. Информация как бы записана на пленку, но мы не воспро-

изводим ее постоянно, а лишь в определенные моменты под воздействием какого-либо фактора, в связи с другими событиями; информация, полученная в прошлом, может быть восстановлена.

Пример:

Я **вспомнил** мелодию новой песни, (т. е. *мелодия, услышанная мною раньше, восстановилась (ожилa) в моей памяти, так как я захотел спеть песню своему другу*).

Схематично это можно изобразить следующим образом:



Затем следует упражнение на наблюдение, чтобы на примерах лучше понять приведенные выше комментарии.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Определите значение выделенных глаголов и их отношение к моменту получения, хранения или восстановления информации. Обратите внимание на сочетаемость данных глаголов.

1. На всю жизнь **запомнилась** мне эта ночь – последняя перед отъездом. (В. Каверин)

2. Я не сразу узнал отца в желтом старике, заросшем серой щетиной. Отцу было всего пятьдесят лет. Я всегда **помнил** его немного сутулым, но стройным, изящным, темноволосым, с необыкновенной его печальной улыбкой и серыми внимательными глазами. (К. Паустовский)

3. Потом он вдруг **вспомнил**, как мы ходили на каток, и выдумал, что один раз на катке поцеловал меня в щеку. (В. Каверин)

4. Мы провели вместе только один вечер, но часто потом я **вспоминал** этого человека. (В. Каверин)

5. Мы знакомимся, и я приступаю к расспросам. Да, он [таксист] отлично **помнит** эту поездку. Уж больно красивая женщина села к нему с тем гражданином. – Даже адресок **запомнил**, – смеется он. – Везет же некоторым. – А его куда отвез, тоже **запомнил**? – спрашиваю я самым равнодушным тоном и тоже улыбаюсь. С таким пареньком легко разговаривать. – Ясное дело, **запомнил**, – охотно откликается Эдик. – Сначала поехали на Плющиху, он там позвонил кому-то по автомату, получил, видать, от ворот поворот и велел ехать в центр. (А. Адамов)

6. ... вот об этой самой Варваре я и **вспомнил**, когда приметы той женщины прочел. Но сначала надо показать фотографию Варвары в магазине. Причем показал не одну ее фотографию, а нескольких женщин, приблизительно схожих между собой. Там двое эту женщину **запомнили**. Я, между прочим, заметил: женщины, как правило, наблюдательней мужчин в таких случаях. Мужчина лучше местность, дорогу **запоминает**, а женщина обстановку, людей. Чем это объяснить, не знаю, но факт. Особенно хорошо женщина **запоминает** женщину. (А. Адамов)

Далее следуют упражнения, направленные на выработку навыков правильного употребления данных глаголов.

Упражнение 2. Закончите высказывания, используя предложения, данные справа.

1. Я не могу запомнить этот номер. Я не могу вспомнить этот номер.	Я посмотрю его в записной книжке. Лучше я запишу его в книжку.
2. Я плохо помню его лицо. Я плохо запомнил его лицо.	Мы встречались так давно. Я его не очень хорошо разглядел.
3. Никак не могу вспомнить это стихотворение. Никак не могу запомнить это стихотворение.	А ведь недавно читал его на конкурсе. А ведь завтра я должен читать его на конкурсе.
4. Я не помню , куда я положил ключ. Я не могу вспомнить , куда я положил ключ.	Боюсь, нам придется ломать дверь. Я очень торопился.
5. Я вспомнил эту историю. Я запомнил эту историю.	Я сам был участником этих событий. Сейчас расскажу.

Упражнение 3. Употребите вместо точек наречия ДОЛГО, НАДОЛГО, ИНОГДА, ВРЕМЯ ОТ ВРЕМЕНИ, ПОСТЕПЕННО, СРАЗУ, НАВСЕГДА, НА ВСЮ ЖИЗНЬ, ВСЮ ЖИЗНЬ и др. Укажите возможные варианты.

1. Стихотворение очень длинное, не старайся запомнить его ..., запоминай 2. Ничего особенного не было в этой картине, но я ... ее запомнил. 3. Мы говорили совсем недолго, но я потом ... вспоминал наш разговор. 4. Я ... буду помнить свою встречу с из-

вестным писателем. 5. Моя первая поездка к морю запомнилась мне 6. Я надеюсь, ты будешь хоть ... вспоминать это лето. Я же буду помнить его 7. Я не могу ... вспомнить начало песни. Подожди несколько минут.

Упражнение 4. На основании предыдущего упражнения найдите слова, которые употребляются только с одним из этих глаголов, и общие случаи сочетаемости. Укажите слова, которые употребляются с каким-либо из этих глаголов только в форме СВ или НСВ.

Затем переходим к четвертому глаголу НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ.

НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ

1. Стимулировать воспоминание; помочь восстановить в памяти что-либо упущенное, забытое, относящееся к прошлому:

а) при одушевленном субъекте. Воздействовать на память вербально, т. е. говорить, чтобы заставить, помочь вспомнить.

НАПОМИНАТЬ/	<i>о ком? о чем?</i>	обо мне, о госте, о собрании,
НАПОМНИТЬ		об обещании, о встрече, об
		обязанностях, о прошлом;
	<i>кому? чему?</i>	сотрудникам, студентам, мне,
		классу, группе, собранию
		(неодушевленные существи-
		тельные в данном случае на-
		зывают объединения людей);
	<i>как?</i>	строго, сурово, официально,
		по-дружески.

б) при неодушевленном субъекте. Воздействовать на память образно; вызывать в памяти образ кого-, чего-либо, заставить думать об этом.

НАПОМИНАТЬ/	<i>кого? что?</i>	человека, знакомого, фами-
НАПОМНИТЬ		лию, имя, случай, содержа-
		ние, прошлое, детство;
	<i>кому?</i>	мне, Андрею, художнику,
		матери;
	<i>как?</i>	живо, неожиданно, всякий
		раз.

В 1-м значении глагол чаще употребляется в форме СВ.

Примеры:

1. Староста **напомнил** группе о завтрашней экскурсии.
2. Его слова **напомнили** мне один случай, который произошел во время последней поездки на Кавказ.

2. Быть, казаться похожим на кого-, что-либо.

Глагол в этом значении употребляется в форме НСВ. При употреблении СВ при глаголе обязательно дополнение в Дат. п. (*кому?*).

НАПОМИНАТЬ/	<i>кого? что?</i>	мать, отца, брата, знакомого;
НАПОМНИТЬ		дом, птицу;
	<i>кому?</i>	мне, ему, Анне;
	<i>чем?</i>	лицом, характером, видом, походкой, манерой говорить (держаться);
	<i>по чему?</i>	по манере говорить (держаться), по виду, по форме, по вкусу;
	<i>как?</i>	очень, несколько, отдаленно.

Примеры:

1. Своей манерой наклонять голову он **напоминал** большую птицу.
2. Экзотический африканский плод по вкусу **напомнил** мне нашу обычную подмосковную землянику.

Упражнение 5. Прочитайте предложения с глаголом НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ. Определите значение данных глаголов, обратите внимание на их сочетаемость.

1. Из своих вещей она [Катя] ничего не оставила, – она не хотела, чтобы хоть одна какая-нибудь забытая мелочь могла ей **напомнить** о том, что она жила в этом доме. (*В. Каверин*)

2. Мне думается, что простота и неустроенность нашей жизни **напомнили** ему молодость, когда мы писали на подоконниках... в комнате, где замерзали чернила. (*К. Паустовский*)

3. Я **напомнил** тебе, где и при каких обстоятельствах мы встречались несколько лет тому назад, тогда я еще не был женат. (*А. Ким*)

4. Листья хрустели под ногами. Только этот звук **напоминал** о близости зимы. (*К. Паустовский*)

5. Оригинальное здание это сильно **напоминало** постройки

футуристов как по разнообразию материала, так и по беззастенчивости в его расположении. (А. Грин)

6. Это была высокая, румяная женщина, сильная, с решительной походкой. Чем-то она **напоминала** мне Кирку, особенно когда громко смеялась, показывая длинные, красивые зубы. (В. Каверин)

7. Тяжесть сумки совсем пригнула меня к земле. Со стороны я, наверное, **напоминала** своеобразный вопросительный знак. (Е. Маркова)

8. В заключение [Саша] спрашивала, обедали ли мы, и, если еще нет, просила, чтобы захватили мужа, потому что он «может по двое суток не есть, если ему не **напомнить**». (В. Каверин)

ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ – НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ

Эти глаголы различаются тем, что глагол ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ означает «восстановить что-либо в своей памяти», а глагол НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ – «восстановить что-либо в памяти другого человека».

Сравните употребление этих глаголов:

а) подлежащее – существительное, называющее человека:

1. Иван **вспомнил** о встрече, которая должна состояться сегодня вечером (*вспомнил сам, без чьей-либо помощи*).

2. Братья **вспомнили**, что надо зайти на почту за посылкой (*вспомнили сами, без чьих-либо слов*).

б) подлежащее – существительное, называющее человека:

3. Просматривая фотографии, он **вспомнил** свой последний приезд в этот город (*сам восстанавливал в своей памяти обстоятельства последнего приезда при помощи фотографий – сущ. «фотографий» не является подлежащим*).

1. Товарищ **напомнил** Ивану о встрече, которая должна состояться сегодня вечером (*товарищ помог Ивану вспомнить о встрече, сказав ему об этом*).

2. Отец **напомнил** сыновьям, что надо зайти на почту за посылкой (*отец сказал еще раз о своем поручении, чтобы дети не забыли об этом*).

б) подлежащее – неодушевленное существительное:

3. Фотографии **напомнили** ему последний приезд в город (*фотографии помогли ему оживить в памяти обстоятельства последнего приезда – сущ. «фотографии» является подлежащим*).

4. Услышав знакомую мелодию, она **вспомнила** последнюю встречу с мужем (*оживила в своей памяти встречу благодаря мелодии – сущ. «мелодия» не является подлежащим*).

4. Знакомая мелодия **напомнила** ей последнюю встречу с мужем (*мелодия помогла ей оживить в памяти встречу – сущ. «мелодия» является подлежащим*).

Упражнение 6. Вместо точек употребите глаголы ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ или НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ. Мотивируйте свой выбор.

1. Сергей посмотрел на часы и ..., что друг ждет его звонка.
2. Друг ... Саше, что пора выходить, чтобы не опоздать на поезд.
3. Я забыл о собрании и, к сожалению, никто мне не ... о нем.
4. Он так и не ..., где оставил свой портфель. 5. Не ... мне об этом, я и сам все прекрасно помню. 6. ..., пожалуйста, где вы видели этого человека. Это очень важно. 7. Вы уже говорили, как зовут этого человека, но я забыл, ... мне его имя. 8. Сколько раз можно тебе ..., чтобы ты выключал свет? 9. Уже в метро он ..., что, уходя из дома, он забыл выключить свет. 10. – Коля, ... тебе, что уже 6 часов. – Хорошо, что ты мне об этом сказал, сам бы я не ..., что начинается интересная передача.

ПОМНИТЬ
ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ
НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ

кого? что? о ком? о чем? (разг. про кого? про что?)

Эти глаголы могут иметь прямое дополнение (Вин. п. без предлога – *кого? что?*) и дополнение в Предл. п. (*о ком? о чем?*). Различие между этими случаями состоит в следующем:

кого? что?

Внимание направлено на конкретное содержание, облик, структуру объекта:

– *вспомнить песню* – восстановить в памяти слова и мелодию песни;

о ком? о чем?

Внимание направлено на факт существования объекта, в настоящем, прошедшем или будущем:

– *вспомнить о песне* – вспомнить о каком-то факте, связанном с этой песней, например, что песню надо выучить, повторить, записать и т.п.;

– *помнить мать* – не забывать, сохранять в памяти ее облик, характер, привычки и т.п.;

– *напомнить собрание* – оживить в чьей-то памяти конкретные обстоятельства уже состоявшегося собрания.

– *помнить о матери* – сохранять в памяти какое-то обстоятельство, не забывать вовремя писать ей письма, знать что она ждет, волнуется, что она о чем-то просила, что о ней надо заботиться;

– *напомнить о собрании* – сказать кому-то о том, что собрание состоялось, идет сейчас или состоится в будущем, чтобы собеседник не забыл об этом факте.

Упражнение 7. Прочитайте следующие примеры. Сравните употребление прямого и косвенного дополнений после глаголов **ПОМНИТЬ**, **ВСПОМНИТЬ**, **НАПОМНИТЬ**. Объясните, чем вызван выбор той или иной формы.

1. О матери они с Асей почти не говорили, оба грустили и **помнили**, но жизнь до краев была полна заботами и Матвеем... (*И. Грекова*)

2. Гаврик был круглый сирота. Отца своего он совсем не **помнил**. Мать **помнил**, но еле-еле. (*В. Катаев*)

3. Манилова проговорила, несколько даже картавя, что он [Чичиков] очень обрадовал их своим приездом и что муж ее не проходило дня, чтобы не **вспоминал** о нем. (*Н. Гоголь*)

4. Я **вспомнил** ее улыбку, походку, голос, движения, наклон головы, ее фигуру в свете и в сумерках – во всем этом, так драгоценном теперь, не сквозило никогда даже намек на то, что она делала для меня. (*А. Грин*)

5. Сейчас, в зрелом возрасте, я с благодарностью **вспоминаю** о детских своих увлечениях. Они научили меня многому. (*К. Паустовский*)

6. Сейчас, задержавшись в Городище после смерти отца, я **вспомнил** раннее свое детство, то время, когда мы, веселые и счастливые, приезжали сюда на лето из Киева. Тогда отец и мать были еще молоды и еще не умерли дед и турчанка-бабка. Тогда и я был еще совсем маленьким и выдумывал всякие небывлицы. (*К. Паустовский*)

7. В последний момент, уже в передней, надев пальто, я **вспоминаю** о Нине. Полина Ивановна сообщает, что та сегодня утром уехала к себе в Подольск. (*А. Адамов*)

8. Мы **вспоминаем** Сашу и говорим о ней просто, свободно, как если бы она была среди нас. (*В. Каверин*)

9. Он [Кирилл] сразу перестал упоминать Лизу в письмах к матери, и Вера Никандровна поняла, что ему известна судьба Лизы, и тоже никогда не **напоминала** о ней. С годами Кирилл **вспоминал** ее все реже, но затем каждое **вспоминание** возникало внезапно и словно бессмысленное, ловя его врасплох на какой-то неподготовленности к сопротивлению, в безоружную минуту грусти или задумчивости. (*К. Федин*)

Упражнение 8. Вместо точек употребите дополнение в нужной форме. Мотивируйте свой выбор.

1. Деньги остались дома, на столе, он только в магазине **вспомнил**... (они). 2. Завтра состоится концерт молодых исполнителей. Я **помню** ... (концерт). 3. Вчера я был на концерте молодых исполнителей. Я хорошо **помню** ... (он): было много ярких и интересных номеров. 4. Товарищ позвонил мне и **напомнил** ... (доклад), с которым я должен завтра выступать на научной студенческой конференции. 5. В телефонном разговоре товарищ **напомнил** мне ... (доклад), который всем показался очень интересным, только волнение мое все заметили. 6. Я посмотрел на часы и **вспомнил** ... (друг), который уже полчаса ждет меня у метро. 7. После окончания института мы с другом работаем в разных городах, редко встречаемся, но я часто **вспоминаю** (он) – его быструю летящую походку, манеру говорить страстно и убедительно, заразительный смех. 8. Анна **вспомнила** ... (встреча), только тогда, когда до нее осталось пять минут. 9. Анна **вспомнила** ... (встреча), и ей стало стыдно, что она так холодно и равнодушно разговаривала с этим человеком. 10. Уже выходя из дома, он **вспомнил** ... (письмо), которое нужно было опустить в почтовый ящик. 11. Услышав эти слова, он **вспомнил**... (последнее письмо) от матери: там были те же резкие, но справедливые упреки.

Упражнение 9. а) Прочитайте диалоги, обращая внимание на употребление дополнения после глаголов ПОМНИТЬ, ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ, НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ.

1. – Ты не забудешь о том, что мы встречаемся в субботу?

– Постараюсь не забыть, но у меня очень много дел на этой неделе, поэтому, если тебе не трудно, позвони мне в пятницу вечером и **напомни** о встрече.

2. – Почему ты расстроился? Я что-нибудь не так сказала?

– Да нет. Просто твои слова **напомнили** мне одну неприятную встречу, которая произошла вчера вечером.

3. – Ты придешь завтра в институт?
- Да, я **помню** о собрании и обязательно буду.
4. – Правда, что вчера объявили о переносе экзамена?
- Кто тебе это сказал?! Я прекрасно **помню** собрание: таких объявлений там не было.
5. – Что ты вдруг остановился посреди улицы?
- Ты знаешь, дело в том, что я только сейчас **вспомнил** об Андрее: он с самого утра ждет моего телефонного звонка. Как это у меня из головы вылетело?
- Да, нехорошо получилось.
6. – Почему ты так разглядываешь этого человека?
- Я увидел его улыбку, услышал, как он говорит, и неожиданно **вспомнил** Андрея, **помнишь**, я тебя с ним знакомил?
- Конечно, **помню**. Только мне кажется, что они совсем непохожи.
- Всмотрись получше, он очень **напоминает** Андрея, особенно когда смеется.

б) Придумайте аналогичные диалоги со следующими словосочетаниями:

- напомнить** о статье, напомнить статью;
- помнить** о докладе, помнить доклад;
- вспомнить** о друзьях, вспомнить друзей.

Упражнение 10. Вставьте пропущенные в диалоге реплики, употребляя глаголы ПОМНИТЬ, ВСПОМНИТЬ, НАПОМНИТЬ с прямым или косвенным дополнением.

1. – Ты не забыл, что мы завтра идем в гости?
– ...
– Вот и отлично. Тогда завтра встретимся у метро и по дороге купим цветы.
2. – Почему ты так долго не звонил, не заходил?
– Я потерял номер твоего телефона и твой адрес.
– Как же ты все-таки нашел меня?
– ...
3. – ...
– Спасибо, что позвонили, Николай Петрович, а то я чуть не забыл о лекции.

Упражнение 11. Вставьте вместо точек глаголы ПОМНИТЬ, ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ, ЗАПОМИНАТЬ/ЗАПОМНИТЬ, НАПОМИНАТЬ/НАПОМНИТЬ.

1. Она никак не могла ..., где и когда видела раньше этого че-

ловека. 2. Не знаю, сколько времени и по каким местам я бродил, где останавливался и что делал; ничего не... . 3. Я с признательностью ... о нашем учителе математики, хотя ничего, кроме троек, он мне не ставил. 4. Когда Андрей узнал, что Катя вышла замуж, он перестал ... о ней и просил, чтобы никто и никогда при нем не упоминал ее имени. 5. В молодости он ... слова и мелодию понравившейся песни с первого раза, с годами это стало невозможным. 6. Один только раз я встречался с этим замечательным человеком, но долго и часто потом ... его. 7. Мы с друзьями договорились ни словом, ни взглядом, ни усмешкой не ... ему о случившемся. 8. Отцу не понравился новый знакомый дочери, и он ... ей известную пословицу: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». 9. Мы с вами никогда раньше не встречались, не старайтесь 10. Он ... наизусть все, что учил в детстве, но сейчас не ... ничего нового. 11. Комната была узкой и темной, по форме она ... шкаф.

Упражнение 12. Трансформируйте данные предложения, употребляя глаголы группы ПОМНИТЬ.

1. Мама постоянно говорит дочке, чтобы она не забывала поливать цветы. 2. Кажется, мы заблудились. Я не могу восстановить в памяти путь, которым мы шли сюда, я не обращал внимания на дорогу. 3. Мы договорились встретиться завтра в 6 часов вечера, но я совсем забыл, где. 4. По небу плыли облака, они были похожи на стаи больших белых птиц. 5. Анна никак не могла назвать имя собеседника, хотя была уверена, что однажды они уже встречались. 6. Позвони мне вечером, пожалуйста, чтобы я не забыл поздравить Володю с днем рождения. 7. Лучше я запишу ваш телефон. Последнее время мне стало трудно удерживать в памяти цифры. 8. Мать спрашивает дочку: «Ты не забыла, что нужно срочно отправить бабушке телеграмму?» 9. Прекрасный парк, столетние липы, высокое небо – все это было похоже на сказку. Весь этот необыкновенный день остался у меня в памяти как праздник весны. 10. Историю этого человека я знал почти наизусть. 11. Жил профессор в большом доме эпохи так называемых архитектурных излишеств. И в самом деле, чего там только не было! Колонны, галереи, лоджии, арки, – все вместе это было похоже на гигантский каменный торт.

Упражнение 13. Закончите предложения, употребляя глаголы группы ПОМНИТЬ.

1. Когда Мария подошла к своей квартире и захотела войти, она 2. На этой неделе у меня очень много дел, но я постараюсь тебе помочь. На всякий случай позвони мне 3. Когда у кого-нибудь болит зуб, все знакомые, чтобы успокоить его и помочь,

начинают ... 4. Из дома напротив слышались звуки «Свадебного марша» Мендельсона, они ... 5. Все знали, чем кончилась эта история, но как она началась, никто ... 6. У него прекрасная память: он с легкостью ... 7. Переходя через улицу, надо всегда ... 8. Я где-то оставила свой зонтик и никак не могу ... 9. Сиамская кошка своими повадками ...

Упражнение 14. Восстановите диалоги, употребив при этом глаголы группы ПОМНИТЬ.

1. – Вы легко усваиваете новые правила?

...

2. – Подскажите мне, как фамилия этого актера?

...

3. – Мы, кажется, с вами уже где-то встречались?

...

4. – Как вы думаете, на что похоже это здание?

...

Упражнение 15. Исходя из ситуации, постройте высказывания, используя глаголы группы ПОМНИТЬ.

1. Вы боитесь забыть о встрече с товарищем и просите позвонить вам накануне. 2. Вас просили по дороге на работу зайти в аптеку и купить лекарство и спрашивают, не забыли ли вы об этой просьбе. 3. Вы забыли, как называются книга, которую вас просили купить. Вы звоните знакомым и уточняете ее название. 4. Каждый раз вам приходится говорить соседу, чтобы он не забывал оставлять ключ у дежурной по этажу. 5. Вы объясняете прохожему, который ищет театр Маяковского, как туда добраться, даете ориентиры. 6. Вы были свидетелем автомобильной аварии. С вами ведет беседу работник ГАИ. 7. Я сказала вам свой новый адрес, а вы не стали его записывать, объяснив, что у вас хорошая память.

В качестве дополнительного материала можно привлечь и другие глаголы, мотивированные глаголом ПОМНИТЬ: ПРИПОМИНАТЬ/ПРИПОМНИТЬ, УПОМИНАТЬ/УПОМЯНУТЬ, ОПОМНИТЬСЯ.

Глагол ПРИПОМИНАТЬ/ПРИПОМНИТЬ необходимо сопоставить с глаголом ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ.

Общее в их значении – «восстановить в памяти». Но глагол ПРИПОМИНАТЬ/ПРИПОМНИТЬ имеет дополнительные оттенки в своем значении – «вспомнить не сразу, не все, постепенно, с определенным умственным напряжением». Этот глагол может указывать на то, что:

а) в момент получения информации говорящий не сосредото-

чивал на ней внимание, не придавал ей значение (виденному, слышанному и т.п.);

б) процесс восстановления информации в памяти протекает замедленно, складывается из отдельных фрагментов.

В конструкции ПРИПОМИНАТЬ/ПРИПОМНИТЬ кому что? глагол имеет значение «не забывать чей-то поступок, слова и т.п., чтобы отомстить, наказать за сделанное». Употребляется в разговорной речи.

Примеры:

1. – Ты обманул меня. Я тебе это **припомню**.

2. – Зря ты так сказал. Он очень злопамятный человек и при случае тебе обязательно эти слова **припомнит**.

Упражнение 16. Прочитайте примеры. Обратите внимание на контекст, в котором употребляется глагол ПРИПОМИНАТЬ/ПРИПОМНИТЬ. Сравните его употребление с глаголом ВСПОМИНАТЬ/ВСПОМНИТЬ. Укажите, в каких случаях возможна взаимозамена.

1. Губернаторша, сказав два-три слова, наконец отошла, а Чичиков все еще стоял неподвижно на одном и том же месте, как человек, который весело вышел на улицу, с тем, чтобы прогуляться, с глазами, расположенными глядеть на все, и вдруг неподвижно остановился, **вспомнив**, что он позабыл что-то, и уж тогда глупее ничего не может быть такого человека: вмиг беззаботное выражение слетает с лица его; он силится **припомнить**, что позабыл он, – не платок ли? но платок в кармане; не деньги ли? но деньги тоже в кармане, все, кажется, при нем, а между тем какой-то неведомый дух шепчет ему в уши, что он позабыл что-то. (*Н. Гоголь*)

2. Выглянувшее лицо показалось ему [Чичикову] как будто несколько знакомо. Он стал **припоминать** себе: кто бы это был, и наконец **вспомнил**, что это была хозяйка. (*Н. Гоголь*)

3. Проехавши пятнадцатую версту, он [Чичиков] **вспомнил**, что здесь, по словам Манилова, должна быть его деревня, но и шестнадцатая верста пролетела мимо, а деревни все не было видно. ... Проехавши две версты, встретили поворот на проселочную дорогу, но уже и две, и три, и четыре версты, кажется, сделали, а каменного дома в два этажа все еще не было видно. Тут Чичиков **вспомнил**, что если приятель приглашает к себе в деревню за пятнадцать верст, то значит, что в ней есть верных тридцать. ... Селифан никак не мог **припомнить**, два или три поворота проехал. Сообразив и **припоминая** несколько дорогу, он догадался, что много было поворотов, которые все пропустил он мимо. (*Н. Гоголь*)

4. Врач захотел узнать, не имел ли больной дело со свинцом, Кирилл сказал – нет, не имел, но подумав, **припомнил**, что в токарной мастерской училища действительно занимались обработкой цинковых деталей. (*К. Федин*)

5. Это было содержание письма, а не текст, из которого больше ничего не мог **припомнить**, кроме нескольких отрывочных фраз. (*В. Каверин*)

6. Словами этот запах описать невозможно: **Припомнить** его усилием мысли тоже нельзя. Какой он был? Сладковатый и странный? Мало этого. С чуть уловимой горчинкой? Верно и это, но мало и этого. Может быть, перец? Ваниль? Левкой? Нет, не то. (*И. Грекова*)

7. В последний момент вдруг звонит Кузьмич. – Приезжай немедленно, – коротко приказывает он. Тон при этом весьма подозрительный. Неужели что-то случилось? Я с беспокойством начинаю **припоминать** все свои возможные ошибки и оплошности. Ничего **вспомнить**, однако, не удастся. (*А. Адамов*)

Упражнение 17. Прочитайте данный ниже фрагмент. Какой глагол ВСПОМИНАТЬ или ПРИПОМНИТЬ больше подойдет для краткой характеристики этой ситуации? Почему?

– А как его фамилия? – тихо спросили на ухо.

– То-то фамилия! – в тоске крикнул Иван, – если бы я знал фамилию! Не разглядел я фамилию на визитной карточке... **Помню** только первую букву «Ве», на «Ве» фамилия! Какая же это фамилия на «Ве»? – схватившись рукою за лоб, сам у себя спросил Иван и вдруг забормотал: – Ве, ве, ве! Ва... Во... Вашнер? Вагнер? Вайнер? Вегнер? Винтер? – волосы на голове Ивана стали ездить от напряжения. (*М. Булгаков*)

Далее рассмотрим наиболее трудные случаи разграничения значений лексических единиц и работу с ними, поскольку группы целиком достаточно многочисленны и работа со всеми составляющими их единицами требует большого количества упражнений.

Так, в группе глаголов, мотивированных глаголом ПИСАТЬ, большие затруднения вызывает разграничение глаголов ВЫПИСАТЬ/ПОДПИСАТЬСЯ; ПОДПИСАТЬ/ПОДПИСАТЬСЯ/РАСПИСАТЬСЯ.

ВЫПИСАТЬ или ПОДПИСАТЬСЯ

Глаголы ВЫПИСАТЬ и ПОДПИСАТЬСЯ имеют общее значение «делать/сделать заказ на доставку, присылку чего-либо», но разную сочетаемость и не всегда могут заменять друг друга:

ВЫПИСЫВАТЬ/ ВЫПИСАТЬ	ПОДПИСЫВАТЬСЯ/ ПОДПИСАТЬСЯ
«делать/сделать заказ на доставку, присылку чего-либо» <i>что?</i>	«делать/сделать заказ на доставку, присылку чего-либо» <i>на что?</i>
об отдельных предметах: <i>книгу, сервис, пылесос</i>	о периодических печатных изданиях: <i>на газету, на собрание сочинений</i>

Если речь идет о газетах и журналах, могут употребляться оба глагола.

Примеры:

1. Я собираюсь **выписать** «Московский комсомолец».
2. Я уже **подписалась** на «Московский комсомолец».

ПОДПИСАТЬ – ПОДПИСАТЬСЯ – РАСПИСАТЬСЯ

Глаголы ПОДПИСАТЬСЯ/ПОДПИСАТЬ, ПОДПИСЫВАТЬСЯ/ПОДПИСАТЬСЯ и РАСПИСЫВАТЬСЯ/РАСПИСАТЬСЯ имеют общее значение – «писать/написать фамилию». Но, различаясь дополнительными лексическими оттенками, употребляются в разных ситуациях. Сравните:

ПОДПИСАТЬ	ПОДПИСАТЬСЯ	РАСПИСАТЬСЯ
«написав свою фамилию, утвердить какой-либо документ» или «написать свою фамилию, подтверждая авторство»	«написать фамилию» «написать свою фамилию под каким-либо текстом, являясь его автором» или «написать свою фамилию под каким-либо документом в знак согласия с его содержанием»	«написав свою фамилию, подтвердить этим получение чего-либо или ознакомление с каким-либо документом»
<i>что?</i>	<i>под чем?</i>	<i>в чем?</i> <i>(за что?) (где?)</i>

Упражнение 1. Составьте словосочетания с глаголами ПОДПИСАТЬ/ПОДПИСАТЬСЯ/РАСПИСАТЬСЯ, используя слова, данные справа. Употребите словосочетания в предложениях.

ПОДПИСАТЬ	<i>что?</i>	в ведомости, под заявлением,
ПОДПИСАТЬСЯ	<i>в чем?</i>	заявление, в получении, от-
РАСПИСАТЬСЯ	<i>под чем?</i>	чет, под требованием, прото-
		кол, в знак согласия, акт, под
		статьей.

Упражнение 2. Вставьте вместо точек один из глаголов: ПОДПИСАТЬ, ПОДПИСАТЬСЯ, РАСПИСАТЬСЯ. Мотивируйте свой выбор.

1. Почему вы всегда ... псевдонимом и никогда своим именем?
 2. Пожалуйста, ... в получении повестки. 3. Акт о сдаче нового дома должна ... комиссия. 4. Где нужно ..., чтобы подтвердить получение денег? 5. Стипендию выдают по ведомости, которую должен ... главный бухгалтер. 6. Я не ... под этим письмом, потому что не согласен с такой формулировкой. 7. Вот ваше заявление. Вы забыли ... его. 8. Чье это сочинение? Опять кто-то забыл ...

В группе глаголов, мотивированных глаголом ДУМАТЬ, значительную трудность вызывает разграничение пар глаголов РАЗДУМАТЬ/ПЕРЕДУМАТЬ, ОБДУМАТЬ/ПРОДУМАТЬ, ВЫДУМАТЬ/ПРИДУМАТЬ.

РАЗДУМАТЬ/ПЕРЕДУМАТЬ

РАЗДУМАТЬ (СВ)

Изменить намерение что-нибудь сделать, отказаться от чего-либо (отменить свое первоначальное решение).

РАЗДУМАТЬ + *инф.* (НСВ) ехать, заниматься, учить уроки, идти в гости.

Примеры:

1. Хотел пойти в гости, но **раздумал**.
2. Зазвонил телефон... Мирон протянул к нему руку, но **раздумал** брать трубку. (*Н. Гладков*)
3. Он хотел было выехать со мной к тебе навстречу, да почему-то **раздумал**. (*И. Тургенев*)

ПЕРЕДУМАТЬ (СВ)

Подумав, изменить свое первоначальное решение на другое.

ПЕРЕДУМАТЬ + *инф.*

Примеры:

1. Я только вчера узнала, что ты **передумала** поступать в институт и хочешь пойти работать.

2. Он **передумал** брать билеты в кино и решил пойти в театр.

3. Мы не знали, что ты **передумаешь** ехать в Москву, а поедешь в Петербург.

4. Берите скорее последние экземпляры книги, а то автор может **передумать** и забрать их.

5. Инженер отказался от новой должности, но потом **передумал** и согласился.

Разница между глаголами РАЗДУМАТЬ и ПЕРЕДУМАТЬ представлена следующим образом:

РАЗДУМАТЬ (СВ)

ПЕРЕДУМАТЬ (СВ)

«отказ от решения»

«отказ от чего-либо»

не только «отказ от первоначального решения», но и «принятие другого решения»

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Обратите внимание на употребление выделенных глаголов.

1. Вы не пойдете с нами на футбол? – Нет, я **раздумал** идти. – Нет, я **передумал**, хочу пойти на теннис.

2. Я хотела купить дочке куклу, но **передумала** и купила мягкую игрушку. – Я хотела купить куклу, но **раздумала** пока покупать.

3. Вы собираетесь пойти с нами в Третьяковскую галерею? Вчера вы говорили, что хотите увидеть этот музей. – Хотел, но **раздумал**. – Хотел, но **передумал**, пойду на следующей неделе.

4. Вы будете работать у нас в институте? Нет, я **раздумала**. – Я очень хотела, но **передумала**, пойду работать на фирму.

Упражнение 2. Прочитайте предложения. Измените вторую часть предложения (после союзов **а** или **но**) таким образом, чтобы можно было употребить глаголы РАЗДУМАТЬ или ПЕРЕДУМАТЬ. Мотивируйте свой выбор.

1. Мой брат хотел заниматься спортом, а записался в театральный кружок.

2. Друзья хотели подарить мне собаку, но не подарили.

3. После занятий мы собирались пойти домой, а пошли в библиотеку.

4. Я собиралась сегодня не завтракать, но мама испекла вкусные пирожки.

5. Мы хотели купить продукты, но не успели. Магазин был уже закрыт.

Упражнение 3. Исходя из ситуаций, ответьте на вопросы, употребляя в ответах глаголы РАЗДУМАТЬ или ПЕРЕДУМАТЬ в нужной форме.

1. Ты собирался пойти к врачу. Почему до сих пор не сходил?
2. Завтра мы с тобой хотели сходить в кино. Ты уже купил билеты?
3. Следующим летом мы обязательно поедem отдыхать на юг. Вы, кажется, тоже хотели поехать с нами?
4. Ты помнишь, мы договорились в следующее воскресенье навестить наших друзей в Новгороде. Твои планы не изменились?

ОБДУМАТЬ – ПРОДУМАТЬ

ОБДУМЫВАТЬ/ОБДУМАТЬ

Думая о чем-нибудь, мысленно рассмотреть со всех сторон что-либо, учесть все детали, всесторонне взвесить.

ОБДУМЫВАТЬ/ *что?*
ОБДУМАТЬ

свой ответ, какое-либо решение, вопрос, предложение, какой-либо план, какие-либо условия, это, все;

как?

хорошо, тщательно, основательно, серьезно, спокойно, заранее, всесторонне, со всех сторон.

Примеры:

1. Лишь постепенно идея зреет, овладевает умом и сердцем писателя, которую он **обдумывает** и усложняет. (*К. Паустовский*)
2. Он решил сначала все хорошо **обдумать** и только потом действовать.
3. Вы должны заранее **обдумать**, что взять с собой в поход.

ПРОДУМЫВАТЬ/ПРОДУМАТЬ

Последовательно, обстоятельно, по пунктам думать о чем-либо.

ПРОДУМЫВАТЬ/ *что?*
ПРОДУМАТЬ

план работ, распорядок дня, маршрут похода, какой-либо вопрос; свое выступление, доклад.

Примеры:

1. Я промчался по этому горячему отрезку пути, будто по гигантскому, в сотни километров, пространству. Все, что было, вспомнил, **продумал**, прочувствовал. (*А. Авдеенко*)

2. У меня глубоко **продумана** вся тема, но написан только первый акт. (*А. Толстой*)

Разница между глаголами **РАЗДУМАТЬ** и **ПЕРЕДУМАТЬ** представлена следующим образом:

ОБДУМЫВАТЬ/ОБДУМАТЬ	ПРОДУМЫВАТЬ/ПРОДУМАТЬ
«детально рассмотреть со всех сторон»	«думать обстоятельно с учетом последовательности протекания процесса по пунктам».

Упражнение. Вставьте вместо точек глаголы **ОБДУМАТЬ** или **ПРОДУМАТЬ** в нужной форме. Мотивируйте свой выбор.

1. Он решил сначала все хорошо ... и только потом действовать.

2. В разговоре с другом Андрей подчеркивает, что войну нельзя сравнивать с игрой в шахматы, где можно долго и безболезненно ... каждый очередной ход.

3. Я ... тему своего выступления и ... его последовательность.

4. Студент выслушал вопрос экзаменатора и стал ... свой ответ.

5. Ему сделали выгодное предложение, и теперь он должен ... его.

6. Для участия в научной конференции необходимо хорошо ... тему выступления и детально ... свой ответ.

ПРИДУМАТЬ – ВЫДУМАТЬ

ПРИДУМЫВАТЬ/ПРИДУМАТЬ

Изобрести, создать, сконструировать, мысленно сообразить, найти какое-либо решение.

ПРИДУМАТЬ/ *что?*
ПРИДУМЫВАТЬ

новое средство, прибор, механизм, способ, метод, теорию, выход из положения, какую-нибудь историю, прозвище, сказку, отговорку, приспособление к чему-либо, развлечение для детей.

Примеры:

1. Левин слушал и **придумывал** и не мог **придумать**, что сказать. (*Л. Толстой*)

2. В это время мне даже в голову не приходило, что каждое стихотворение, каждую песню кто-то **придумал**, кто-то сочинил. (*А. Исаковский*)

3. Я не могу **придумать** ничего лучшего.

4. Иван легко читал и схемы, и чертежи, мог и свое **придумать**. (*Ю. Сбитнев*)

4. Никакого плана она не **придумывала**. Это я **придумал**. (*К. Львов*)

5. ...в метро, в автобусах он любил **придумывать** биографии случайных соседей. (*В. Каверин*)

6. Сейчас запишите слова, а дома **придумайте** словосочетания с ними.

7. **Придумайте** поздравления для юбиляра.

8. Наташа не знает, как решить задачу. **Придумайте**, как ей помочь.

ВЫДУМЫВАТЬ/ВЫДУМАТЬ

Сфантазировать, мысленно создать в воображении что-либо нереальное.

ВЫДУМЫВАТЬ/ВЫДУМАТЬ *что?* новую игру, истории, небылицы.

Примеры:

1. Ну что ты **выдумываешь**?! Ничего этого не было на самом деле.

2. Мы никого не обманываем, – сказал Стасик. – Просто **выдумываем**, будто сказки рассказываем. (*Н. Носов*)

3. Алеше хотелось сейчас **выдумать** что-нибудь такое, сумасшедшее, дикое. (*С. Горбатов*)

ПРИДУМЫВАТЬ/ПРИДУМАТЬ ВЫДУМЫВАТЬ/ВЫДУМАТЬ

«мысленно создать что-либо»

относится к конструктивной сфере мышления подчеркивает нереальность, неправдоподобность, необычность или даже лживость того, что создано воображением.

Упражнение 1. Составьте словосочетания с глаголами ПРИДУМАТЬ и ВЫДУМАТЬ, используя слова, данные ниже.

Употребите словосочетания в предложениях и составьте с ними предложения.

ПРИДУМАТЬ *что?*
ВЫДУМАТЬ

игру, небылицы, предложение, развлечение, метод, название рассказа, задание, историю, способ, модель, вопросы к тексту, формулировку.

Упражнение 2. Вставьте вместо точек глаголы ПРИДУМАТЬ/ПРИДУМАТЬ или ВЫДУМАВАТЬ/ВЫДУМАТЬ в нужной форме. Мотивируйте свой выбор.

1. А что, можно такую машину ..., чтоб она все сама делала: и стирала, и полы мыла.

2. Он не мог ..., что сказать.

3. И он стал ..., что бы такое сказать матери, чтобы она купила ему и сестре мороженое.

4. Обсудив все, они, наконец ..., как можно помочь старшим.

5. Он у нас такой выдумщик, любит...

6. – Давайте пойдем в горы! – В такую погоду?! Не ..., пожалуйста.

7. Чтобы запомнить данную группу глаголов, надо ... с ними предложения.

8. – Нам обязательно надо ей помочь! – Мы обязательно что-нибудь

9. – А как называется ваша новая книга? – Пока не

10. Он очень ленивый. Ни за что не поверю! Не ..., пожалуйста.

11. Эта игра мне надоела. Давай ... что-нибудь другое.

12. Мне сказали, что у вас в воскресенье будут занятия? – Нет, не может быть! Это кто-то

Словообразовательные группы

В ходе работы над отдельными словообразовательными объединениями целесообразно обобщать значения приставок, поскольку многие из них используются при образовании производных единиц, мотивированных разными глаголами.

Приведем несколько примеров подобных комментариев, используемых при изучении глаголов, мотивированных глаголом ГОВОРИТЬ:

НА ----- СЯ

Глагол НАГОВОРИТЬСЯ, как и другие глаголы речи, а также восприятия, и ряд других глаголов (*есть, пить, дышать, работать, играть, гулять, петь*) с приставкой **на-** и постфиксом **-ся** имеют значение «полноты, исчерпанности действия и удовлетворенности этим действием», что усиливается употреблением с ними наречий и наречных оборотов «вдоволь», «в полной мере», «в достаточной степени» и т.п. Ср.: *Наконец-то мы никуда не спешим, впереди целая ночь, можно будет вдоволь **наговориться**.* – *Положить вам еще салата?* – *Спасибо, я уже **наелся**.* *За время отпуска Татьяна загорела, хорошо провела время, вдоволь **накупалась, надышалась** свежим воздухом.*

ЗА ----- СЯ

Глагол ЗАГОВОРИТЬСЯ, как и глаголы восприятия, мысли, речи, чувства, положения в пространстве (*смотреть, думать, мечтать, сидеть* и др.) и ряд других глаголов (*читать, работать, играть, гулять, гостить*) с приставкой **за-** и постфиксом **-ся**, имеют значение «чрезмерности действия, часто во вред субъекту», обладают семантической «неполнотой действия». Ср.: – *Где ты пропадал так долго?* – *Встретил одноклассников, мы с ними давно не виделись, вот и **заговорились**.* *Иван **засиделся** у друзей и опоздал на поезд. Он **засмотрелся** в окно автобуса и проехал свою остановку.*

РАЗ ----- СЯ

Глагол РАЗГОВОРИТЬСЯ, как и другие глаголы речи, чувства, и ряд других глаголов с приставкой **раз-** и постфиксом **-ся**, имеет значение «интенсивный результат постепенно нарастающего действия». Ср.: *В дороге попутчики **разговорились** и не заметили, как пролетело время.* – *Что ты такая бледная?* – *Что-то к вечеру голова **разболелась**.* – *Дети, играйте тише, а то вы так **расшумелись**, что мешаете заниматься.*

Использование наглядности при семантизации приставочных глаголов

Использование картинки Х. Бидструпа «Модный фасон» позволяет употребить следующие глаголы: *смотреть, рассматривать/рассмотреть, (раз)глядывать/разглядеть, осматривать/осмотреть (оглядывать/оглядеть), засмотреться, насмотреться, предусматривать/предусмотреть, смотреться, оглядываться/оглянуться.*



Приведенные ниже иллюстрации наглядно демонстрируют ситуации, в которых могут употребляться приставочные глаголы *на-*читаться (1), *на-*есться (2), *за-*смотреться (3 и 4), *за-*думаться (5, 6).

1



2



3



4



5



6



Вопросы и задания

1. Каковы основные принципы организации лексики на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному?
2. От каких критериев зависит отбор лексики на начальном этапе?
3. Каковы основные способы семантизации лексики?
4. Почему лексику целесообразно выделять в отдельный аспект на продвинутом этапе обучения?
5. Какой материал выносится на аспектные занятия по лексике?
6. Какие типы упражнений и заданий используются при работе над лексикой на продвинутом этапе обучения?
7. Какое место при обучении лексике занимает словообразование?

Литература

Амиантова Э.И. и др. Русский язык как иностранный. Лексика русского языка. Сборник упражнений. – М., 2003.

Аркадьева Э.В., Горбаневская Г.В., Кирсанова Н.Д., Марчук И.Б. Когда не помогают словари...: Практикум по лексике современного русского языка. – М., 2006. – Ч. I, II.

Будагов Р.А. Человек и его язык. – М., 1974.

Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 1970.

Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – М., 1980.

Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М., 1977.

Панов М.В. Русская фонетика. – М., 1967.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1991.

Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1980.

Словарь современного русского литературного языка: В 17-ти тт. – М.; Л., 1950–1965.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС РУССКОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В наше время интенсивное направление, интенсивный метод не нуждается в защите. Он давно себя оправдал и утвердил. На его основе уже сложились авторские системы, более или менее успешно реализующие цели и задачи обучения.

Иногда обычный практический курс иностранного языка (русского как иностранного), который преподносит большой объем материала в сжатые сроки и предполагает энергичные действия преподавателя, ошибочно называют «интенсивным», хотя он часто проводится на основе традиционного учебника.

В этой связи прежде всего нужно вспомнить понятие интенсифицированности как интегрального свойства, которое определяют:

- 1) объем усваиваемого материала;
- 2) количество и вариативность приемов (упражнений);
- 3) плотность общения;
- 4) активизация психических резервов личности.

Если наша цель – это овладение иноязычным общением, то общение в интенсивном курсе является и целью, и средством обучения. И хотя как будто уже все сказано в отношении того, что же такое *общение*, все-таки следует заметить, что все мы как будто стоим на позициях коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, на деле же часто остаемся в плену так называемого «традиционного» обучения, которое репродуктивно в своей основе. А это означает прежде всего, что мы имеем дело не с деятельностью нашего ученика, а с его реактивным поведением. Коммуникация получает характер чисто информативного процесса, она не становится общением. И только в рамках групповой, коллективной деятельности – как средства для решения жизненных задач, как формы согласования целей, способов, мотивов, решений – она приобретает характер общения.

Интенсивный курс – это прежде всего общение, сохраняющее все социально-психологические аспекты истинного общения, т. е. оно жизненно. А поскольку жизнь событийна, интенсивный курс – это тоже цепь событий, больших и маленьких, в которых учащиеся принимают участие, по поводу которых они высказываются, решая жизненные задачи, проблемы. Они спорят, возмущаются, радуются, удивляются и ... общаются, общаются, обща-

ются. Преподаватели при этом реализуют свою программу. Они снимают психологические барьеры, освобождают своих учеников от всякого рода «зажимов», активизируют их речевую деятельность, их лексико-грамматические знания, показывают им коммуникативную целесообразность использования в речи тех или иных речевых формул, дают интересный материал по страноведению, вплетая нужные реплики и конструкции в коммуникативный контекст, в само событие, ситуацию и ... обучают, обучают, обучают. Интенсивное общение – это обучающее общение. Речь идет о двухплановой организации общения, когда основной формой реализации учебного процесса становится принцип косвенного целеполагания, т. е. игра в самом широком смысле слова. Можно сказать, что интенсивный курс – это одна большая, хорошо организованная игра. И, прежде всего, ролевая.

В этой связи **смена имен** – одно из важнейших психологических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением.

Каждый участник курса получает новое имя (русское) и свою «легенду», т. е. приобретает как бы новое лицо – маску, и должен выполнять новые для него социальные обязанности, выстраивать свое поведение и отношения с людьми (остальными членами группы), учитывая при этом нормы и правила новой среды. Это могут быть преподаватели-русисты, специалисты, приехавшие на какой-либо форум, туристы, победители олимпиады, студенты и т.п. Конечно, подбор «масок», «легенд» делается с учетом психологической специфики данного контингента. Обычно же все «маски» и «легенды» престижны и интересны. Учащиеся с увлечением принимают их и вовлекаются в игровое общение.

Возникает вопрос: нужно ли «вживание» в роль? Нет, не нужно. В учебном процессе обучаемый должен будет играть и другие роли в различных ситуациях общения. Но преподаватель может в процессе общения время от времени возвращаться к той или иной «легенде».

Какова роль, в чем значение *Я-маски*? Она дает огромный психотерапевтический, психогигиенический эффект, так как освобождает обучаемых от «зажимов», от боязни ошибок («это не я, это “маска”...»), чувства стеснения, неловкости. Снимаются психологические барьеры, активизируются творческие возможности учащихся.

Смена имен и распределение «легенд» в группе являются и методическим приемом, так как лексико-грамматическая и фонематическая организация «автобиографии» участников группы позволяет отрабатывать, например, лексику, грамматические конст-

рукции, а также ставить в смысловую оппозицию фонемы и многократно повторять их в жизненно значимых ситуациях.

Таким образом, ролевая игра дает возможность разграничить прямые и косвенные цели обучающего общения, а это решение вопроса о соотношении сознаваемого и неосознаваемого в учебном процессе, что в свою очередь позволяет управлять произвольным и непроизвольным вниманием, памятью.

Организации общения и управлению им способствует и пространственное оформление аудитории. Обучаемые располагаются полукругом, так что всегда видят друг друга. Хорошо, если они сидят в креслах, которые легко поворачиваются и в нужный момент участники курса могут повернуться друг к другу или встать и походить по аудитории.

Наполняемость группы может быть разной, но, разумеется, не меньше шести человек. Оптимальный же состав, очевидно, двенадцать.

Формированию групп предшествует тестирование в такой форме, чтобы учащиеся не были психологически травмированы, чтобы они почувствовали глубокое и внимательное отношение к каждому в отдельности и были уверены в успешном обучении. При этом возможно даже составление социально-психологической карты каждой личности с тем, чтобы общение на курсе располагало к раскрытию и активизации ее резервных возможностей.

Преподаватель, войдя в группу, сразу берет инициативу, привлекает к себе внимание и становится лидером во всех сферах учебного процесса. Он ненавязчиво демонстрирует, что и как нужно делать, как относиться к нему и друг к другу, что хорошо, что плохо, нежелательно. Он и носитель речевого образца, и образец вежливого, доброжелательного поведения. Он авторитет, но не авторитарен. Он терпим к ошибкам и недостаткам, но настойчиво осуществляет свою программу. Даже когда он не принимает видимого участия в работе группы, он держит все нити общения в своих руках.

Что представляют собой учебные материалы интенсивного курса? Это прежде всего **текст-полилог**, в котором задействованы все его участники, получившие свои роли-легенды. Почему «полилог»? Потому что в нем могут говорить как все действующие лица, так и двое, трое, в него может включаться и монологическое высказывание.

Полилог интенсивного курса естественный. Он сюжетно организован. Опыт показывает, что лучше, удобнее всего строить полилог на экстралингвистической информации, т. е. на каких-то событиях, пусть даже из ряда вон выходящих. Полилогов может

быть несколько. Их связывает воедино сквозной сюжет. Нельзя подчинять создание полилогов только языковому материалу (лексике, грамматике). Мы не говорим, что тот или иной полилог посвящен конкретно какой-либо теме. Можно говорить только о тематической ориентации полилога. Тем же в рамках одного полилога может быть несколько. Что же организует учебный материал?

Ситуация – единица высшего порядка в организации учебного материала, Преподаватель должен создать у себя в аудитории языковую среду в концентрированном виде (плотность общения).

Какие требования предъявляются к ситуации? Она должна быть **моделью общения**, а речевые единицы, входящие в нее, должны быть представлены во множестве вариантов. Иначе говоря, в других, самых различных жизненных условиях и обстоятельствах (вариантах) учащийся прибегает к этим же речевым единицам в своих высказываниях.

Очень важно, чтобы полилог состоял из коммуникативных блоков, смысловых блоков вокруг отобранных ситуаций.

Коммуникативный блок – это совокупность коммуникативных единиц, обладающая связностью и ценностью речевого произведения, со сменой нескольких коммуникативных ролей. Коммуникативный блок определяет мотивированность и целенаправленность речевой ситуации.

В рамках ситуаций предъявляются и отрабатываются: языковой материал, формулы речевого этикета и речевые средства по интенциям (т. е. для реализации самых различных коммуникативных намерений). Приведенный ниже коммуникативный блок (продвинутый этап) дает целый арсенал средств для множества вариантных ситуаций, включая и речевой материал по интенциям (приветствие, приглашение, просьба, обоснование, совет, порицание), и речевой этикет, и фразеологию.

Тематически этот блок можно озаглавить: «Дела, дела, дела...»:

– *Привет! Как дела?*

– *Да ничего. Нормально. А у тебя как?*

– *По-разному. Дети, муж, аспирантура – забот полон рот...*

– *Слушай, пойдем сегодня в театр? У меня лишний билет.*

– *Да что ты! Завтра воскресенье. Дел хоть отбавляй! Мне некогда.*

– *Да отложи ты свои дела на завтра!*

– *Нет. Завтра новых дел будет по горло! – Ну, я вижу, ты живешь по принципу: никогда не откладывай на завтра то, что*

можно сделать сегодня. А я иногда говорю себе: работа не волк, в лес не убежит, и... иду в театр.

Итак, сюжет охватывает макроситуацию, которая раскрывается в нескольких микроситуациях, а они, в свою очередь, являются основой для создания множества коммуникативных связей.

Коммуникативные связи — это те «стропила», на которых держится весь речевой и языковой материал. Он и запоминается на основе этих связей. Если учесть, что, дав решения задач даже начального этапа обучения, следует ориентироваться на базовый словарь не менее 2 500 лексических единиц, то текст-полилог должен содержать не менее 150 новых лексических единиц.

При отборе лексических и грамматических структур учитывается их функциональность, т. е. отбираются те, которые обеспечивают возможность осуществления речевой деятельности в заданной сфере общения и могут наиболее эффективно обслужить ситуативно организованный текст.

При отборе лексики, кроме критерия функциональности и частотности, в интенсивном обучении нужно учитывать еще один — **паралингвистический**. То есть, если у нас есть 2–3 синонимические единицы, одинаково употребляемые в данной ситуации, то мы отдаем предпочтение тому слову, которое можно запомнить с помощью невербальных средств: мимики, жеста, интонации, движения и др. Обязательно нужно включать в словарь слова, составляющие модальную синонимию, например, оценка: *так себе, не очень, ничего* и т.п. Очень нужны привычные для носителя языка слова и конструкции, помогающие выразить то или иное отношение, т. е. все эти *Ну вот!; То-то и оно!; Ах, вот оно что!; Вот тебе и на!; Еще чего!* и т.п., оценочно-бытийные предложения (*Вот так работа!; Ай да песня!* и т.п.), генитивные предложения (*Ни капли жалости?; Ни тени грусти* и т.п.)

Работа над текстом полилога в традиционном ее понимании не производится. Обсуждаться могут только события, поступки, т. е. все, что было, произошло и как тот или иной герой реагировал на происходящее, другое дело, если текст используется на обычных занятиях по развитию речи. В этом случае возможны и другие задания, но в любом случае коммуникативные, а текст полилога можно изучать, разделив его на смысловые части.

Особенность интенсивного обучения состоит в том, что текст полилога дается весь и сразу — **глобально**.

Введение нового учебного материала в целом заимствовано из суггестопедической системы Георгия Лозанова и имеет ритуально-суггестивный характер. Г. Лозанов явился основоположником суггестологии — науки о внушении (лат. *suggestio* — внушение).

Суггестопедия (греч. *paideia* – обучение) – раздел суггестологии, посвященный вопросам практической, теоретической и экспериментальной разработки проблем внушения в педагогике. Одна из центральных категорий суггестопедии – это идея о неосознаваемой психической деятельности и о той роли, какую эта форма психической деятельности играет при переработке и усвоении информации. Один из основных принципов суггестопедии – это принцип единства «сознаваемое – неосознаваемое». Императивность – одна из наиболее важных черт внушения. Речь идет об императивно поступающем потоке информации. Он, минуя критически – логическое рассуждение, попадает в область неосознаваемой или не вполне осознаваемой психической активности, что, в свою очередь, связано с запоминанием обильной информации. В отличие от обычных приемов запоминания (за день от 30 до 50 лекс. единиц) в особом суггестивном состоянии запоминание достигает 95% от 1 000 новых слов иностранной лексики. Лозанов все это доказал экспериментально. Для осуществления суггестивного воздействия в организации запоминания учебного материала он предложил ритуально-суггестивную систему предъявления нового учебного материала. Во многом эта система сохраняется и сейчас, когда речь идет о предъявлении материала на интенсивном курсе.

Текст полилога предъявляется четыре раза, обычно на последних часах занятий.

1-е предъявление (дешифровка по Лозанову) – это краткое введение в новую тему. Первое знакомство с текстом дает нам представление о макроситуации и микроситуациях, минуя языковой материал. На первых порах эта дешифровка занимает столько же времени, сколько и вторая (до 40–50 мин). Впоследствии она сокращается, приходя в соответствие с целью и задачей этого этапа. Причина – возросший уровень знаний учащихся. Все предъявление проходит с переводом на родной язык и сопровождается мимикой и жестами, чтобы все было понятно. Затем оно бывает полностью вербализовано. Цель его – вызвать познавательно-ориентировочный интерес. На начальном этапе требуется особенно тщательная подготовка, никаких экспромтов, четкое ограничение во времени.

На продвинутом этапе преподаватель, приступая к дешифровке, как бы вспоминает вместе с обучаемыми то, что с ними недавно произошло (могут быть уточняющие вопросы по предыдущему полилогу). Затем в форме непосредственного общения с аудиторией преподаватель рассказывает о тех событиях (разыгрывает), которые с ними произойдут. Родной язык используется препода-

вателем лишь в той мере, в какой он необходим обучаемым для осмысления услышанного. Он помогает им не «потонуть» в потоке речи на иностранном языке (в нашем случае – на русском), правильно ориентироваться в услышанном. Новый языковой материал поступает недифференцированно в речевом потоке, глобально – через нерасчлененные коммуникативные блоки. Доминирующий вид речевой деятельности – аудирование.

2-е предъявление (45–50 мин) дешифрует языковой и речевой материал урока. Главная задача – обеспечить произвольное запоминание нового учебного материала. Преподаватель предъявляет весь текст, фраза за фразой, с переводом на родной язык с целью семантизации его содержания. На продвинутом этапе учащиеся часто отказываются от перевода, предпочитая толкование, антонимы, синонимы, наглядность и другие средства.

Ритуальна установка на русском языке: *Смотрите, слушайте, повторяйте! Повторяйте за мной, после меня, с моими жестами, мимикой, интонацией!* Для этого этапа введения материала характерно хоровое проговаривание за преподавателем, сопереживание всего содержания текста. А точнее, преподаватель разыгрывает ситуации, лично ориентируя каждую фразу, реплику, т. е. обращаясь к конкретным учащимся, играя за каждого и привлекая всех и каждого совместно «пережить», «прочувствовать».

Материал дается с подтекстом, произносится с различной эмоциональной окраской (радостью, удивлением, сожалением, огорчением и т.п.) Можно использовать для произвольного запоминания различные «ключи памяти».

1. *Мелодия*. Фразы легче запоминаются, если их можно пропеть (на любой мотив).

2. *Ритм и рифма*. Нужные слова и фразы можно соединять в ритмизованные группы. Например, фразы знакомства можно сгруппировать следующим образом:

Как зовут вас?

Как ваша фамилия?

Кто вы по профессии?

Откуда вы?

Ритм можно поддержать танцем, вышагиванием, выстукиванием, т. е. элементами, способствующими закреплению материала в моторной памяти.

3. *Жест и мимика*. Например, такие фразеологизмы, как *дел по горло*, *наши пути разошлись* и др. легко «подкрепить» соответствующим жестом.

4. *Наглядность*. Рисунки, фотографии, схемы, различные предметы и т.п. закрепляют запоминание.

5. *Комментарии* этимологического и лингвострановедческого плана. Они подключают ассоциативно-логическую память.

Следует заметить, что и при первом, и при втором предъявлении материала текст полилога нужно знать наизусть, чтобы естественно вовлечь учащихся в общение, в события. На продвинутом этапе, когда полилоги и больше, и труднее, иногда нужно просто «отвести тексту его законное место», т. е. «держать его свободно в руке», но не быть привязанным к нему.

3-е предъявление – активный сеанс (по Г. Лозанову).

Это предъявление служит произвольному запоминанию. Текст дается пофразово. Фраза звучит на родном языке. Даются 2–3 секунды на мысленное припоминание ее на изучаемом языке и 2–3 секунды для внутреннего проговаривания за преподавателем.

После устного курса (3–4 полилога) это единственный этап, когда можно иметь текст перед глазами, чтобы соединить звуковой образ со зрительным, дать стройное представление о полном тексте. На продвинутом этапе можно провести чтение полилога в музыкальном сопровождении, голос преподавателя звучит громче.

Текст читается особым образом. Это интонационное чтение, или **люлька** (по Г. Лозанову):

1-е предложение – спокойно, утвердительно, тихо;

2-е предложение – громче, интонация удивления;

3-е предложение – громко, утверждающе. Такое чтение может показаться неестественным, но это испытанное средство удержания внимания.

4-я дешифровка, или предъявление – «музыкальный сеанс». Это всегда конец занятия. Учащимся дается установка на мышечное, физическое расслабление. Им предлагается слушать музыку и текст урока. На фоне специально подобранных музыкальных произведений преподаватель последний раз читает весь текст, читает выразительно, но без внешней экспрессии. Это единственный этап введения материала, который проводится без опоры на родной язык обучаемых.

Музыкальные произведения лучше подбирать из классики, эмоционально нейтральные, не программные (Бах, Гайдн, Вивальди, Рамо и др.). Это предъявление создает у учащихся цельное представление о тексте урока. Одновременно достигается эффект отдыха.

Через некоторое время после окончания чтения звучит музыка, которая завершает урок. Потом уже нет ни обсуждения, ни вопросов – учащиеся встают и уходят.

Возникает вопрос: а нельзя ли преподавателя заменить звукозаписью? Опыт показал, что можно, но только во время третьего

предъявления, т. е. «активного сеанса», когда запись текста может быть создана в виде образца с правильными интонациями и дикторскими характеристиками. На других уроках – предъявлениях нового материала – это невозможно, так как с первого предъявления складывается форма непосредственного естественного общения преподавателя с учащимися. Роль личности преподавателя очень велика. Он всегда должен оставаться образцом и для речевого поведения, и для произнесения, и еще для многого другого.

На последнем же предъявлении голос преподавателя, живой голос, и успокаивает, и расслабляет, и именно с его интонациями текст сохраняется целиком в памяти обучающихся.

После введения (предъявления) нового материала наступает период его обработки (актуализации, активизации). Преподаватель составляет систему заданий. При этом он исходит из того, что обучать он должен речевой деятельности. Речевая деятельность – это самостоятельный глобальный объект изучения, это сложный организм, неразделимое целое. Но для удобства изучения и управления процессом общения преподаватель искусственно, не для обучаемого, а для себя расщепляет этот объект, делит его на микрообъекты, чтобы сделать более управляемым. Итак, если речь – это способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессах говорения (письма), слушания (чтения), т. е. по видам речевой деятельности, а источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность, то определяющим фактором для преподавателя становятся мотив, потребность, цель. Поэтому, создавая систему заданий, он продумывает ее прежде всего на мотивационно-потребностно-целевом уровне.

В интенсивном курсе все мотивировано целями живого общения. Каждое задание имеет коммуникативную направленность, кроме того, оно входит в общий контекст общения преподавателя с учебной группой. Но при обработке речевого и языкового материала нельзя повторять полилог в целом. Преподаватель создает новый (на данное занятие, но с учетом макроситуации) сценарий занятия, включая все необходимые упражнения в общую сюжетную канву.

Коммуникативное упражнение в интенсивном курсе включает в себя два понятия: коммуникативное задание и коммуникативная задача. Коммуникативное задание обеспечивает потребность, мотив и цель речевого действия учащегося в решении коммуникативной задачи. Важно правильно сформулировать коммуникативное задание: определить обстоятельства, условия, характер взаимоотношений собеседников в данных обстоятельствах и др. Ком-

муникативная задача может быть определена как результат ориентировки в проблемной ситуации.

Например: *Ваш друг предлагает вам пойти с ним в театр на интересную премьеру. А вам некогда, у вас завтра ответственная встреча на работе и нужно подготовиться. Попробуйте отказать так, чтобы он не обиделся.*

Не забывайте, что формальные задания, необоснованная механическая тренировка форм языковых явлений исключена. Нельзя формулировать задания так: измените порядок слов; сделайте предложение отрицательным; используйте форму причастия и т.п.

Всю работу по активизации введенного материала можно представить в виде тренировки и практики в общении. На это отводится обычно 2–3 дня. Работа предполагает движение от самого низкого уровня до самого высокого (от вынужденности – к свободе). Но деление это достаточно условно, так как на каждом занятии речевой материал обрабатывается в коммуникативных заданиях разного уровня, от тренировки к практике.

Тренировка может проходить в жестком управлении речевой деятельностью (по готовым образцам, в многократном проговаривании) и в частичном управлении (по заданной ситуации с обозначенным коммуникативным намерением). Речь идет о так называемых **вариантных** ситуациях.

Многократное проговаривание введенного материала обычно проходит в следующей последовательности:

- 1) припоминание ситуации полилога (образец дает преподаватель);
- 2) повторение учащимися (хоровое проговаривание);
- 3) работа в группах (парах, тройках и т.п.);
- 4) повторение образца (вновь дается преподавателем).

Например:

1. Преподаватель: *Итак, все вы приехали в Москву как победители олимпиады «Знаешь ли ты русский язык?». Вы уже познакомились. Помните, как вы приветствовали друг друга?:*

«Здравствуйтесь! Рад (рада) вас видеть!». И отвечали: «Добрый день! (Здравствуйтесь!) Я тоже очень рад (рада)!»

2. Повторение хором:

Преподаватель: *Итак, что мы говорим при встрече?*

Хор: *Здравствуйтесь! Рад (рада) вас видеть!*

Преподаватель: *А что мы на это отвечаем?*

Хор: *Добрый день! (Здравствуйтесь!) – Я тоже очень рад (рада)!*

3. Работа в парах:

Преподаватель: *А теперь поприветствуйте соседа справа!*

Учащиеся работают в парах.

Преподаватель: – *А теперь поприветствуйте соседа слева!*

и т.д.

4. Повторение образца.

Преподаватель: – *Итак, что мы говорим при встрече?*

– *Здравствуйте! Рад (рада) вас видеть!*

– *И что мы на это отвечаем?*

– *Добрый день! (Здравствуйте!)*

– *Я тоже очень рад! (рада)*

Вариантные ситуации дают возможность отрабатывать по речевым моделям (образцам) разные способы формирования и формулирования мысли, т. е. разные способы выражения речевых намерений. А это в свою очередь зависит и от специфики культуры, и от личностных особенностей, и от ролевых отношений, и от условий общения, и от стиля речи (официально-неофициально), и от настроения, и от формы общения (устно-письменно) и еще от многого другого.

Например, если вы опоздали на работу из-за аварии на транспорте, то начальнику вы объясните причину одним образом, объяснительную записку напишете другим способом, подруге по телефону расскажите третьим и т.п. Если вам нужно поздравить с праздником разных людей, то, естественно, все эти поздравления будут отличаться друг от друга, но в основе всех будет формула поздравления: «поздравить кого с чем, желать кому чего» и т.д.

При обработке (активизации) учебного материала преподаватель всегда делает для себя несколько наборов вариантных ситуаций (3 – это минимум) и вплетает их в свой сценарий, перебрасывая смысловой мостик от одной ситуации к другой.

Всегда нужно помнить, что обучаем мы речи, а освоение языковой системы (лексики, грамматики) в интенсивном курсе является не целью, а средством решения задач общения. При отборе грамматических явлений преподаватель прежде всего учитывает их коммуникативную ценность, а не системность или привычную последовательность при предъявлении.

Основным критерием при этом является речевая функциональность грамматических структур. Что касается последовательности в заданиях, то, вопреки общепринятой обработке (объяснение, тренировочные упражнения, речевая практика), в интенсивном курсе происходит восприятие на слух, потом практика в общении с использованием нужной грамматической формы. Тренировка же этой формы следует в виде не обычных упражнений, а самых разнообразных **языковых игр** («игровой дрилл»). При этом можно пользоваться уже готовыми играми, а можно изгото-

вить игру специально для «своего» курса. Нельзя забывать, что игровые задания оживляют интенсивный курс и могут иногда представлять собой такие легкие вкрапления в процесс общения, вроде я знаю, вы очень находчивы! быстро скажите мне, какие предметы могут быть легкими, огромными, забавными и т.п.?

...Что можно делать о удовольствии? ... Что может находиться в углу?.. Что и кому запрещено делать? И т.п.

Игровое задание всегда имеет двойную цель: общения – для ученика и обучающую – для преподавателя.

Если на начальном уровне игры стимулируют запоминание языкового материала, то на продвинутом этапе они активизируют творческое отношение учащихся к языку.

На продвинутом этапе преподаватель располагает большими возможностями в использовании и отработке грамматики, так как учащиеся бывают уже знакомы с грамматической системой русского языка и нуждаются в активизации своих знаний. Вот почему интенсивный курс развития речи для тех, кто много знает, но плохо говорит, особенно эффективен. В этом случае учащиеся, с одной стороны, легко заполняют пустые ячейки той системы, с которой они уже знакомы. А с другой стороны, они самостоятельно производят отбор грамматических средств при формировании и формулировании своих высказываний в соответствии с ситуацией общения, предложенными преподавателем. Кроме того, на занятиях интенсивного курса они учатся употреблять те или иные грамматические формы и конструкции коммуникативно целесообразно.

Преподаватель же всегда помнит, что языковые навыки формируются внутри речевых.

Означает ли это полное отсутствие анализа грамматической формы? Обычно в начале курса преподаватель намеренно подавляет аналитическую деятельность обучаемого, отвлекая его сознание от грамматической формы, ориентируя его на цель и смысл высказывания. Это объясняется его стремлением снять барьеры, мешающие говорению на иностранном языке, противостоять действию стереотипа пословного построения фразы, а также интерференции родного языка. На этом этапе особое значение придается имитированию. Вся организация текста и самих занятий, а со временем и фиксирование со стороны преподавателя внимания учащегося на тех или иных значимых грамматических формах в речи помогает ему «выплыть», сориентироваться в обрабатываемом на занятии материале и, в конечном итоге, подвергнуть его анализу.

Одним из принципиальных положений интенсивного метода является глобальное введение большого по объему речевого мате-

риала, необъясненного с точки зрения грамматики. Этот материал бывает организован так, что учащийся, запоминая и воспроизводя целостные смысловые блоки от словосочетания до сочетания предложений, получает возможность самостоятельно выделить строевые элементы предложения (глаголы, местоимения, связки, союзы, предлоги с соответствующим управлением и др.). При этом в центре внимания оказывается только содержание акта общения, а языковой материал, грамматика в том числе, оказывается за пределами сознания.

Системное обобщение, формулирование правила непременно бывают отсрочены, но это не значит, что их не может быть. В помощь обучаемому могут быть созданы справочно-языковые материалы, включающие пояснения грамматического характера к явлениям, встречающимся на занятиях. Это и правила, и таблицы, и комментарии, и пояснения разного рода. Для этого могут быть введены и так называемые «стоп-дни» или даже межцикловой этап для осмысления тех языковых явлений, которые воспринимались интуитивно в устном цикле и были представлены хаотично. Этот процесс упорядочения и систематизации языкового материала с подключением самых разнообразных аудио-визуальных средств, конечно же, дань принципу сознательности в обучении, но, убеждает учащихся в результативности их учебной деятельности, что особенно эффективно в обучении филологов.

Следует помнить, что, тренируя использование тех или иных языковых средств разными речевыми способами, мы отрабатываем и разнообразные речевые механизмы (памяти, внимания, осмысления, упреждающего синтеза, фонационные, интонационные и др.). Для учащегося на интенсивном курсе каждое задание – это акт общения, а для преподавателя оно – полифункционально, т. е. выполняет сразу несколько задач: и развивает речь, и тренирует употребление грамматической формы, и вводит какую-либо лексику, и развивает механизм памяти, и служит для отработки фонационного механизма.

Если во время **тренировки** преподаватель стоит в центре общения, то на этапе практики в общении он как бы отходит в тень и нити управления держит незаметно. **Практика** предполагает минимальное управление со стороны преподавателя и свободу обучаемых в выборе речевых и языковых средств. Преподаватель только обрисовывает ситуацию, ставит коммуникативную задачу, может распределить роли. По форме это могут быть микроэтюды, групповые этюды и формы работы, групповые игры. И все это можно определить как выход в речь. На подготовку этюда может быть дано время (до 5 минут). Во время подготовки преподава-

тель может давать консультацию, пояснения. Во время демонстрации он не нарушает речь «актеров», а при исправлении ошибок он произносит правильную форму в виде «эха» и реплики «в сторону», потому что делается это для слушающих.

Приведем несколько примеров.

1. *В семье родился ребенок. Члены семьи обсуждают, какое имя дать ребенку. Мнения разошлись. Звонят знакомые, поздравляют, дают свои варианты. Как же все-таки назовут ребенка?* (Коллективная работа).

2. *Совет модельеров обсуждает моду на предстоящий сезон, мнения о длине, цветовой гамме, моделях обуви, форме и высоте каблука разделились.* (Коллективная работа).

3. *Все ждут экскурсовода. Он задерживается. Все выражают свое недовольство. Выясняется, что экскурсовод заболел. Кому же быть гидом? Среди нас есть человек, который мог бы провести эту экскурсию. Он архитектор. Какая это экскурсия? И смогут ли все уговорить этого человека быть гидом?* (Коллективная работа).

4. *У вас большая семья, у всех разные интересы, и все бывают свободны в разное время. Но выдается такой день, когда все дома. Как его провести, чтобы всем было интересно. Вы – глава семьи, придумайте что-нибудь, предложите! У каждого есть свои планы. В споре рождается правильное решение. Какое?* (Коллективная работа).

5. *Вы – родители. Вас вызвали в школу, так как ваш сын стал хуже учиться, невнимателен на занятиях. Учитель жалуется вам на трудности своей работы, на своих учеников, на школу (такое тоже может быть). Постарайтесь его понять и помогите ему советом, если сможете.* (Работа по триадам).

6. *Вы – страстный киноман, убеждены, что будущее – за кино. Ваш друг – убежденный театрал, который считает, что театр не умрет никогда. У каждого свои доводы. Кто кого переубедит?* (Работа в парах).

Решая предложенные коммуникативные задачи, учащиеся самостоятельно ориентируются в проблемных ситуациях и отбирают необходимые для этого речевые и языковые средства. Последующая демонстрация превращается в маленькие спектакли, которые могут стать и заключительными этюдами.

Для заключительных этюдов на интенсивном курсе очень хорошо провести коллективную работу «Старая сказка на новый лад».

Для этого нужно выбрать хорошо известную всем сказку и наполнить ее новым речевым и языковым материалом (как правило,

из пройденного курса). При этом можно вводить новых героев, новые ситуации, и в конце концов сказка превратится в веселый «капустник», в котором место найдется каждому.

Групповая и коллективная деятельность – одна из самых характерных и сильных сторон интенсивного обучения. Именно управляемый эффект группового обучения, возникающий во взаимодействии и сотрудничестве, способствует **активизации резервных возможностей личности**.

Особую значимость при этом приобретает выбор типов учебного взаимодействия, а именно:

- 1) одновременная работа в парах (диадах);
- 2) одновременная единая и дифференцированная работа в тройках (триадах);
- 3) работа в микрогруппах по 4 человека;
- 4) работа в командах (2 микрогруппы);
- 5) учащийся – группа;
- 6) преподаватель – группа;
- 7) преподаватель – микрогруппа и т.д.

Триада – практически наиболее плодотворная форма взаимодействия, так как присутствие 3-го лица (ему не обязательно давать конкретное задание) создает позицию, когда двое беседуют, общаются, вынужденные при этом учитывать контроль со стороны и то, какое влияние их высказывания оказывают на другого – третьего. 3-е лицо непосредственно может не принимать участие в общении, но его внимание уже мобилизовано – на восприятии содержания речи как диалога или языка как средства. Это повышает активность всех участников общения. При этом нужна постоянная смена состава триад с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовки учащихся. (Точно так же нужна и постоянная смена в парах.)

Чрезвычайно эффективна групповая работа по принципу «один всем и все каждому».

Преподаватель: *Дорогие друзья! Сегодня к нам пришли гости из Центра профессиональной ориентации молодежи и попросили нас обсудить проблему «Выбор профессии».*

Давайте наметим круг вопросов, охватывающих эту тему. (У преподавателя уже есть эти вопросы.) Предлагайте свои вопросы. Мы все вместе их обсудим и запишем на карточки.

Например: *Что нужно учитывать при выборе профессии (склонность к этому занятию, любовь к этому делу, талант, способности, ситуацию, желание родителей...)? Можно ли стать хорошим специалистом, не любя свою профессию? Можно ли поменять свою профессию (когда, в каком случае)?; Какие*

профессии вы считаете престижными? Какие профессии престижны сегодня в вашей стране?; Важно ли при выборе профессии, какую вы будете получать зарплату? «Карьера», «карьерист» – как вы относитесь к этим понятиям? Как вы относитесь к профессии «военный»? Нужно ли профессионально ориентировать ребенка с детства или ему надо предоставить свободу выбора? Как вы думаете, какое качество у преподавателя самое важное? Как вы считаете, правильно ли вы выбрали себе профессию?

Что важнее: счастье в личной жизни или успех в работе, везение, любимое дело в руках, творческая работа, которая может заполнить жизнь? Что вы предпочтете?

Каждый получает (выбирает) один вопрос. Затем начинается коллективный опрос. Каждый его участник должен задать свой вопрос всем (или почти всем), кому успеет, в установленный преподавателем срок и ответить на вопросы других, аргументируя свою точку зрения. Все работают одновременно, свободно перемещаясь по аудитории.

После того как материал собран, его нужно обобщить, сделать выводы, подвести итоги, делается это каждым индивидуально, например:

Наши мнения по этому вопросу разошлись...: или Все были единодушны в том, что...; или Одни считают так, другие – так... и т.п.

Для выводов тоже отводится определенное время.

Некоторые вопросы могут быть вынесены на заседание спорклуба: спорим, полемизируем, обсуждаем, размышляем. (Например, тот вопрос, который был последним при обсуждении.) Это практика на самом высоком уровне, так как время на подготовку практически не дается, речь идет об организации дискуссии.

Можно ли поставить знак равенства между групповыми и коллективными формами работы? Можно, если речь идет просто о совместной работе всей группы. В этом смысле и хоровое проговаривание тоже групповая работа, но не коллективная, потому что на фоне присутствия всей группы срабатывает механизм сопричастности, а в коллективной работе на фоне сотрудничества – механизм солидарности.

Коллективная форма работы всегда предполагает совместное решение какой-то проблемы, обсуждение, принятие решения, согласование мнений. Это всегда взаимопомощь и взаимопонимание. В этом смысле следует прежде всего назвать коллективные формы работы с выходом в речь, такие как *выпуск групповой стенгазеты, подготовка заключительных этюдов, Дни нацио-*

нальной культуры, фестиваль русской песни, маскарады, спектакли, конференции, подготовка учебных пособий (для филологов) и др.

В таком сотрудничестве происходит консолидация группы, а сложившийся коллектив способствует активизации резервных способностей личности и самоутверждению индивидуума.

Фактором, способствующим объединению группы, становится и хоровое исполнение песни.

В интенсивном обучении песня органично входит в курс и выполняет свои функции. Любая песня преподносится учащимся вначале как поэтическое произведение, как средство, облегчающее овладеть произносительной системой изучаемого языка. Отбираются песни с учетом соответствующего речевого, грамматического и лексического материала. Лучше всего брать старинные народные песни, которые принято исполнять хором, но это могут быть и городские романсы («Во кузнице», «Во поле береза стояла», «Пчелка золотая», «Миленький ты мой» и др.). Песни могут носить игровой характер, их можно сопровождать движениями.

Как правило, песня заканчивает текст-полилог. Сам текст-полилог представлен следующим образом. Слева дается текст на изучаемом языке (русском), а справа – соответственно каждой фразе, реплике дается перевод на родной язык. Причем перевод носит характер подстрочника. В скобках при этом можно дать дополнительный перевод для уточнения смысла.

Для продвинутого этапа перевод можно не давать. А полилог может быть осложнен развернутыми, аргументированными высказываниями. В них могут быть затронуты вопросы и проблемы, которые в полном объеме даются в дополнительных текстах.

Дополнительные тексты по содержанию не повторяют ситуации текста-полилога, а скорее расширяют и углубляют содержание сюжета, заложенного в ситуациях полилога. Они обогащают, расширяют возможности общения и увеличивают лексический словарь обучаемых.

Эти тексты, являясь образцом письменной речи, могут быть использованы для аудирования, для домашнего чтения. В жанровом отношении это могут быть юмористические рассказы, публицистика, научно-популярные материалы, а также страноведческие, общественно-политические.

Каково же распределение часов в интенсивном курсе?

Методисты предлагают:

Начальный курс: 120–153 ч аудиторных занятий.

1-я неделя – 6 дней (24 ч).

2-я и 3-я недели – по 5 дней (40 ч).

4-я и 5-я недели – по 4 дня (32 ч).

6-я неделя – 6 дней (24 ч).

Итого: 6 недель, 30 дней занятий по 4 ч каждое.

Минимальная концентрация курса во времени такова:

первые две недели по 4–5 занятий (3–4 ч каждое), а остальное время 2 раза в неделю по 3 часа каждое занятие.

В иных условиях можно проводить факультатив для студентов: 3 раза в неделю по 4 ч (12 ч).

На продвинутом этапе обучения – минимум 120–150 аудиторных часов при несколько иной концентрации:

1-я и последняя неделя – 4–5 занятий по 4 ч каждое. Остальные недели – по 3 занятия в неделю.

И последнее.

Для успешного проведения интенсивного курса вы всегда должны помнить, что идете к **умным, интересным, незаурядным** людям!

Нужно, чтобы в вашей аудитории всегда царила атмосфера **доброжелательности, доверия и спокойной уверенности в своих силах**. Это будет зависеть только от вас. Не бойтесь всех хвалить, ободрять и делать как можно больше комплиментов! Так как предлагает Б. Окуджава в своей песне, которую вы можете разучить со своими учениками:

Давайте восклицать, друг другом восхищаться,

Высокопарных слов не надо опасаться.

Давайте говорить друг другу комплименты,

Ведь это все любви счастливые моменты!

Вопросы и задания

1. Назовите основные особенности интенсивных курсов.
2. Как организуется коллективная учебная деятельность в интенсивных курсах?
3. Назовите основные особенности текста-полилога, а также особенности его предъявления.
4. Какие упражнения используются в интенсивных курсах?
5. Определите особенности деятельности преподавателя во время проведения интенсивных курсов.

Литература

Акишина А.А. Интенсивный курс русского речевого поведения // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 4.

Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1979. – Вып. 5.

Зимняя И.А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 1992.

Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранному языку // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сб. статей / Отв. ред. С.И. Мельник. – М., 1976. – Вып. 5.

Майорова М.А. Классификация и характеристика основных учебных материалов в интенсивном курсе обучения // Активизация учебной деятельности / Под ред. Г.А. Китайгородской. – М., 1982. – Вып. 2.

Смирнова Т.П. Принцип сознательности обучения в методе активизации резервных возможностей обучаемого // Активизация учебной деятельности / Под ред. Г.А. Китайгородской. – М., 1981. – Вып. 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ)

В современной лингвистике есть два подхода к активным процессам в языке, новым явлениям, формирующим определенные тенденции.

Первый – **чисто описательный**. Что есть в узусе (в употреблении), что на слуху или перед глазами, то описываем, систематизируем и собираем без всякой оценки: хорошо это, плохо или даже опасно.

Второй – **нормативно-оценочный**. Тенденция не только констатируется, но и каждое явление оценивается с точки зрения его нормативности, узуальности, а сама тенденция – с точки зрения ее нейтральности, позитивности или разрушительности для каждой подсистемы языка.

Второй подход нам представляется более продуктивным, потому что он закладывает основы хорошей речи и создает у пользователей языка представление о том, как то или иное явление речи проходит путь нормализации.

Подчеркнем, что норма – это и средства, и правила использования (русского) языка в разных сферах его функционирования.

Второе, на что следует обратить внимание, это то, что существуют нормы обязательные для всего социума, которые являются предписывающими, обличительными, и нормы, устанавливаемые на основе конвенций (общественного договора).

Обязательные нормы и есть собственно языковые. Они включают акцентологические, орфографические, пунктуационные, лексические, общеграмматические и стилистические правила использования языковых единиц.

Рамки нормы контролируются обществом на уровне языковых реализаций. Реализации, которые признаны самим обществом как правильные, образуют систему нормативных языковых средств.

Второй тип норм связан с конвенциями употребления языковых средств в разных группах языкового сообщества (профессиональных, возрастных, криминальных и т.д.).

Это узуальные нормы. По этим нормам мы узнаем врача, моряка, юриста, преступника...

С дифференциацией русского языка углубляются представления о «правильном» и «неправильном» в той или иной его функ-

циональной разновидности: научной, деловой, публицистической, разговорной.

Использование узуальных норм одной разновидности в другой воспринимается не только как неправильное и неуместное, но и комичное, создающее комический эффект, т. е. стилевые нормы не отличаются мягкостью и диффузностью.

Свои представления о норме есть и у носителей диалекта, и у носителей городского просторечия, и у молодежи, и у женщин и даже у представителей разных городов.

Действительно, если москвичи говорят *батон хлеба*, то жители Санкт-Петербурга – *булка хлеба*; москвичи – *бордюр*, жители Санкт-Петербурга – *поребрик*; москвичи – *подъезд*, жители Санкт-Петербурга – *парадное*; москвичи – *мобильник*, жители Санкт-Петербурга – *трубка (труба)* и т.д.

Таким образом, узуальная норма дифференцирует социум, а кодифицированная объединяет.

Но как проходит процесс кодификации? Кто является кодификатором, и какова его роль, насколько он свободен в своих действиях? Ответы на эти вопросы есть, и они неоднозначны. Составители нормативных справочников являются только фиксаторами норм. Норма объективна. Она обусловлена степенью развития национального языка и уровнем образованности, уровнем культуры его носителей. Доверие к нормативному словарю напрямую связано с авторитетом его составителя, особенно в ситуации конкуренции словарных произведений.

Нормы фиксируются по языковому употреблению культурных, образованных слоев населения. С этой точки зрения большой интерес представляют исследования принципов организации и критериев хорошей речи. Это работы Е.Н. Ширяева и О.Б. Сиротининой.

Е.Н. Ширяев дал очень емкое и точное определение культуры речи: «Культура речи – это такой набор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [Ширяев 2000: 13].

О.Б. Сиротинина не только сформулировала критерии хорошей речи (правильность, целесообразность, соответствие функциональному стилю, форме речи, ситуации и целям коммуникации при точном знании особенностей ситуации речи, отношений между коммуникантами, характера и свойств адресата), но и предложила типологию речевой культуры носителей языка.

Так, в ее книге «Хорошая речь» были выделены:

Элитарный тип. Носители элитарного типа – люди, владеющие всеми нормами литературного языка, выполняющие этические и коммуникационные нормы. Это означает соблюдение не только кодифицированных норм, но и функционально-стилевой дифференциации литературного языка, норм, связанных с использованием устной и письменной речи. Для носителя элитарного типа речевой культуры характерно незатрудненное использование соответствующего ситуации и целям общения функционального стиля и жанра речи, «неперенос» того, что типично для устной речи на письменную речь, а того, что свойственно письменной речи – на устную. В какой-то мере соблюдение коммуникативных норм требует знания и практической реализации риторических правил общения.

Элитарный тип речевой культуры – воплощение общей культуры в ее наиболее полном виде: хотя бы пассивное владение достижениями мировой и национальной культуры (знание артефактов материальной культуры, знакомство с литературными шедеврами, шедеврами искусства, хотя бы представление о гениях науки и т.д.). Именно общекультурная составляющая обеспечивает богатство как пассивного, так и активного словарного запаса. Умение мыслить обеспечивает логичность изложения мыслей. Речевая культура элитарного типа основана и на широком охвате сознанием говорящего (пишущего) разнообразных прецедентных текстов, имеющих непреходящее общекультурное значение. Именно на такие тексты носитель элитарного типа речевой культуры ориентируется в своей речи. Отсутствие самоуверенности в своих знаниях вырабатывает у него привычку постоянно пополнять свои знания, основываться для их проверки на авторитетных текстах, словарях и справочниках, а не на услышанном по радио или телевидению, прочитанном в газете и т.д.

Среднелитературный тип. Носителями этого типа речевой культуры является большинство образованного населения России: большинство людей с высшим образованием и значительное количество людей со средним образованием. Этот тип воплощает общую культуру человека в ее упрощенном и далеко не полном варианте. При этом характерной чертой среднелитературного типа является принципиальная удовлетворенность своим интеллектуальным багажом, отсутствие потребности в расширении своих знаний и умений, тем более в их проверке. Самоуверенность носителя среднелитературного типа речевой культуры приводит к системным ошибкам в орфографии, пунктуации, произношении, словоупотреблении и т.д. без тени смущения или даже с агрессивной защитой такого отношения к правилам (*Ну и что!?*), а нередко

и оспариванием правоты заметившего ошибку (*Нет, прав я: должно писаться правотизация, т.к. это приобретение права на какую-то собственность* – из письма ведущему саратовской радиопередачи «Служба языка» проф. Г.Г. Полищук). Очень частотны при этом ссылки на радио и телевидение (*Я же по телевидению слышал квартал*). Телевидение и другие средства массовой информации, а также популярная литература, нередко «макулатурного» типа, служит для носителей этого типа безусловным прецедентным текстом, речевая ущербность таких текстов носителям среднелитературного типа не осознается.

Среднелитературный тип – не до конца освоенный элитарный, поэтому в нем есть соблюдение норм литературного языка, даже стремление к большей «литературности», но при отсутствии необходимых знаний это приводит к искаженным представлениям о правильности, злоупотреблению книжными иностранными словами (о снежных фигурах под Новый год: *фигуры растяли конкретно*. – Вести, 27.12.99). Конкретно, типа, короче (как заполнитель паузы) – весьма частотные слова в речи носителя этого типа. Частотны и иностранные слова с неправильным произношением и употреблением: *недостаток движения, то бишь гипоксия* (Российская газета); *Методом биолактации установлено, что все поля взаимодействуют между собой* (Российская газета); неправильно употреблены слова *гипоксия* (надо: *гиподинамия*), *биолактация* (надо: *биолокация*)).

Общекультурный уровень обеспечивает и степень богатства/бедности словарного запаса (не подозревая разницы между вирусами и бактериями, тележурналисты и газетчики спокойно говорят и пишут о вирусе холеры, вирусе стрептококка и т.д.). Отсутствие в сознании носителей среднелитературного типа речевой культуры большого словарного запаса не позволяет им использовать в своей речи широкие синонимические возможности русского языка, что превращает их речь в штампованную: либо по типу старого новояза, либо с засильем сниженной лексики, к которой и сводится стремление сделать речь экспрессивнее. Отсюда огромное количество в СМИ уродливых суррогатов экспрессивной лексики: *окромя, навроде, надысь, вскорости* и т.д.

Среднелитературность речевой культуры наших журналистов, речь которых является прецедентной (и даже эталонной) для носителей среднелитературного типа речевой культуры, создает замкнутый круг и способствует воспроизведению и все более широкому распространению именно среднелитературного типа речевой культуры.

Воспроизводятся и широко распространяются не только раз-

личные неправильности произношения, словообразования, формообразования (*Даден высочайшим мэрским повелением особняк и Церетели.* – Известия, 07.09.99), словоупотребления и т.п., но и нарушения традиционных национальных коммуникативных и этических норм. Именно журналисты ввели и широко распространили еще недавно чуждое русской коммуникативной традиции общения именование взрослого человека без отчества (*Борис Ельцин, Владимир Путин*), использование ты-общения и обращений по домашним именам не только в неофициальной, но и в официальной обстановке.

Литературно-разговорный, как и **фамильярно-разговорный** типы начали складываться как самостоятельные только в 90-х годах XX века. Если для носителя среднелитературного типа речевой культуры, в отличие от носителей элитарного типа, характерно владение далеко не всеми функциональными разновидностями литературного языка (как правило, это разговорная речь и один из функциональных стилей, необходимый профессионально: для ученых – научный, для журналистов – публицистический и т.д.), то для носителей «разговорных» типов характерно владение только разговорной системой общения, которая и используется ими в любой обстановке, в том числе и официальной. Своей стилевой и стилистической монотонностью всегда сниженной речи «разговорные» типы сближаются с просторечным типом речевой культуры.

Различаются «разговорные» типы только степенью сниженности речи. В литературно-разговорном типе преобладает ты-общение и домашние имена типа *Серезжа*, в фамильярно-разговорном ты-общение становится единственно возможным, а в обращении предпочитается *Серезжа, Серега*. И в том, и в другом типе наблюдается огромное количество используемых в речи жаргонизмов, но в фамильярно-разговорном усиливается доля грубых слов и просторечных элементов. Вместе с тем, и в том, и в другом типе встречается большое количество иноязычной лексики и книжных слов, которые нередко становятся простыми заполнителями пауз, так что рядом встречаются и *конкретно, короче, типа, в натуре и блин, бя* и т.п.

Ни о каком соблюдении этических и коммуникативных норм в этих типах речевой культуры говорить не приходится. К тому же очень типично неразличение письменной и устной формы речи и полное неумение строить монологический текст (отсюда бесконечные вопросы к непосредственному собеседнику в студии (*Ты меня понимаешь? Понимаешь?*) при полном игнорировании возможностей понимания истинным адресатом речи – телезрителем).

Конечно, тележурналисты – носители не разговорных типов речевой культуры, но приглашаемые ими в эфир гости часто являются таковыми и тем самым телевидение распространяет и эти типы речевой культуры, делает их как бы допустимыми в глазах (ушах) населения.

В некоторых случаях разговорные типы речевой культуры объединяют журналистов и «гостей» во всяком случае в равной мере используемым разговорным (неполным) стилем произношения с предельной редукцией, употреблением домашних имен, «фатического треп» с жаргонизмами и иноязычной лексикой вперемешку [Федосюк 2000]. Такие «неразличения» журналистов и «гостей» особенно характерны для ночных эфиров музыкальных радиостанций, нередко на радио «Эхо Москвы», саратовском «Хит в рабочий полдень» и в некоторых развлекательных передачах.

Разговорная скороговорка с сильной редукцией встречается и в речи журналистов, во всем остальном соответствующей среднелитературному типу речевой культуры, что, конечно, мешает адресату адекватно и полно воспринимать сообщаемое (Известия, 22.08.2000, статья А. Слаповского).

Что касается соблюдения ортологических норм, то в «разговорных» типах оно может быть даже полным. Ущербность этих типов заключается в распространении законов непринужденного персонально адресованного неофициального общения на речь в любой ситуации. Разумеется, речь носителей этих типов может быть хорошей только в непринужденном разговоре с близкими или друзьями (может, конечно, из-за грубости не быть хорошей и в таких условиях).

Речь носителей среднелитературного типа речевой культуры вполне может быть хорошей не только в дружеском общении, но и в профессиональной деятельности, однако за пределами указанных ситуаций их речь может быть беспомощна.

По-настоящему хорошая речь в любой ситуации встречается только у носителей элитарного типа речевой культуры, хотя какие-то погрешности могут быть и у них [Сиротинина 2007: 222–241].

Последнее замечание О.Б. Сиротининой подтверждается и выводами статьи Л.П. Крысина «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета» [Крысин 2001: 90–106].

В речи интеллигентов широко распространился фриктивный заднеязычный звук, соответствующий нормативному [г], хотя он запрещен нормой, кроме слов *Бог, богоугодный, благоденствие* и т.д.; не сохраняется [о] в неударной позиции в заимствованных словах типа [во]кал, [со]нет, [бо]леро (вместо [о] произносится [ʌ] или [ɤ]), лексика весьма жаргонизирована и включает просторечные единицы обращений типа *браток, кореш, земляк,*

речные единицы обращений типа *браток, кореш, земляк, шеф, начальник, хозяин, командир, мужик, девки*.

Итак, *среднелитературный тип языковой культуры* больше не может претендовать на то, чтобы быть образцом в процессе нормализации и кодификации речи. Таким образом, и то с оговорками, становится *элитарный тип*.

Иногда подвергается сомнению и авторитетность той или иной нормы, зафиксированной словарем.

Так случилось с родовой квалификацией слова *кофе* как слова среднего рода [Орфографический словарь русского языка 2008].

Такая фиксация, безусловно, вызывает возражение. Аргументация авторов словаря построена на частотности такого употребления. Частотность же не является основным и даже весомым критерием для кодификации. В данном случае она еще и противоречит истории этого слова. Как известно, слова *какао* и *кофе* пришли в русский язык в XVII–XVIII веках и вошли в активное употребление при Петре I. В ходе активного употребления они полностью адаптировались к морфологической системе русского языка, освоили систему словоизменения. При этом слово *кофе* приобрело склоняемую форму *кофий (кофей)*.

Так было до 1827 года, до предложения Н.И. Греча вернуть словам *какао* и *кофе* несклоняемость как знак их иностранного происхождения.

Заявление Н.И. Греча было авторитетно, но не носило предписывающего характера (в то время не было норм в нашем понимании). Результатом стала вариантность (*кофе* и *кофий*) употребления.

Сосуществование вариантов закончилось победой несклоняемого с закрепленным мужским родом. Таким образом, это слово имеет содержательное объяснение своего рода и произвольно (на основании частотных ошибочных употреблений, связанных с ложной маркированностью) его менять нельзя.

Норма подвижна, но менять ее произвольно недопустимо. В этой связи возникает вопрос о том, когда же меняется та или иная норма. Есть ли здесь критерий? На этот вопрос можно ответить образно и тем не менее точно. Норма живет, пока есть (живут) ее носители, она умирает, когда умирает ее последний носитель.

Второй вопрос – это вопрос соотношения нормы и тенденции. Всегда ли тенденция воплощается в норму? Под действием каких факторов это происходит? Какие активные процессы формируют тенденцию?

Конечно же, тенденция не всегда становится нормой. Все активные процессы, формирующие тенденцию, ограничены дейст-

вием интралингвистических законов и проходят на фоне действующих разнонаправленно экстралингвистических факторов. Какова бы ни была сила действия экстралингвистических факторов, тенденция никогда не станет нормой, если она противоречит основным законам языка – закону аналогии и закону экономии средств и усилий.

Тенденции обеднения содержания языковых единиц следует, на наш взгляд, считать отрицательными.

Сравним два примера:

- 1) замена в узусе слова *привлекательный* словом *сексуальный*;
- 2) замена словосочетания *встреча на высшем уровне* словом *саммит*.

В первом случае такая замена неравноценна, так как в слове *привлекательный* есть два фрагмента семантики («и душой и телом»), а в слове *сексуальный* только один («телом»).

Значит, у нас есть критерий для истолкования такого факта как отрицательного. Обедняют грамматическую семантику и замены *преуспевающий* (человек) на *успешный* (и дело, и человек); *провоцирующий* на *провокативный*.

Напротив, замена словосочетания *встреча на высшем уровне* словом *саммит* входит в ряд положительных тенденций, так как она полностью соответствует закону экономии.

Современные тенденции употребления единиц русского языка вызвали горячую общественную дискуссию в середине 90-х годов XX столетия, в то время, когда резко изменилась культурно-языковая ситуация в России и большое количество людей, не имевших до этого опыта публичного общения, активно включились в него, причем на фоне отмены цензуры и редактур. Количество «коммуникативной грязи» ужаснуло общественность. В СМИ стали появляться призывы защитить русский язык от такого произвола. Видные общественные деятели и представители науки утверждали, что русский язык в таких условиях не выживет, что он гибнет на наших глазах.

Это побудило виднейших лингвистов нашей страны (Ю.Н. Караулова, Е.А. Земскую, М.В. Панова и др.) провести на эту тему электронную дискуссию.

В результате все сошлись на том, что русскому языку ничего не угрожает, поскольку это устойчивая система его единиц. Плохо обстоит дело с узусом и с носителями русского языка, их речевой культурой и этикой.

Этой же точки зрения придерживаемся и мы в оценке современных активных процессов, укладываемых в определенные тенденции.

Активные живые процессы в настоящее время обнаруживаются на всех уровнях языковой системы, в которой наиболее устойчивым и консервативным является морфологический уровень, а наиболее динамичным – лексический уровень. В то же время тенденции в синтаксисе и словообразовании тоже очевидны.

Начнем с уровня морфологии как самого консервативного.

Здесь тенденции прямо связаны с типом русского языка. Как известно, русский язык является синтетическим языком с элементами аналитизма. Естественно поэтому, что отмечаются две противоборствующие в морфологии и грамматике в целом тенденции к синтетизму.

Самой яркой тенденцией к синтетизму является процесс освоения заимствованным словом русской парадигматики.

Например, начинают склоняться слова:

Интернет, фитнес, сейл (распродажа), онлайн, оффшор, ресепшн, плэй-офф, заппинг (включение), хай-тек, фьюжн, экин, фолк, фаст-фуд, паблик релейш(е)н, топлесс и др.

Склоняясь, они выступают как существительные.

Однако они же обнаруживают и тенденцию к аналитизму при несклоняемости. В этом случае они выступают как аналитические прилагательные:

*стиль фьюжн
хай-тек
экин
фолк
фанк
дизайн хай-тек
режим он-лайн
офф-лайн*

*закусочная фаст-фуд
серия плэй-офф
танцовщица топлесс
съемка топлесс
шоу-формейшн
стойки-ресепшн и т.д.*

Числовая парадигма появляется у слов *дэд-лайн(ы), дрэд(ы), драйвинг(и), карвинг(и), хепенинг(и), листинг(и), яхтинг(и), хилинг(и)* и т.д.

Подробнее этот материал освещен в книге Е.В. Мариновой «Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования [Маринова 2008].

Аналитическая тенденция обнаруживается (причем с конца XX столетия проявляет большую активность) и в процессе усечения уже освоенных русской морфологической системой существительных. Усекаясь, они начинают вести себя как неизменяемые: *крими, техно, профи, тату, пепси (пепси-кола), порно, ламо (ламер), милитари, лесби* и т.д.

Очень серьезной и опасной является тенденция к несклоняемости в классе числительных. Русские перестают склонять не только сложные числительные, но начинают делать ошибки в склонении простых числительных. Одним отсутствием культуры речи, небрежностью этого явления не объяснить. Социологические исследования свидетельствуют о том, что этот процесс глобален. Он затрагивает разные группы социума. Это значит, что числительное испытывает серьезный натиск аналитизма и последние живые морфологические категории этой части речи умирают на наших глазах. Числительное явно идёт по пути европейских языков, превративших свои числительные по сути в морфемы. Тенденция к несклоняемости может обуславливаться действием внелингвистических прагматических (по характеру воздействия на человека) факторов.

Так возникает тенденция к несклоняемости фамилий типа *Корова, Кира, Скворода, Непейводка*.

Этика общения, особенно официального, требует смягчения эффекта совпадения фамилии с мотивирующим словом/словами.

Письмо 2-ну Корова воспринимается как более вежливая форма, нежели *письмо 2-ну Корове* (корове!).

Не имеет пока последовательного содержательного объяснения тенденция к несклоняемости имен в сочетании с отчеством типа *Я иду к Иван Ивановичу, Петр Семеновичу* (скорее всего, несклоняемость в данном случае регулируется не экономией средств, а экономией языковых усилий, так как начальную форму образовать проще, т. е. закон экономии средств и языковых усилий работает только в своей второй части).

Закон экономии хорошо работает и в тенденции замены словосочетания одним словом (см. выше):

1) замена словосочетания **универбатом** (*Рублевское шоссе – Рублевка, социальные расходы – социалка, зажигательный снаряд – зажигалка, обналичивание денег – обналичка, расчлененное тело – расчлененка* и т.д.). Особенно универбаты активны в жаргоне Интернета: *лазерный принтер – лазерник/лазарь, струйный принтер – струйник, оперативная память – оперативка, Пи си (PC) – писишка/писюк, Си ди (CD) – сидюк, материнская плата – мать* и т.д.

2) замена словосочетания **разговорным** или **жаргонным словом**: *проблесковый маячок – мигалка, зеркала заднего вида (в автомобиле) – лопухи, перчаточный ящик – бардачок, светская молодежь – мажор, работники бюджетной сферы – бюджетники, представители творческих профессий – богема* и т.д.

Большие изменения происходят в классе неизменяемых существительных.

До середины 90-х годов XX столетия весь этот класс насчитывал около 500 единиц и был весьма однообразен по своим морфологическим характеристикам. Почти все они были заимствования среднего рода. Это дало основание академику В.В. Виноградову сказать о них: «Средний род становится складом для заимствованных слов» [Виноградов 1972: 76].

В настоящее время количество неизменяемых слов резко возросло, и к 2006 г. их уже насчитывалось более двух тысяч. Увеличение количества неизменяемых имен, связанное с действием экстралингвистических факторов, таких как развитие связей с разными странами после «открытия границ», повлияло на их морфологические характеристики и прежде всего на отнесенность к роду. Этот процесс затронул только неодушевленные существительные, у которых, как известно, отсутствует мотивация по роду.

Эти существительные стали развивать так называемый ассоциативный род (так же как *саями* – ж. р., потому что слово *колбаса* – ж. р.).

При этом род может быть:

1) однозначным, закрепленным: м. р.: *гаспаччо, чанахи (суп), пармеджано (сыр), оливье (салат)*; ср. р.: *мерло, шардоне, кампари, бордо (вино), карпаччо, спагетти, ризотто (блюдо, кушанье)*; ж. р.: *саями (колбаса), кольраби, брокколи (капуста)*;

2) стремящимся к нормативной закреплённости. Так, например, слово *биеннале* по словарям имеет все три рода: мужской (*фестиваль*), женский (*выставка*), средний (*мероприятие*). В современном словоупотреблении такие варианты по роду это слово уже не обнаруживает. Так как в России проводятся только выставки, называемые *биеннале*, явно побеждает женский род.

Тенденция к выражению ассоциативного рода развивает вариантность данных слов по роду: *харчо* – ср. р. и м. р. (суп), *виски* – ср. р. и м. р. (американский бурбон).

Самые большие изменения в настоящее время, конечно, происходят в лексике. Наиболее активными сейчас являются следующие семантические процессы:

- 1) перераспределение значений слов;
- 2) изменение значения слова (в т. ч. оценочного);

- 3) расширение значений слова;
- 4) тенденции к метафоризации.

Перераспределение значений слова обычно связывают с теми тематическими группами, которые в советское время употреблялись прежде всего в переносных значениях, а теперь вернули себе в обиходе основное, первичное значение. Это слова из религиозной и другой обрядовой группы, типа: *мощи* (во вторичном значении – «исхудалый человек»); *панихида* (во вторичном значении – «заунывное пение»); *ведьма* (во вторичном значении – «злая, коварная женщина»).

С развитием и укреплением религиозного мышления, усилением интереса к духовной литературе наряду с процветанием оккультизма активными становятся слова, обозначающие обряды типа *причащаться*, *соборовать*, *благословлять*, *отпевать*, *рукоположить*, *отворот*, *сглаз*, *ясновидение* и т.д.

Активизация слов, связанных с гороскопом, вызвала к жизни метонимическую модель: созвездие – лицо, рожденное под этим созвездием: по европейскому календарю – месяцы (*Рак*, *Лев*, *Весы*, *Дева* и т.д.); по восточному календарю – годы (*Тигр*, *Бык*, *Обезьяна*, *Лошадь*, *Крыса* и т.д.). В обыденной речи, по радио и телевидению часто можно слышать: *Ракам сегодня советуем быть осторожнее, а вот Овен должен знать, что это его день. Все планы можно осуществить легко.*

Наибольший интерес представляют все-таки процессы сдвигов и полного изменения семантики слов. Например, во многих сферах речи активизировалось слово **фигурант**. У слова было два значения. Оба они специальные. Одно пришло из театральной сферы – то же, что «статист», другое из юридической – «тот, кто проходит по уголовному делу в качестве обвиняемого или свидетеля» (это значение зафиксировано в Толковом словаре иноязычных слов, 1998 г.). Сейчас слово *фигурант* расширило своё значение и употребляется для обозначения «любого действующего лица»: *фигурант светской хроники*; *фигурант рассказа*; *появился неожиданный фигурант – губернатор*; *фигуранты левого крыла* и т.д. Если уточнить это не отмеченное словарями, но типичное для узуса значение, то *фигурант* – «тот, кто где-то как-то фигурирует».

Многие слова начинают выступать как гиперонимы, расширяя своё денотативное пространство и заменяя собой весь ряд реалий. Слово *хит* в Толковом словаре под ред. Л.П. Крысина – это «музыкальное произведение, имеющее наибольшую популярность».

Оно тоже стало применяться расширительно, к разным реалиям. Примеры, начиная с 2003 г.: *список продуктовых хитов*; *новые*

хиты-видеокассеты; хиты, которые мы не знаем; хит продаж; кинохиты; юмор сделал Мاسяню хитом (Масяня – герой мультиков). Слово *коктейль* стало обозначать практически любую смесь (*витаминный коктейль, соляной коктейль, крепко замешанный коктейль*). Слово *ниша* стало обозначать «любое место» (в экономике, политике, профессии и т.д.): *занять свою нишу; пустующая ниша; ниша для интеллигентов. Контейнером* называют «любое вместительное вплоть до маленьких коробочек для еды, продающихся в супермаркетах». Одной из постоянно действующих тенденций при этом является еще и сокращение количества имен, обозначающих однофункциональные предметы.

Возьмем слова *джерсер, пуловер, свитер, кардиган. Джерсер* – это вязаный предмет одежды, надеваемый через голову, без застежек и воротника, с длинными рукавами. **Пуловер** (англ. pull over – тащить сверху, одевать сверху) – трикотажное плечевое изделие, фуфайка, надеваемая через голову. Фактически, разновидность свитера с V-образным вырезом, плотно облегающая фигуру. Основой для пуловеров, как и свитеров, являются кофты, которые когда-то носили шотландские и ирландские моряки. **Свитер** (англ. sweat – потеть) – предмет вязаной одежды для верхней части тела без застежек, с длинными рукавами и характерным высоким двух-, трехслойным воротом, облегающим шею. **Кардиган** (англ. cardigan) – вязаный шерстяной жакет по фигуре, без воротника, на пуговицах, с глубоким вырезом. Назван в честь седьмого графа Кардигана, носившего подобный свитер. В этом ряду сначала гиперонимом стал *свитер*, но теперь под влиянием продавцов бутиков стал побеждать *пуловер*.

В паре *бокал – фужер*, по наблюдениям авторов книги «Активные процессы на рубеже XX–XXI веков» [М., 2008], как гипероним стало выступать слово *фужер*, победив слово *бокал*.

По нашим наблюдениям и опросам, гиперонимом является слово *бокал*. В пользу наших наблюдений говорит и факт устойчивости словосочетаний со словом *бокал* (*бокал красного вина, а не фужер красного вина; поднять бокал шампанского, а не поднять фужер шампанского; бокал вина на ночь, а не фужер вина на ночь* и т.д.).

Слово *элитный* словари рекомендуют соотносить со словом *элита* – «отборные экземпляры животных и растений». Слово *элита* тем не менее развивало вторичное значение «избранные люди, сливки общества». В 90-е годы это значение стало определяющим в узусе. В паре *элитный – элитарный* в 90-е годы наметилась вариантность. Но тут же началась борьба прилагательных *элитный, элитарный*, причем слово *элитарный* стало побеждать.

Элитарной называли не только школу, где могли учиться дети элиты, но и школу, где были для них подобраны лучшие учителя. *Элитарными* также назывались *вузы, клубы, различные мероприятия*. Слово настолько доминировало в СМИ, разговорной и публичной речи, что казалось, оно вытеснит слово *элитный*.

Спустя 5–6 лет мы видим прямо противоположную картину: *элитная* школа, вуз – это такие учебные заведения, в которых работают избранные профессионалы и куда стремятся все, в т. ч. и дети элиты.

Слово стало сочетаться с очень большим количеством названий самых разных реалий: *элитная выставка, элитная проститутка, элитный ресторан, элитное агентство, элитное белье, элитная пенсия, элитные вина, элитный гроб*.

Слово *продвинутый*, по мнению авторов этой монографии, не очень расширяет свое денотативное пространство и обозначает прежде всего лиц. Не согласимся с таким утверждением. И СМИ, и многие деятели науки, управленцы и президенты часто говорят о *продвинутых технологиях, продвинутых программах или проектах, продвинутых коллективах, группах*. Есть также *продвинутые направления в музыке*. И в рекламе – хотя это крайность – есть даже *продвинутое пиво*. Это значит, что в этом слове вместе с фрагментом семантики «передовой» всегда есть фрагмент «модный».

Точно так же ведет себя слово *деликатный*. Ср.: *деликатный человек; деликатный творожок; деликатная стирка; деликатные вещи; деликатная формула*.

Очень активным гиперонимом является слово *формат*. Оно заменяет слова *форма, стандарт, вид, сценарий, жанр*. Например:

А.Н. Пахмутова в одном интервью говорила, что ее «*не пускают на ТВ, говорят не формат*»;

Будет представлен новый формат передачи новостей; Саммит пройдет в новом формате.

Среди новаций в сфере употребления глагольной лексики можно отметить, что в последние 20 лет наибольшую активность приобрел префикс *от-*, который вытесняет другие глагольные префиксы:

отзвонить вместо *позвонить*,

отыграть вместо *сыграть*,

отслушать вместо *прослушать*,

отсмотреть вместо *просмотреть*,

отследить вместо *проследить*,

откомментировать вместо *прокомментировать*.

Пока это явление находится в узусе, но оно очень активно. Приведу пример. В последние два года я уже ни разу не слышала *прокомментировать*, а только *откомментировать*. Большинство этих глаголов с префиксом *от-* пришло из профессиональной речи и имеет в своей семантике фрагмент «быстро завершить работу» (даже если она выполнена в полном объеме). Наличие этого фрагмента свидетельствует о том, что замена неравноценна. Особенно в случае *прокомментировать* – *откомментировать*. Так и хочется сказать *откомментировать* – это быстренько пробежаться по верхам, а *прокомментировать* – это дать серьёзные, часто глубокие сведения по поводу события. В глагольной сфере наблюдается не только замена одного глагола другим, но и конкуренция. Ср.: *купить* – *прикупить*.

Префикс *при-* здесь имеет значение добавления, т. е. «купить еще что-то дополнительно». Узус показывает, что это значение утрачивается и остается значение «купить»: *Они прикупили у нас печатные и электронные СМИ; Кирсан Илюмжинов прикупил землю в Рио-де-Жанейро; Один из выпускников удачно прикупил себе яйца Фаберже*. Как показывают примеры, здесь можно усмотреть не только простую конкуренцию, поддерживаемую близким глаголом *приобрести*, но и дополнительное значение смягчительного способа глагольного действия, т. е. значения «купить немножко», а само употребление здесь ироническое. И такие иронические контексты очень частотны, когда речь в СМИ идет о сверхбогатых людях.

Конкуренция наблюдается и в случаях *позвонить* – *перезвонить*: *Перезвони нам, когда приедешь домой* (не второй, а первый раз!). Конкуренция наблюдается и в ряду *отзвонить* – *позвонить* – *перезвонить*. Изменение значения глагола *отъехать* («удалиться на некоторое расстояние») связано с его конкуренцией с глаголом *уехать*. Ср.: *Когда Солженицын отъехал, все вздохнули, расслабились* (В. Войнович) (здесь «уехал за границу»).

Очевидно, что здесь определенное влияние оказывает существительное *отъезжающие*.

Глагол *озвучить* приобретает значение «проговорить что-либо»: *Свое стихотворение он озвучил на экзамене*.

Глагол *проговорить что-либо* в новом употреблении обозначает «детально обсудить какую-то ситуацию и в результате прийти к общему мнению, договориться». Например: *Министр проговорил этот вопрос на комитете Госдумы*.

В данном обзоре мы привели только часть наблюдений над активными процессами, изменяющими облик современной коммуникации на русском языке.

Литература

Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Отв. ред. Л.П. Крысин. – М., 2008.

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.

Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90–106.

Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. – М., 2008.

Орфографический словарь русского языка / Под ред. Б.З. Букчиной, И.К. Сазоновой, Л.К. Чельцовой. – М., 2008.

Толковый словарь иноязычных слов / Под ред. Л.П. Крысина. – М., 1998.

Хорошая речь / Под ред. О.Б. Сиротининой, М.А. Кормилицыной. – 2-е изд., испр. – М., 2007.

Ширяев Е.Н. Современная теоретическая концепция культуры речи // Культура русской речи: Учебник для вузов. – М., 2000.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ¹

Чему следует учить на уроках русского языка как иностранного

«Чему мы учим, когда мы говорим, что мы учим русскому языку как иностранному?». Ответ на этот простой – отчасти шуточный – вопрос, тем не менее, определяет содержание языкового учебного процесса, формы его организации и, без сомнения, конечный (и/или промежуточный) результат обучения.

Перед преподавателем русского языка как иностранного (далее РКИ) стоят сложные и весьма разнородные задачи. Некоторые из них определяются конкретной формой обучения, его условиями, будущими профессиональными (или жизненными) установками обучаемых и т.п. Понятно, что практический курс русского языка для зарубежных учащихся в условиях филологического вуза будет отличаться от процесса обучения гидов или авиадиспетчеров, а школьное преподавание РКИ – от обучения языку на курсах и в кружках. Однако могут быть выделены основные задачи, которые, в той или иной форме, должны быть решены в условиях любой модификации практического курса РКИ.

Первая задача – **обучение языковой системе**, т. е. более или менее систематизированное обучение фонетике и интонации, лексике и грамматике, а в ряде случаев и стилистике. Формирование того или иного объема языковых знаний, представленных в более или менее систематизированном виде, является одной из важнейших задач, которые решаются на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории.

Однако само по себе знание грамматики и освоение определенного лексического запаса еще не свидетельствуют о том или ином уровне владения языком. Изучающий иностранный язык должен

¹ Настоящая лекция расширяет, углубляет и дополняет материал лекции «Использование художественного текста на практических занятиях по русскому языку как иностранному» того же автора. Для овладения методикой проведения собственно текстовой работы на уроках русского языка как иностранного (а не обучения языковой системе на материале текстов) рекомендуется чтение (изучение) обеих лекций, а также выполнение заданий, завершающих ту и другую лекции.

уметь пользоваться имеющимися у него языковыми знаниями и навыками манипулирования языковым материалом в речи, иными словами, уметь в той или иной степени говорить, писать и читать по-русски, а также воспринимать на слух русскую речь.

Таким образом, перед преподавателем-практиком стоит задача сформировать у учащихся определенные навыки, составляющие умения четырех видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения и аудирования. Конечно, потребности в степени сформированности навыков каждого вида речевой деятельности, а также значимость того или иного речевого умения для конкретной формы и конкретных условий обучения (и для последующей деятельности учащихся с использованием русского языка) различны. В рамках школьного или вузовского обучения русскому языку как иностранному имеет место так называемое взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, более или менее сбалансированное относительно доли каждого речевого умения в общем объеме учебной деятельности. В других случаях тому или иному виду речевой деятельности уделяется больше внимания, чем другим. Например, стюардессе важнее уметь говорить по-русски и понимать русскую речь на слух, чем писать или читать на русском языке.

Следовательно, вторая важная задача, которая стоит перед преподавателем-практиком – это **обучение речевой деятельности** на русском языке, иными словами, обучение иностранных учащихся говорению и письму, чтению и аудированию.

Определенный (подчас весьма значительный) объем языковых знаний и даже высокая степень сформированности речевых умений говорения (а также письма, чтения или аудирования) тем не менее не защищают инофона¹, вступающего в общение с носителями русского языка в естественных (а не в учебных) условиях (например, во время поездки в Россию), от так называемых коммуникативных неудач, вызванных незнанием тех или иных фактов культуры.

Как правильно построить телефонный разговор? Что в продовольственном магазине продается на вес, а что – штуками?² Можно ли делать женщинам комплименты?

Знание ответов на эти и многие другие вопросы поможет иностранцу в общении с русскими. Таким образом, еще одной **задачей**, стоящей перед преподавателем русского языка как иностран-

¹ Инофон – носитель иностранного языка, в данном случае, изучающий русский язык как иностранный.

² Во многих странах яйца продаются на килограммы, а не десятками, как у нас.

ного, является **ознакомление** учащихся с **культурой страны изучаемого языка** как материальной, так и духовной. Материал здесь крайне разнообразный и разнородный: факты истории и географические названия, имена реальных и литературных героев, принятая в обществе система ценностей и запретные темы для публичного обсуждения, речевой этикет и часто используемые пословицы и поговорки, а также многое-многое другое. Конечно, необходимый материал отбирается в полном соответствии с реальными потребностями обучаемых, хотя необходимо отметить, что сведения о тех или иных фактах культуры, как правило, привлекают аудиторию и способны помочь в поддержании интереса к изучению русского языка.

Какова основная цель практического курса РКИ и что такое «речевое общение»

Все чаще методисты говорят не просто о трех задачах, которые должен решать в своей деятельности преподаватель-практик (обучение языковой системе и видам речевой деятельности, а также ознакомление с культурой изучаемого языка), а о единой цели практического курса русского языка как иностранного, которая интегрирует, подчиняет себе эти задачи.

Сегодня **основная цель практического курса русского языка как иностранного** определяется как **обучение речевому общению**.

Что же такое «речевое общение»? Что значит это выражение и не является ли оно лишь синонимом термина «речевая деятельность»?

Речевое общение — это обмен текстами, иными словами: порождение и восприятие текстов. Конечно, в процессе речевого общения мы пользуемся тем или иным видом речевой деятельности, но важной составляющей речевого общения является результат этой деятельности, оформленный в виде устного/письменного текста (при порождении) или перекодированного (переведенного на наш внутренний язык) варианта воспринимаемого текста, иными словами, в виде *проекции текста* в сознании читателя или слушателя (при понимании).

Например, в университетской аудитории в момент чтения профессором лекции происходит не просто речевая деятельность (говoreние со стороны преподавателя и аудирование со стороны студентов). Происходит именно обмен текстом/текстами: преподаватель порождает некоторый текст (причем, даже при наличии одной темы/общей тематики и т.п., всегда немного другой, ориен-

тированный на конкретную аудиторию и т.п.), а студенты его воспринимают: осмысливают, конспектируют, запоминают, сопоставляют с уже имеющейся у них информацией и т.п.

Основная цель овладения иностранным языком, которой хотел бы достичь практически любой его изучающий, – это **умение порождать тексты**, максимально корректные с точки зрения норм, принятых в данном лингвосоциокультурном окружении, и **умение адекватно понимать тексты** на данном языке.

Какие тексты используются на практических занятиях по РКИ

Для успешного достижения поставленной цели (а также решения отдельных учебных задач) в практическом курсе русского языка как иностранного (в учебниках и учебных пособиях, а также на занятиях в аудитории) используется разнообразный текстовый материал.

1. Прежде всего, учебные тексты.

Это, как следует из названия, тексты, созданные специально для учебного процесса: для решения конкретных задач обучения, т. е. с прагматичной учебной целью. Их пишут авторы учебников и учебных пособий, а также сами преподаватели-практики, когда нужно ввести те или иные лексические единицы, активизировать употребление изучаемых грамматических конструкций, сформировать определенные речевые навыки, представить необходимые факты культуры. Учебные тексты – это, если так можно сказать, «рабочие лошадки» языкового учебного процесса. Иногда они могут быть неказисты и неуклюжи, могут вызвать улыбку у случайно прочитавшего их носителя языка, но они исправно и, как правило, эффективно выполняют возложенную на них миссию.

2. Иногда авторы учебных текстов (как носители языка, так и инофоны) не придумывают тексты сами, а используют тексты, написанные носителями языка не для учебных, а совсем иных целей. В качестве исходного текстового материала в этом случае могут использоваться газетно-публицистические, научные, художественные и другие тексты, а также их фрагменты.

Исходные неучебные тексты подвергаются сокращению и адаптации. Сокращая исходный художественный или публицистический текст, преподаватель обычно оставляет одну сюжетную линию (одну тему), убирает «лирические отступления» и пр. или просто берет один фрагмент текста, какой-то эпизод, главу и т.п., но не изменяет особенностей авторского стиля, не подвергает язык автора «редакторской» правке.

Адаптация текста представляет собой упрощение текста, его приспособление к тому уровню владения языком, на котором находятся учащиеся. Происходит замена лексических единиц, неизвестных учащимся, на более простые, частотные. При сильной адаптации производится кардинальное изменение структуры текста прежде всего за счет упрощения его синтаксиса. Устраняются намеки, скрытые смыслы и пр.: «все тайное становится явным». Если производится адаптация художественного текста, то иногда только имена героев могут помочь установить название исходного произведения и имя его автора. Впрочем, очень часто в учебниках и пособиях после адаптированного текста в скобках ставится ремарка, например: (По К.Г. Паустовскому). **Адаптированные тексты** также являются учебными.

Вариантом «мягкой» (или «слабой») адаптации является сокращение текста, когда автор учебника или преподаватель-практик убирает из текста фрагменты (отдельные предложения, целый абзац и т.п.), которые, по его мнению, могут затруднить восприятие, отвлечь от основной мысли. Иногда текст сокращают по соображениям методической целесообразности: компактный текст небольшого объема больше подходит для аудиторной работы.

Учебные тексты (включая адаптированные) используются в основном на начальном и среднем этапах обучения.

Авторы как учебных, так и адаптированных текстов стремятся соблюсти важный методический принцип одной трудности, или трудностей одного порядка (например, новая лексика при известной грамматике или изучение новых грамматических форм с известным лексическим наполнением и т.п.). Среди методистов нет единого мнения о том, насколько оправдано и целесообразно подобное «насилие» (т. е. так называемая «сильная адаптация») над оригинальными авторскими, иными словами, аутентичными текстами. На наш взгляд, для решения сугубо учебных задач (например, лексико-грамматических) можно обойтись собственно учебными текстами, не адаптируя (т. е. не переписывая, не упрощая, не коверкая, наконец) оригинальные авторские, или, аутентичные тексты.

3. Аутентичные тексты – это тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения. Они не предназначены специально для учебных целей и не адаптированы для иноязычных учащихся в соответствии с их уровнем владения языком. Аутентичные тексты отличаются естественностью лексического наполнения и грамматического строя. Они в полной мере отражают национальные особенности текстопостроения и функционирования текстов в речи.

Аутентичные тексты также нередко включаются в учебники и учебные пособия для изучающих русский язык как иностранный, главным образом, на продвинутом этапе обучения.

Понимание аутентичных текстов – сложный процесс, требующий много времени и усилий. В.Ф. Асмус определил его как «труд и творчество». Трудности в аутентичных текстах не дозированы, они обрушиваются на инофона как лавина и вполне могут лишить неопытного читателя не только каких-либо ориентиров понимания, но и самой возможности что-либо понять. Так нужны ли аутентичные тексты учебному процессу или можно обойтись без них?

Лет сорок назад на последний вопрос можно было бы ответить утвердительно, но не сейчас, когда происходит кардинальное изменение методической парадигмы, а, точнее, в методике русского языка как иностранного по-новому расставляются акценты и требование использовать аутентичные как материалы, так и формы работы с ними разделяет все большее число методистов (включая и преподавателей-практиков).

Как научить иностранных учащихся понимать тексты на русском языке

Настоящая лекция посвящена методике формирования у инофонов навыков, необходимых для понимания письменных русскоязычных текстов.

Цель данной частной методики (как и основная цель всего практического курса РКИ) объединяет и подчиняет себе задачи обучения иностранному языку, о которых было сказано выше: обучение языковой системе, обучение речевой деятельности и ознакомление с культурой страны изучаемого языка.

Как каждый из нас знает из своего личного опыта, **понять текст можно лишь через понимание средств его языкового выражения**. Чтобы понять текст, прежде всего, необходимо знание использованной в нем грамматики, именно грамматические знания являются главным условием понимания текста. Существует расхожее мнение, что «грамматика учит говорить», это возможно, но читать, понимать она учит без сомнения¹. Отсюда следует

¹ Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить широко известную фразу, которую приписывают Л.В. Щербе про «*глокую куздру*, которая *штеко будланула бокра и кудрячит бокренка*». Ситуация понятна даже малышам (носителям языка), которые уверенно делают иллюстрации к этой фразе, что зафиксировано неоднократными психолингвистическими экспериментами.

методический вывод: предлагать учащимся следует тексты, содержащие известные им грамматические формы и конструкции, которые читатель сможет использовать в процессе чтения как опоры, помогающие понять и отдельные текстовые единицы, и весь текст в целом.

Лексическое наполнение известных грамматических конструкций также играет важную роль. Читателю-инофону нужно или узнать в тексте знакомые слова, выражения и т.п., или догадаться об их значениях (как это сделать, будет рассказано ниже).

Таким образом, в процессе понимания текста проводится важная и объемная языковая работа (прежде всего лексико-грамматическая), но она не является самоцелью, а служит достижению понимания текста. В процессе этой работы учащиеся могут как эффективно использовать имеющиеся у них языковые знания, так и приобретать новые. Причем, не только знания новых языковых фактов, но и навыки преодоления лексико-грамматических трудностей, которые поджидают инофона в каждой новой строчке читаемого текста.

Понимание письменного текста возможно только в процессе чтения. При работе над текстом, направленной на его понимание, происходит активная речевая деятельность учащихся-инофонов – обучение чтению (или совершенствование навыков чтения). В рамках же урока с использованием текста идет постоянная практика во всех видах речевой деятельности: говорении (ответы на вопросы преподавателя, вербализация собственных мыслей, оценок и т.п.), аудировании (учащиеся слушают речь преподавателя и других учащихся) и письме (если даются письменные задания).

Таким образом, в учебной деятельности, направленной на самостоятельное понимание текста учащимися, значительное место занимает обучение речевым умениям, т. е. решается и эта важная задача практического курса русского языка как иностранного. Причем внимание учащихся фокусируется не на речевых действиях, а на той информации, которая с их помощью может быть передана или получена.

Что касается **знакомства с культурой изучаемого языка**, то и здесь работа над текстом предоставляет широкие возможности, которые, кстати сказать, активно используются в большинстве современных учебников русского языка как иностранного. Как учебные, так и аутентичные тексты используются для представления разнообразных фактов культуры. Причем если учебные тексты могут быть написаны именно с этой целью, которой будет подчинена и работа над данным текстом, то при использовании

аутентичного текста следует хорошо продумать место и роль страноведческой информации в формировании общего смысла данного текста и необходимость создания комплекса заданий и вопросов к текстовым единицам, содержащим страноведческую информацию, чтобы смысловая структура аутентичного текста не была нарушена в ходе аудиторной работы над ним.

Несмотря на важность решения указанных учебных задач (обучения языковой системе и речевой деятельности, а также знакомства с культурой страны изучаемого языка) **работу над любым текстом – и учебным** (а также адаптированным), **и аутентичным – целесообразно строить** прежде всего **как работу над ТЕКСТОМ**, т. е. **как коммуникативный акт**. И тем самым использовать для достижения главной цели практического языкового курса – обучения речевому общению (в части обучения пониманию текстов).

Любой текст (учебный, адаптированный или аутентичный), который предлагается учащимся-инофонам на уроке, должен быть предварительно понят ими как сообщение на естественном языке, после чего можно приступать к учебной деятельности, направленной на его изучение: например, к лингвистическому анализу средств его языкового выражения и т.п.

Нередко в учебниках (учебных пособиях) можно видеть такой «методический аппарат» к тексту:

Задание 1. Прочитайте текст.

(дается учебный или аутентичный текст).

Задание 2. Выпишите глаголы движения. (Расставьте ударения и т.п.).

Подобный тип методической организации работы над текстом представляется нам психологически не корректным и методически не оправданным, так как Задание 1 при наличии Задания 2 выполняться не будет. Учащиеся, не читая текста, сразу приступят к Заданию 2, т.к. для его выполнения не требуется понимание текста.

Многолетний опыт практической работы с использованием различных текстов в иностранной аудитории свидетельствует о том, что понимание текста (кроме разве что самых примитивных учебных образцов) не происходит автоматически даже в том случае, если учащимся понятны все средства его языкового выражения. Даже если у учащихся-инофонов нет проблем на уровне понимания языковых (прежде всего лексических) значений, могут возникнуть трудности с пониманием смыслов текстовых единиц, главным образом, так называемых скрытых (или имплицитных) смыслов.

Поэтому коммуникативная установка Задания 1.: *Прочитайте текст* должна быть дополнена комплексом вопросов и заданий, которые подскажут учащимся, как самостоятельно справиться с той или иной трудностью, т. е. обеспечить понимание текста как сообщения на естественном языке, – иными словами, методическим аппаратом для притекстовой работы.

Все притекстовые задания должны выполняться в процессе чтения текста, по мере того, как будет возникать потребность в преодолении той или иной трудности (как осознаваемой, так и не осознаваемой читателями-инофонами). В противном случае может возникнуть необходимость (и она, как правило, возникает) комментирования преподавателем всего текста или отдельных его единиц.

Количество заданий зависит, главным образом, от того, какие уровни восприятия текста должны быть задействованы в процессе его чтения.

В вопросах и заданиях для притекстовой работы используются различные виды так называемых когнитивных стратегий¹.

Под когницией² понимают совокупность всех психических (ментальных, мыслительных) процессов восприятия мира человеком³ – от простого наблюдения до процессов «высшего порядка»: мышления и речи.

Для лингводидактической практики существенным является тот факт, что когниция самым тесным образом связана с языком. Она не обязательно происходит в языковой форме, но мы можем рассуждать о ней только с помощью языка. Моделью когнитивной обработки любой информации может служить когнитивная обработка языковых данных при восприятии и порождении речи. Язык рассматривается как особый когнитивный процесс, который заключается именно в переработке заключенной в речевом произведении информации.

Стратегии овладения языком и стратегии использования языка в

¹ Более подробно когнитивные стратегии рассмотрены в [Кулибина 2001].

² От лат. *cognitio* – знание, понимание.

³ «К когнитивным способностям относят обычно способность говорить, что считается отличительной характеристикой человека в отличие не только от животных, но и от машины ..., а также способность учиться и обучаться, решать проблемы, рассуждать, делать умозаключения и приходить к неким выводным данным, планировать действия и вообще поступать интенционально (намеренно), запоминать, воображать, фантазировать и т.п., не говоря уже о таких способностях, как видеть, слышать, осязать и обонять, двигаться по собственной воле и т.д.» [Кубрякова и др. 1996: 83].

настоящее время привлекают внимание многих методистов. В методической литературе высказывается мнение о том, что прямое обучение стратегиям может ускорить овладение иностранным языком.

Стратегиями овладения иностранным языком называют определенные действия или приемы, которые используются учащимися (осознанно или подсознательно) для повышения эффективности восприятия, усвоения и использования изучаемого языка: социальные (расширение круга общения на иностранном языке), аффективные (связанные с положительными эмоциями учащихся), метакогнитивные (например, использование словаря) и наиболее актуальные для работы с текстом – *когнитивные стратегии*, используемые для осмысленного манипулирования с текстовыми единицами, прежде всего, различные виды языковой догадки.

Важно, что когнитивные стратегии используются не только при изучении языка, но и в процессе его использования, причем, как родного, так и иностранного. Возможно, это звучит странно, но механизм когнитивных стратегий (т. е. сами мыслительные операции, которые совершает человек) в известной мере универсален, и развитие навыков использования когнитивных стратегий при чтении на иностранном языке помогает формированию умения зрелого чтения на родном.

Каким образом «уровневый характер» восприятия текста может быть смоделирован на практическом языковом занятии

В процессе чтения художественного текста читатель может использовать различные когнитивные стратегии, соответствующие тому уровню восприятия текста, на котором возникли затруднения: 1) стратегии идентификации *значения* незнакомого слова; 2) стратегии установления *смысла* текстовой единицы; 3) стратегии создания читательских *представлений*.

1. При чтении текст предстает перед читателем прежде всего своей материальной формой в виде последовательности символов, или знаков естественного языка. Однако конечной целью чтения является, безусловно, не восприятие букв или звуков, а понимание того, что за ними стоит; на пути к этому читатель должен пройти все уровни восприятия текста.

Восприятие любого текста (и учебного, и аутентичного) на любом языке начинается с узнавания средств его языкового выражения. Носителем языка, а также хорошо владеющим языком инофоном этот уровень восприятия текста преодолевается почти

подсознательно. Мы без труда узнаем то, что знали ранее, и только встреча с чем-то новым или неожиданным сочетанием известного может слегка притормозить этот процесс.

Не очень опытному читателю-инофону на этом уровне восприятия текста встречается неизмеримо больше нового и неожиданного, что нередко ставит его в тупик и мешает дальнейшему пониманию. Конечно, он может обратиться к словарю или спросить преподавателя, но гораздо практичнее помочь ему овладеть необходимыми приемами преодоления языковых трудностей, иными словами, когнитивными стратегиями идентификации значения незнакомого слова. Это та самая «удочка» из известной притчи, благодаря которой «он будет сыт всю жизнь».

Для чтения на иностранном языке наиболее важны когнитивные стратегии, использование которых помогает понять значение незнакомого слова и, прежде всего, опоры на:

- а) грамматический облик слова и синтаксическую структуру предложения¹,
- б) состав слова (анализ корней и аффиксов),
- в) контекст и знакомые слова текста,
- г) тему или ситуацию текста,
- д) здравый смысл,
- и др.

Нередко вместо того, чтобы предложить учащимся использовать указанные когнитивные стратегии непосредственно в процессе чтения текста, преподаватель выносит знакомство с новыми лексическими единицами на этап предтекстовой работы (давая их толкование по-русски, переводя на родной язык учащихся и т.п.). Такая работа, как показывает практика, весьма не эффективна: она недостаточно мотивирована, если количество новой лексики велико, то значения запоминаются с трудом и в процессе чтения вновь приходится обращаться к словарю, словнику. Но можно ли понять текст, в котором много незнакомых слов?

Не торопитесь отрицательно отвечать на этот вопрос. Вспомните, про «глокую куздру»!

То, что носители языка в состоянии понять эту фразу, ни у кого не вызывает удивления. Однако, как показывает практика, это под силу и читателю-инофону. Более того, надо отметить, что иностранцы, изучающие русский язык, с интересом относятся к подобного рода работе.

У Л. Петрушевской есть сборник «лингвистических сказочек»

¹ Вот почему текст должен содержать только знакомую грамматику: ее можно использовать как опору!

«Пуськи бятые». Тексты сказок состоят из синтаксически правильных предложений, наполненных несуществующими русскими словами в корректных морфологических формах. Далее приводится текст сказки «Пуськи бятые», давшей название всему сборнику, а также описание некоторых когнитивных стратегий, которые могут быть использованы при его понимании.

ПУСЬКИ БЯТЫЕ

Сяпала Калуша с калушатами по напушке и увазила бутявку.

И волит:

– Калушата, калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и бутявку стрямкали.

И подудонились.

А Калуша волит:

– Оёё, оёё! Бутявка-то некузявая!

Калушата бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит:

– Бутявок не трямкают. Бутявок не трямкают. Бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А Бутявка волит за напушкой:

– Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

Ни одного слова из этой сказки нельзя найти в словаре (за исключением союзов и предлогов, т.к. и те, и другие выражают грамматические значения), их просто не существует. Однако читатель, владеющий основами грамматической системы русского языка, в состоянии реконструировать значения средств языкового выражения.

Так в первом же предложении без труда обнаруживается субъект женского рода по имени «*Калуша*» (с большой буквы), несомненно одушевленный. Она совершает (в прошлом) некоторые действия, передаваемые глаголами «*сяпаЛа*» и «*увазиЛа*». Отвечая на вопрос, как они себе представляют эти события, читатели-инофоны говорят, что, учитывая контекст («*по напушке*»), первый глагол представляется синонимом глаголов «*шла*, *гуляла*». Прямой объект, на который направлено второе действие – «*бутявка*», а также глагольная приставка «*у-*» прямо-таки заставляют догадаться о значении неологизма: «*Увазила*» – «увидела».

Дальнейшее развитие событий угадывается, вернее, реконструируется читателем как с опорой на языковые данные (после глагола «*волит*» идет прямая речь), так на основе имеющегося у него «сценария» возможного развития ситуации. На вопрос о том, кого

же зовет Калуша, ответ всегда единодушный: своих детей (детенышей). Вторая форма «*калушаточки*» квалифицируется как нежная, ласковая.

Подобным образом текст восстанавливается до конца, до ... названия. Оно понимается как бранное выражение, ругательство, насмешка или выражение злорадства.

Опираясь на универсальные когнитивные стратегии понимания поведения субъектов в описанной ситуации, а также на собственные правила поведения – «свой когнитивный стиль» – читатель предлагает свою личную трактовку события и оценку поступков персонажей: например, *Калуша* – плохая, легкомысленная мать, а *бутявка* – злая, она смеется над *калушаками*; а кто-то жалеет *бутявку*, ведь ее чуть-чуть не съели.

Небольшой объем, а также «прозрачность» описанной в тексте ситуации позволяют использовать его как во взрослой, так и в детской аудитории. Условие, как уже говорилось, одно – обучаемые должны владеть основами русской грамматики.

Смысл подобной работы, на наш взгляд, заключается в том, чтобы изучающие русский язык избавились от страха перед «незнакомым», почувствовали себя свободно в стихии чужой речи, овладели навыками языковой игры на иностранном языке, т. е. приобрели вкус к творческой иноязычной речемыслительной деятельности.

При работе в аудитории использование когнитивных стратегий может и должно быть дополнено применением социальных стратегий, а именно: групповой работой над уяснением значения нового слова, а также обращением за помощью к преподавателю. Помощь преподавателя, на наш взгляд, должна состоять не в сообщении обучаемым готового ответа, а в предоставлении такой информации, которая поможет учащимся сделать самостоятельный вывод, применив ту или иную стратегию идентификации значения незнакомого слова.

Возможно использование аффективных стратегий, связанных с эмоциональными потребностями обучаемых: например, преподаватель должен стремиться помогать им формировать положительное отношение к лексическому богатству русского языка, оценивать появление незнакомого слова не как досадную помеху понимания текста, а как возможность более глубокого проникновения в язык, менталитет, культуру народа и т.п.

Разнообразные когнитивные стратегии идентификации слова могут и должны быть использованы обучаемым при определении значения любой неизвестной ему лексической единицы в процессе самостоятельного чтения текста.

Притекстовые вопросы и задания такого рода помогают уче-

никам справиться со многими трудностями и делают ненужными (или в значительной степени сокращают) лексические упражнения на этапе предтекстовой работы, в отличие от которых дают не только знания, но и формируют навыки самостоятельной работы по освоению текста.

Итак, **первый уровень восприятия текста** – это **узнавание значений** (грамматических, лексических и др.) его **текстовых единиц**.

Этот уровень присутствует при восприятии любого текста, в том числе и самого простого учебного. Целесообразно использовать работу над учебным текстом для того, чтобы сформировать у изучающих русский язык инофонов навыки самостоятельного преодоления языковых трудностей. В будущем эти навыки с успехом могут быть реализованы и при чтении аутентичных текстов: читатель-инофон сможет использовать для установления значения незнакомых языковых единиц свои «внутренние резервы» вместо того, чтобы раз за разом обращаться за помощью к преподавателю или хвататься за словарь.

Чем больше объем языковых знаний читателя, тем меньше трудностей у него возникает на уровне значений при восприятии текста (поэтому, например, при чтении на родном языке нам кажется, что этого уровня как бы не существует, но стоит встретить незнакомое слово и затруднение возникнет, что и будет доказательством того, насколько важен этот этап понимания текста). Но как уже было сказано, текст читается не ради того, чтобы вспомнить те или иные значения лексических единиц или грамматических конструкций¹.

2. Уровень значения при восприятии текста является как бы подготовительным (создает предпосылки для понимания текста). Собственно текстовое понимание начинается с понимания смыслов текстовых единиц и установления внутритекстовых значений.

Психолог Л.С. Выготский писал о том, что значение слова не более чем потенция, свой истинный смысл слово приобретает только в тексте.

Смысл возникает либо в результате актуализации в тексте одного (или нескольких) из элементов значения (например, одного значения многозначного слова), либо в результате «наращивания» (или «приращивания») на основе лексического значения слова нового – контекстуального – содержательного фрагмента.

¹ Хотя это и практикуется иногда в некоторых учебниках и учебных пособиях для изучающих русский язык (и не только на начальном этапе).

Уровень понимания смыслов текстовых единиц, обязательно присутствующий при восприятии любого аутентичного текста, нередко имеет место и при чтении учебных текстов. На этом уровне также действуют когнитивные стратегии, которые помогают читателю осознать, почему автором использована та или иная единица.

3. а) В процессе восприятия иноязычного (аутентичного) текста, мы нередко (в силу разных причин) довольствуемся пониманием лишь некоторых общих языковых значений, не задумываясь о том, почему автором выбраны именно эти слова, почему так сказано. Заметить и оценить особенность использованного писателем языкового средства, его уникальность и точность, а также осознать невозможность замены помогает такой несложный прием как подбор синонимов, т. е. выстраивание цепочки языковых единиц, близких по значению, но отличающихся оттенками (семантическими, стилистическими и др.).

Например, для глагола «бродить» в стихотворении А.А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям» можно подобрать следующие синонимы: «ходить», «гулять», а для авторской номинации главной героини из рассказа В. Распутина «Рудольфо» – «девчонка» – выстраивается такой синонимический ряд: «девушка – девочка – девица – дева – девка»; для последнего слова последней строчки стихотворения Дм.А. Пригова («А завтра, может, и помрёт») подбирается стилистически нейтральный вариант «умрёт» и т.п.

Использование этой стратегии помогает читателю оценить богатство возможностей, которое предоставляет писателю язык. О пользе применения этой стратегии для достижения собственно лингводидактических целей, думается, и говорить излишне.

Уяснение оттенков значений синонимов помогает читателю представить, какие дополнительные смыслы возникают (или исчезают) в тексте, благодаря их подстановке вместо использованного автором. Например, с использованием стилистически нейтрального глагола «умрёт» вместо просторечного варианта «помрёт» конец стихотворения Дм.А. Пригова теряет значительную долю экспрессивности: он перестает быть шоком для читателя, который благодаря грубому слову гораздо острее может почувствовать трагическую несправедливость жизни.

Для большей наглядности может быть использован стилистический эксперимент (термин А.М. Пешковского), т. е. подстановка в текст вместо использованного автором слова его синонимов.

3. б) При выявлении смысла текстовой единицы может быть использована **когнитивная стратегия опоры на контекст** (ситуацию или тему текста).

Рассмотрим действие этой стратегии на примере стихотворения Дм.А. Пригова¹:

*Ел шашлык прекрасный сочный
А быть может, утром рано
Эти бедные кусочки
В разных бегали баранах*

*Разно мыслили, резвились
А теперь для некой цели
Взяли да объединились
В некий новый, некий цельный
Организм*

Первую строку этого стихотворения читатель воспринимает как начало монолога гурмана, описывающего великолепный стол, и в этом контексте понимание слова «шашлык», как правило, не вызывает затруднения². Однако после первой строки текст, а вслед за ним и мысль читателя делают крутой поворот, оказывается: «*бедные* (т. е. несчастные) *кусочки*» шашлыка – это частички «*мыслящих*» (да еще по-разному!) и *резвящихся баранов*», которые «*взяли*» (добровольно) *да объединились*» в некое организованное целое, оказавшееся «сочным шашлыком», «*для некой цели*» – очевидно, чтобы быть съеденными. Опора на художественный контекст – абсурдистские (на первый взгляд) построения поэта – и контекстуальный синоним «*организм*» (да еще *новый и цельный*)» позволяют выявить скрытые смыслы, понять метафору «*шашлык*».

3. в) Для уточнения смысла текстовой единицы могут быть привлечены фоновые (экстралингвистические) знания.

Слово «бараны» появилось в этом контексте явно не случайно: во-первых, настоящий шашлык (так сказать, «родной») – это шашлык из баранины;

во-вторых, и это более важно, в русской разговорной речи слово *баран/бараны* используется, когда говорящий с презрением отзывается о людях глупых, слепо следующих за кем-то, безропотно подчиняющихся чужой воле и т.п.

Опора на указанные фоновые знания обогащает смысловое восприятие стихотворения, однако еще большую глубину оно получает, если читатель вновь обращается к художественному кон-

¹ Методическую разработку этого стихотворения для урока русского языка см. в: [Кулибина 2001].

² Название популярного блюда кавказской кухни (в некоторых странах его рекламируют как блюдо русской кухни) проникло во многие языки.

тексту: «бараны» здесь удивительные, они беззаботно резвятся как дети и обладают способностью «мыслить», а не просто думать, да еще «разно».

Благодаря опоре на художественный контекст и привлечению фоновых знаний читатель может постичь действительный смысл этого стихотворения, который оказывается глубже и трагичнее, чем кажется на первый взгляд. Оно о людях, разных, мыслящих и наслаждающихся жизнью, однажды решивших совершенно свободно, как им казалось, создать некую организацию для достижения высокой, благородной (по их мнению) цели. Их вина, или беда в том, что результат их усилий был использован не так, как они предполагали, и что они оказались слепыми исполнителями чужих желаний, чужой злой воли, которая привела их к гибели.

Здесь рассмотрено действие когнитивных стратегий при понимании смысла художественного (поэтического) текста, что является наиболее сложным вариантом этого вида деятельности. Аналогичным образом когнитивные стратегии выявления смысла текстовых единиц действуют и при чтении учебного текста (конечно, если читаемый учебный (!) текст имеет смысл).

Выше были представлены основные стратегии выявления смысла словесного образа. Этот список представляется открытым, каждый преподаватель может дополнить его своими приемами, выработанными либо в ходе собственной читательской деятельности, либо в результате анализа действий обучаемых при чтении художественных текстов.

4. При чтении некоторых текстов, прежде всего аутентичных (художественных, публицистических и т.п.), но нередко и учебных, недостаточно только понятийного понимания (соответствующего уровня значения и смысла), которое не дает читателю полноценного восприятия текста, лишает процесс чтения живости, яркости, интимности. По собственному опыту каждый из нас знает, что, например, художественный текст должен переживаться читателем, а не просто пониматься. И важную роль в этом процессе играют так называемые **«читательские представления»** (термин психолога О.И. Никифоровой).

Что такое читательские представления?

Представления, или образы-представления, по С.Л. Рубинштейну, – это форма образного мышления. Основное отличие представления от понятия заключается в том, что **представление** – это образ, который возникает в индивидуальном сознании и несет отпечаток порождающего его воображения, оно субъективно, тогда как понятие – объективно, оно «принадлежит» всем.

В процессе художественного творчества происходит, по словам филолога В.В. Виноградова, «осознание мира через освоение его путем творческого воссоздания». В результате возникает особый мир, который В.Г. Белинский называл «художественным миром», а А.И. Герцен – «эстетической реальностью».

Движущей силой этого процесса, по мнению В.В. Виноградова, является творческая фантазия писателя, материалом – писательские представления о людях и обстоятельствах, о жизни в целом.

Многие исследователи отмечают принципиальную близость процессов создания и восприятия художественных произведений. Сотворчество при восприятии литературного произведения заключается в том, что в сознании читателя возникают *представления*, аналогичные тем, которые были положены писателем в основу создания образной ткани художественного произведения.

По своей природе и назначению *читательские представления* должны соответствовать содержанию текста, т. е. быть объективными. В художественном произведении всегда (хотя бы «пунктиром») намечено направление творческой работы читателя: содержание произведения воссоздается читателем по ориентирам, данным в самом произведении.

Текст воссоздается читателем на основе индивидуального, в каждом конкретном случае различного жизненного опыта. Следовательно, *читательские представления* субъективны. Чем богаче и разнообразнее жизненный и читательский опыт личности, тем большее число художественных образов и с большей глубиной постижения их объективного содержания доступны ей.

Различия в восприятии произведения литературы могут быть обусловлены не только субъективными причинами. Они могут быть порождены самим произведением, его содержательностью, глубиной проникновения в психологию персонажей, богатством изобразительных средств, а также заложенным в нем изначально многообразием путей его воспроизведения и осознания. Иначе говоря, мера субъективного, индивидуального в читательских представлениях может быть объективно обусловлена особенностями художественного текста.

Объективность содержания делает их средством познания общего плана художественного текста, а индивидуальный, субъективный момент в них обуславливает яркость, живость и интимность переживания образов текста.

Если человек бывал в стране, о которой он читает, если он видел улицы ее городов, сельские пейзажи или интерьеры квартир, знает, какая там погода зимой или летом, пробовал пищу, которую

едят ее жители, и т.п., ему будет гораздо проще представить при чтении все это и многое другое.

Однако, как показывает практика, читатель-инофон не всегда соотносит безусловно известные ему сведения о культуре страны с текстом читаемого литературного произведения, фоном для которого (а иногда и частью содержания которого) они являются: первыми в светлое поле сознания попадают образы, ассоциации и оценки, присущие родной культуре.

С другой стороны, и читатель, который никогда не бывал в чужеземных краях, может, и не без успеха, попытаться вообразить то, о чем читает. И в том, и в другом случаях помогут *когнитивные стратегии воссоздания читательских представлений*.

При чтении мы представляем, например, не того самого человека, которого изображает писатель (мы его никогда не видели), а создаем нечто свое «по мотивам» авторского описания. Осмысляя то, что сообщает нам автор, мы отыскиваем в «архивах» нашего воображения подходящие представления о внешности персонажа, его одежде, голосе, запахе, поведении и др. или создаем новые представления, так или иначе комбинируя элементы имеющихся.

При чтении художественного произведения на родном языке читательские представления возникают подсознательно, как бы автоматически, обычно осознается только результат, тот зрительный, слуховой или иной образ, который отпечатывается в воображении. При работе в иностранной аудитории обучаемых, даже имеющих соответствующий опыт чтения художественной литературы на родном языке, необходимо ориентировать на сознательное проведение действий по воспроизведению читательских представлений.

Связь между имеющимся у читателя опытом, накопленным в результате всей предшествующей жизни, и тем новым, что дает ему текст, устанавливается в результате действия рефлексивного механизма. Рефлексия выполняет роль своеобразного «канала связи», благодаря которому к читателю поступают представления, необходимые для освоения того или иного фрагмента текста.

Специфическое свойство художественной речи, ее образность, по Г.И. Богину, есть ничто иное как «оптимум пробуждения рефлексии».

Необходимо иметь в виду, что рефлексия пробуждается только при возникновении затруднений в восприятии, как способ их преодоления. Вместе с тем, каждому преподавателю известно, что далеко не всегда читатель-инофон замечает неполноту или искаженность собственного восприятия художественного текста. Поэтому преподаватель должен с помощью соответствующих вопро-

сов и заданий провоцировать ситуацию непонимания, заставляя тем самым обучаемых объяснять, толковать, интерпретировать потенциально «темный» фрагмент текста, дополняя понятийный ряд описанием образов-представлений, возникающих в воображении.

Воображение, фантазия у различных людей действует по-разному. Психологи отмечают, что многие по-разному воспринимают окружающий мир, т. е. обладают различными стилями восприятия, следовательно, неизбежно должны существовать и разные стили воссоздания воспринятого и моделирования нового по ассоциациям известного. Причем действие этих механизмов, отнюдь не ограничивается только воображением «живых» картинок, иллюстраций и т.п. Они затрагивают ту глубинную ментальную область человеческой личности, доступ в которую возможен лишь на уровне образов-представлений, т. е. туда, где хранится «невыразимое словом».

Мы полагаем, что у каждого читателя существует своя система приемов управления работой собственной фантазии, которая обусловлена его психологическим типом, жизненным (в том числе и читательским) опытом. Таким образом, в задачу преподавателя, на наш взгляд, входит не столько обучение учащегося специальным стратегиям воссоздания читательских представлений, сколько активизация имеющихся у него приемов управления собственной фантазией и демонстрация возможностей их применения при чтении художественной литературы.

Деятельность читателя по воссозданию читательских представлений является своего рода *эстетической* деятельностью.

Как известно, работа над текстом (в учебнике и на уроке) предполагает три этапа: 1) **предтекстовый**, 2) **притекстовый** и 3) **послетекстовый**.

Выделение одного из этапов в качестве основного, которому уделяется больше внимания и, соответственно, больше учебного времени, зависит от той цели, которую преподаватель хочет достичь, используя данный текстовый материал.

Научиться понимать письменные тексты (а именно эта цель выделяется в настоящей лекции как основная) можно только в процессе чтения текста, ориентированного на его смысловое восприятие, чему и должна быть посвящена притекстовая работа, которой отводится на уроке столько времени, сколько необходимо для достижения результата.

Притекстовый методический комплекс должен включать вопросы и задания, помогающие читателю-инофону:

1) распознать значения известных (но возможно забытых) лексических и грамматических единиц или идентифицировать неизвестные лексические значения (*уровень значения*);

2) выявить смыслы текстовых единиц, возникающие на базе использованных автором слов, грамматических конструкций и т.п. (*уровень смысла*);

3) при необходимости (в случае восприятия художественного, публицистического и т.п. текста) воссоздать адекватные читательские представления (*уровень представления*).

Текст (как учебный, так и аутентичный), используемый на практическом языковом занятии, только тогда **может послужить ресурсом обучения речевому общению**, когда работа над ним ориентирована на его понимание как сообщения на естественном языке, т. е. представляет собой коммуникативный акт. Эта работа предполагает активную самостоятельную деятельность читателя-инофона на всех уровнях восприятия текста: использование необходимых когнитивных стратегий, установление внутритекстовых связей, а не усвоение готовых знаний, содержащихся в разного рода комментариях к тексту – лингвистических, страноведческих и др.

Некоторые другие публикации автора

1. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателя РКИ. – СПб.: Златоуст, 2001.

2. Написано женщинами. Учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы. 2004.

3. Читаем стихи русских поэтов. Учебное пособие. – СПб.: Златоуст, 2008.

4. Методический комплекс для школ Латвии:

– Читаем по-русски на уроках и дома. Книга для ученика. – Рига: Retorika-A, 2008.

– Читаем по-русски на уроках и дома. Книга для учителя. – Рига: Retorika-A, 2008.

Вопросы и задания

1. Чему мы учим, когда говорим, что мы учим русскому языку как иностранному?

2. В чем различие терминов «речевая деятельность» и «речевое общение»? Приведите примеры.

3. С какой целью создаются учебные тексты? Что такое аутентичные тексты? Какие тексты называют адаптированными?

4. Проанализируйте тексты из учебника русского языка.

Какие тексты преобладают? Почему? Решению каких учебных задач подчинена работа над текстами в Вашем учебнике РКИ?

5. Выберите текст (учебный или аутентичный), подходящий для Ваших учащихся. Подготовьте его для чтения в аудитории. При необходимости проведите адаптацию (объясните, чем вызвана необходимость адаптировать текст).

6. Создайте к выбранному Вами тексту комплекс притекстовых заданий и вопросов с использованием когнитивных стратегий (в процессе этой работы пользуйтесь материалами не только настоящей лекции). Продумайте «ключи» – ответы на свои вопросы, которые Вы хотите получить от учащихся.

Литература

Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.

Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателя РКИ. – СПб., 2001.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ КОММУНИКАЦИИ

Соотношение языка и культуры в историческом аспекте

Не ошибемся, если скажем, что словосочетание «язык и культура» относительно давно является, пожалуй, одним из наиболее устойчивых словосочетаний типа: «язык и ...» – «язык и речь», «язык и мышление», «язык и общество» и т.д. и т.п., что связано не только с интересом к проблемам межкультурной коммуникации в различных ее проявлениях и диалогу культур, представляющих особую значимость в условиях глобализации, но и, что особенно важно для нас, – с необходимостью подготовки соответствующих специалистов.

Как известно, существуют разные «картины мира», напрямую зависящие от особенностей жизнедеятельности соответствующих народов, «картины», неразрывно связанные с их языком, традициями и обычаями, системой ценностей и т.п. При этом многие слова языка имеют право считаться, по меткому определению выдающегося отечественного языковеда, академика Виктора Владимировича Виноградова (1894–1969), «вещью культурно-исторической», являясь одновременно своеобразными «призмами», через которые постигается окружающая действительность.

Исследования в области соотношения языка и культуры имеют давнюю историю и связаны с именами в первую очередь таких зарубежных и отечественных ученых, как Вильгельм фон Гумбольдт, Йост Трир, Лео Вейсгербер, Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф, Александр Афанасьевич Потебня. Эти и другие ученые, преимущественно лингвисты, в разное время пытались ответить на вопрос, как именно связаны между собой язык и культура, каким образом язык воздействует на культуру и какие формы принимает влияние культуры на выразительные и содержательные возможности языка.

Примечательно, что в науке представлены, по крайней мере, три основные точки зрения на проблему взаимодействия языка и культуры в интересующем нас аспекте. В чем же они заключаются?

Первая связана с именами В. фон Гумбольдта и его последователей и сводится к тому, что в диаде «язык и культура» не культура, а язык является определяющим, движущим началом, что

именно язык обуславливает формы, которые принимает культура, что в конечном итоге мышление человека, принадлежащего к некоторой лингвокультурной общности, зависит от языка и только от него (более того: мышление совпадает с содержательным аспектом языка). По мысли В. фон Гумбольдта: «В каждом языке оказывается заложенным свое мировоззрение... Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступить в другой круг; язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык» [Гумбольдт 2005].

Попутно отметим, что в современной отечественной науке основополагающим является понимание того, что язык – это продукт культуры, ее важнейшая составная часть, а не наоборот.

С рассматриваемой точки зрения каждый язык и, следовательно, каждая национальная культура абсолютно своеобразны, они не имеют между собой никаких точек соприкосновения. Так что, например, при изучении нового (иностранный) языка человек должен совершенно отрешиться от опоры на родной язык и соответственно полностью забыть культуру, в которой прошла его социализация – мысль, с точки зрения сегодняшнего дня, выглядящая, мягко говоря, абсурдно.

Крупнейший представитель данной точки зрения, выдающийся немецкий языковед Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835), в своей основной работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на развитие человеческого рода» рассматривал разные языки – как живые, так и мертвые – как неповторимые культурные и духовные единства, специфика которых выражается и определяется главным образом языком, тем самым подчеркивая (что является краеугольным и для современных исследований) неразрывную связь языка и культуры.

Выделяя творческую природу языка как формы выражения национального духа, Гумбольдт исследовал его в тесной связи с культурным бытием народов. Язык, по Гумбольдту, не только инструмент, но и сама деятельность «духа». В его структуре уже заложены свойственные тому или иному народу восприятие окружающего мира и стереотипы поведения. Например, известное отсутствие в английском языке обращения «ты»; замена в японском языке местоимений «я» и «вы» уничижительными или льстивыми прилагательными «ничтожный» и «почтенный»; обилие в немецком языке сложных многосоставных слов; наличие в любом языке сугубо национальных и непередаваемых выражений («Если пир, так пир – горой»), а также слов-концептов типа русских «авось» и «воля» в смысле «свобода». Эти и другие чисто лингвистические

факты ярко свидетельствуют о наличии у каждого народа неповторимого духовного мира, а проще – «души».

Гумбольдта по праву можно считать основоположником не только лингвокультурологии, но и философии языка как самостоятельной дисциплины, оказавшей огромное влияние на всю историю изучения связи между языком и культурой.

Среди продолжателей идей В. фон Гумбольдта в русле направления, получившего название «неогумбольдтианство», следует назвать имена Й. Трира, Л. Вейсгербера, Э. Сепира, Б. Уорфа. Особое место принадлежит русско-украинскому языковеду А.А. Потебне, не относящемуся напрямую к неогумбольдтианству, но считающемуся одним из интерпретаторов учения великого предшественника. Переходим к рассмотрению данного направления.

Итак, **неогумбольдтианство** – это совокупность лингвофилософских воззрений, сложившихся в середине XX века и восходящих к идеям В. фон Гумбольдта. Принято выделять два направления: сформировавшееся в 1920–1940-е годы в Германии «европейское» и «американское», возникшее примерно в то же время и иногда отождествляемое с этнолингвистикой. Основоположниками европейского неогумбольдтианства принято считать Й. Трира и Л. Вейсгербера, американская версия неогумбольдтианства связана в первую очередь с именами таких мэтров как Э. Сепир и Б. Уорф. Эти два достаточно сильно отличающихся друг от друга направления возникли и развивались совершенно независимо, без непосредственных научных контактов и обмена идеями.

Базовым принципом «неогумбольдтианского взгляда» на сущность языка является постулат о неповторимом своеобразии концептуальных систем, лежащих в основе конкретных языков. Суть этого принципа можно свести к трем тезисам, а именно:

1. Каждый язык уникален, причем не только и не столько со структурной точки зрения, сколько с точки зрения зафиксированной в нем картины мира. Здесь обнаруживаются наиболее существенные расхождения между американским и европейским подходами, поскольку содержательно ориентированное изучение языка предполагает уникальность модели мира, зафиксированной в каждом конкретном языке, в то время как этнолингвистика допускает существование некоторых обобщающих «понятийных стандартов» – во всяком случае, признается «европейский (понятийный) стандарт» – «Standard Average European», целиком противопоставляемый «экзотическим» языкам (прежде всего, индейским).

2. Способ мышления говорящего на данном языке определяется этим языком. Вейсгербер говорил при этом «о стиле присвоения действительности посредством языка».

3. Следовательно, способ мышления каждого народа уникален.

Одним из основоположников неогумбольдтианства, как отмечалось выше, является немецкий лингвист Йост Трир (1894–1976) – основатель теории семантических полей и методов исследования их специфики, но особого внимания заслуживает личность и идеи другого немецкого ученого – Лео Вейсгербера (1899–1986).

Как и Трир, он считается основоположником структурной семантики, главной идеей концепции которой является то, что значение отдельной лексической единицы может быть рассмотрено только через обращение к другим лексическим единицам, входящим с ней в одно поле значений (семантическое поле). Так, например, объем и содержание значений слов «утро», «день», «вечер», «ночь», входящих в поле обозначения частей суток, зависят от того места, которое каждое из них занимает в этом поле. В немецком языке сутки членятся иначе: «Morgen» – «утро», «Vormittag» – «предполуденное время»; «Nachmittag» – послеполуденное время; «Abend» – «вечер», «Nacht» – «ночь». Отсюда следует, что, например, немецкое слово «Morgen» не является полным эквивалентом русского слова «утро». Во многих ситуациях, в которых в русском языке было бы употреблено слово «утро», носители немецкого языка употребили бы слово «Vormittag». Иначе говоря, для того, чтобы определить, когда начинается и кончается утро и вечер, нужно знать, какие отрезки суток концептуализированы и означены как самостоятельные сущности, то есть, проще говоря, иметь информацию обо всем семантическом поле.

Если Гумбольдт писал о влиянии языка на мышление, о тождестве языка и мировоззрения с преобладающей ролью все же последнего, то у Л. Вейсгербера язык предстает единственным фактором развития мышления.

Признавая особые «понятия немецкого языка», «понятия французского языка», он видел смысл также и в том, чтобы говорить о немецком или французском языках не как об экземплярах существующих языков, но лишь как о родных языках немцев и французов. Сравнительное изучение языков означает сопоставительный анализ культур народов, говорящих на них. Язык, по Вейсгерберу, – это «промежуточный мир», особая форма существования «силы», являющейся своеобразным «посредником» между внешним миром и сознанием. Отсюда в прямую зависимость от языка ставится не только «тип мышления», но и само познание окружающего мира говорящими на данном языке людьми.

В работе под названием «О силах немецкого языка», посвя-

щенной данному вопросу, Вейсгербер рисует язык, обслуживающий все области жизни не как средство общения, а как «формирующая сила», неким определяющим началом всей материальной и духовной культуры нации, ее истории, а также поведения людей. Нравы и обычаи немецкого народа, его суеверия, фольклор, по мнению ученого, обусловлены именно немецким языком, а не наоборот. При этом влияние языка на культуру, как и на историю, мышление и мировоззрение говорящего на нем народа, является следствием «человеческого закона языка», проявляющегося, якобы, в 3-х его формах: законе обусловленного языком существования, законе языковой общности, законе родного языка.

Смысл первого закона заключается в том, что язык представляет собой характерный признак человека, который отличает его от животного, а многообразие языков находится вне истории наряду с самим даром речи. Второй закон определяет устойчивость национальной государственности, а согласно третьему (являющемуся самым спорным с позиции российской науки), язык господствует над обществом и личностью и через воспитание определяет способность мыслить и действовать в соответствии с национальной принадлежностью.

На примере взглядов Л. Вейсгербера отчетливо видно, как последователи-неогумбольдтианцы во многом по-своему подошли к идеям своего великого учителя, осторожно писавшего о том, что: «Мышление зависит не только от языка вообще, но до известной степени и каждого отдельного языка», выдвигая мысль о переплетении национальных особенностей мышления с наднациональными общечеловеческими, не зависящими от конкретного языка.

Говоря об американской версии неогумбольдтианства, представленной, как отмечалось выше, именами Э. Сепира (1884–1939) и Б. Уорфа (1897–1941), следует подчеркнуть, что она опиралась на следующий тезис: «Люди живут не только в объективном мире вещей и не только в мире общественной деятельности, как это обычно полагают; они в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который является средством общения для данного общества. Было бы ошибочным полагать, что мы можем полностью осознать действительность, не прибегая к помощи языка, или что язык является побочным средством разрешения некоторых частных проблем общения и мышления. На самом же деле «реальный мир» в значительной степени бессознательно строится на основе языковых норм данной группы... Мы видим, слышим, воспринимаем так или иначе те и другие явления главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общества предполагают данную форму выражения» [А. Мамон-

тов, С. Мамонтов 2005: 320]. Зависимость поведения от языка ярче всего, по мнению американских ученых, отражает следующий пример. У нефтяного склада люди ведут себя осторожно, но теряют осторожность, если видят надпись «склад пустых бензиновых цистерн», хотя здесь опасность особенно велика: дело тут в языковой ориентации на слово «пустой» («empty») – в расчет не принимается наличие паров, капель жидкости или любых других остатков взрывоопасного вещества в хранилище благодаря своеобразной «тирании» слова «пустой» – «empty».

Согласно выдвинутой Сепиром и Уорфом гипотезе лингвистической относительности, разработанной в 30-е годы прошлого века и вызвавшей бурную идеологическую дискуссию в СССР в 60-е годы в виду ее «идеалистической», как тогда считалось, сущности, мышление, мировоззрение, поведение людей зависят от принятых норм словоупотребления, от природы и характера языка, на котором люди выражают свои чувства, а язык является единственным средством упорядочения потока ощущений, отчего самое восприятие мира обусловлено его структурой. По мнению американских неогумбольдтианцев-этнолингвистов, и языки, в свою очередь, различаются не только тем, как они строят предложения, но и тем, как они делят окружающий мир на элементы, являющиеся материалом для построения предложений.

В России приверженцем гумбольдтовских идей зарекомендовал себя выдающийся украинско-русский языковед А.А. Потебня (1835–1891). В своих основополагающих трудах, таких как «Мысль и язык», «Из записок по русской грамматике» он исходил, так же как и Гумбольдт, из того, что язык – это духовная сила, а значение слова – выраженное в языке мыслительное содержание. А.А. Потебня развивал идею о так называемом «ближайшем» и «дальнейшем» значении слова, понимая под первым «действительное содержание мысли во время произнесения слова», а под вторым – то многообразное представление, которое имеет человек о предмете, обозначаемом, например, словом «дерево», дальнейшее значение которого связано с рядом понятий уже из области ботаники.

Касаясь внутренней формы, А.А. Потебня под ней подразумевал образ, так как, по его мнению, слово создается в результате творчества человека, а образ служит основой наименования предмета или явления. При этом он отождествлял внутреннюю форму с этимологическим значением (например, «подоконник» – место, находящееся под окном, слово «смородина» связано с выражением «издавать сильный запах, смород» и т.д. и т.п.). Подчеркнем, что о связи с национальной культурой эти и подобные примеры

говорят хотя бы тем, что, например, для вьетнамской культуры оба эти слова-понятия являются безэквивалентными, поскольку данной культуре не свойственны.

Вторая точка зрения является противоположностью первой. Она утверждает, что мышление всех людей и по формальному, и по содержательному признаку совершенно идентично, так что языки по сути выполняют функции кодов. В соответствии с этим язык декларируется оторванным от культуры. Поскольку мышление и по формально-динамическим, и по содержательным признакам у всех народов одно и то же, за исключением тех немногих случаев, когда в родном языке действительно отсутствуют понятия культуры иноязычного народа, то учить надо именно словопотреблению. В соответствии с этим язык признается независимым от культуры: в частности язык А (родной язык обучаемого) может обслуживать культуру Б (изучаемую) без каких-либо непреодолимых или даже заслуживающих упоминания затруднений. Это, собственно, и имеет место, когда на изучаемом языке общаются представители одной культуры и когда язык не выступает как средство именно межкультурной коммуникации. Данная точка зрения в целом не снискала себе значительного числа именитых сторонников за исключением ряда отечественных и зарубежных специалистов в области обучения иностранным языкам [Артемов 1969], взгляды которых сегодня корректируются в том числе богатым накопленным опытом преподавания живых языков представителям как контактных, так и дистантных языков и культур.

И, наконец, **третья** точка зрения представляет собой синтез первых двух: не отрицая полностью идей В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианства, она отказывается от взгляда на язык и на культуру как на абсолютно замкнутые, самодовлеющие, закрытые сущности.

По мнению представителей данной точки зрения, которой придерживается и автор этих строк, культуры А и Б обладают, с одной стороны, некоторыми общими культурными элементами (аб); с другой стороны, в каждой из этих культур имеются и частные, своеобразные, индивидуальные культурные элементы. При этом степень «общности» и «частности» зависит от характеристик сопоставляемых культур – так по линии контактности – дистантности, как показывают исследования культур, например, европейского ареала и русской культуры, в них существует значительно больше общих черт, чем в культурах, например, России и региона Юго-Восточной Азии.

Одновременно в языке А, обслуживающем культуру А, всегда найдутся выразительные средства для культурных элементов, об-

щих с культурой Б, так как в языке Б имеются средства, совпадающие своей содержательной стороной со средствами выражения языка А. Но в виду того, что существует немало элементов в культуре Б, незнакомых носителю культуры А, остается достаточно много единиц в языке Б, которые не имеют содержательного соответствия в родном для обучаемого языке А, и здесь необходима работа по формированию понятий о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в культуре А, ни в языке А.

И в области несовпадения культур и языков, в первую очередь в связи с особенно востребованными в то время задачами преподавания русского языка как иностранного как одной из форм межкультурной коммуникации, в конце 60-х – начале 70-х годов прошлого века, когда был накоплен значительный опыт, возникло направление, получившее название «**лингвострановедение**» и сыгравшее огромную роль как в преподавании, так и в научном исследовании связи, существующей между языком и культурой.

«Отцами-создателями» данного филологического и одновременно лингводидактического направления, ставящего своей целью исследовать и обеспечить возможность обучения культуре страны изучаемого языка непосредственно через язык и на его уроках любого иностранного учащегося, явились известные отечественные ученые Евгений Михайлович Верещагин и Виталий Григорьевич Костомаров. Свою научную позицию они сформулировали в трижды переизданной программной работе «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного»: «Известно, что язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, то есть национальную культуру... Изучающие иностранный язык обычно стремятся, в первую очередь, овладеть еще одним способом участия в коммуникации. Однако когда усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [Верещагин, Костомаров 1990: 5].

Дабы избежать путаницы в терминах, необходимо разобраться в том, как соотносятся между собой лингвострановедение и лингвокультурология.

Касаясь последней, необходимо помнить, что данный термин используется в настоящее время в двух значениях – «широком» и «узком». Согласно первому, лингвокультурологией следует считать всю область изучения связи, существующей между языком и культурой, – как в прикладном, так и в теоретическом аспектах, куда помимо традиционного лингвострановедения относят лого-

эпистемиологию (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова), концептологию (Ю.Е. Прохоров) и др., о которых речь пойдет ниже. Что же касается второго значения, то данным термином принято называть дисциплину лингвофилософского плана, ориентированную преимущественно на изучение влияния культуры (в первую очередь духовной) на язык и ее в нем отражения. Лингвокультурология в узком смысле, соответственно, является составной частью лингвокультурологии в широком. Подчеркнем, что в дальнейшем мы будем иметь в виду именно последнюю.

Мы подошли к тому моменту, когда пришло время разобраться в значении слова «культура». Не погрешим против истины утверждая, что сегодня бесспорной представляется мысль о том, что **культура** – синоним разнообразия, которое невозможно без сохранения неповторимости вещей и идей, племен и социальных групп приходящих и уходящих этносов и народов. Дать устраивающее всех определение культуры весьма затруднительно, учитывая то, что многообразие и созидающий потенциал культуры соизмерим с многообразием и жизненной силой Божественной матери-природы.

Будучи гармоничным единством Истины, Добра и Красоты, «Второй Вселенной», созданной усилиями человеческой воли и разума, данный феномен, благодаря своей «неисчерпаемости», насчитывает около 500 определений, ставящих перед собой важнейший вопрос: что же на самом деле представляет собой культура? Можно, к примеру, говорить о культуре как синониме образованности и воспитанности (он – культурный или, соответственно, некультурный человек), о культуре быта, семейных отношений, о зерновых культурах и т.д. и т.п.

Тот, кто занимается проблемами лингвокультурологии, как правило, придерживается формулировки, предлагаемой в трудах по философии: «Культура – это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного мира, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [Мамонтов 2000: 75].

Приведя эту формулировку, заметим, что культуры «**вообще**» – не бывает, в повседневной действительности она всегда конкретна и имеет определенную **национальную** принадлежность. Иными словами, на практике преподаватель РКИ или другого иностранного языка как средства коммуникации имеет дело, как минимум с двумя языками и культурами – родной и изучаемой, чаще используя термин «национальная культура».

Носители и источники лингвокультурологической информации

Говоря об объекте лингвокультурологических интересов, необходимо отметить, что они связаны, прежде всего, с номинативными единицами языка – 1) словами и словосочетаниями, 2) фразеологизмами, 3) афоризмами, а также 4) невербальными средствами коммуникации, 5) речевым этикетом и 6) проблемами текста. Попробуем разобраться в данном вопросе.

1. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в свое время ввели в научно-методический обиход семь групп так называемой «лексики с культурным компонентом» – то есть той лексики, в содержании которой отражаются особенности национальной культуры:

а) советизмы – слова, относящиеся к советской действительности и выражающие понятия, появившиеся в общественной жизни после событий 1917 года, – «колхоз», «сельский клуб», «передовик» и др.;

б) слова «нового быта», тесно примыкающие к советизмам, – «зона отдыха», «стенгазета», «субботник» и др.;

в) наименования предметов и явлений традиционного быта – «холодец», «квас», «хоровод» и др.;

г) так называемые историзмы, то есть слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических периодов – «барщина», «купчая крепость», «вече» и др. Любопытно, что слова под влиянием социально-экономических преобразований могут переходить из одной группы в другую: так слова-советизмы «рай-совет», «сельсовет», «передовик» и т.п. стали историзмами, а такие историзмы, как «дума», «губернатор», «биржа труда» и т.п. дополнили группу слов рутинного употребления;

д) лексика фразеологических единиц объединяет в своих рядах отмеченные национально-культурной спецификой слова, встречающиеся в структуре данного вида устойчивых словосочетаний, – «узнать всю подноготную», «как Мамай прошел», «бить челом» и др.;

е) слова из фольклора, связанные для русского с эмоциональной оценкой, – «Кощей-бессмертный», «кудесник», «красна-девица» и др.;

ж) слова нерусского происхождения, заимствованные из языков народов, когда-то входивших в состав СССР, и языков народов современной Российской Федерации, – «тайга», «пельмени», «харчо» и др.

Забегая вперед, отметим, что все указанные выше слова относятся к так называемой «безэквивалентной» и «фоновой» лексике.

Сформировать у учащихся-иностранцев знания о тех предметах и явлениях, которые выражают русские слова – это одна из важнейших задач, стоящих перед преподавателем обучающих языку как средству коммуникации. Для специалистов в данной области большинство слов являются не просто фактами языка – фонетическими, грамматическими, лексическими – с изменяющимися окончаниями и т.п., а своеобразными «гидами», знакомящими представителя иной лингвокультурной общности со всей многоцветной палитрой объективной действительности. Одновременно они представляют собой нечто наподобие зеркала, в котором соответствующие слова других языков могут увидеть себя несколько в ином виде.

К примеру, про нашу русскую дачу всем все, естественно, хорошо известно – расскажем о ее кувейтском аналоге (Кувейт – небольшое арабское государство, богатое нефтью. – *А.М.*), описанном в свое время корреспондентом газеты «Комсомольская правда»: «Оказалось, 76-летний молодецватый пенсионер Ахмад приезжает в пустыню на выходные как на дачу... Любит Ахмад взять с собой внуков, старого приятеля и закатиться в пески дня на два, наслаждаясь в знакомой с детства палатке ароматом верблюжьего навоза. А какой кайф босиком походить по раскаленному песку, грея закаленные ступни... Есть еще верблюжье молоко – нектар пустыни...». И если вы, разговаривая со знакомым кувейтцем на русском языке, упомянете, что недавно «были на даче», велика вероятность того, что он мысленно представит свою, кувейтскую дачу, с привычной атрибутикой, и в дальнейшем разговор о прохладе бревенчатого дома, аромате свежескошенной травы и т.п. будет ему непонятен. Причем с чисто языковой точки зрения не возникает никаких трудностей. Однако найденное до этого в любом толковом словаре русского языка определение «дача – загородный дом обычно для летнего отдыха» поможет кувейтцу лишь говорить, но не общаться (!) на русском языке, поскольку это, напомним, не одно и то же.

«Производственное собрание», «парк культуры и отдыха», «окрошка», «бурлак», «бить в набат», «баба-яга», «шашлык» – в этих и подобного рода словах, если внимательно вдуматься в их значение, можно заметить одно общее свойство: все они в той или иной степени связаны с особенностями привычной нам жизнедеятельности, существующей в разных конкретных проявлениях. Ведь, действительно, слово «окрошка» – это не просто звукобуквенный комплекс, женского рода и т.п., определенным образом изменяющийся по падежам (как для любого нашего соотечественника, изучающего русский язык как родной), а наименование тра-

диционного русского супа на квасной основе, практически неизвестного в других странах; словосочетание «парк культуры и отдыха» обозначает реалию также весьма неожиданную для подавляющего числа иностранцев, ибо в их лингвокультурах известны феномены «парк» и «луна-парк», существующие отдельно друг от друга и не дающие, к примеру, возможности послушать, на фоне плавающих по глади пруда лебедей, лекцию о безграничности вселенной и т.д. и т.п. Можно, исходя из сказанного, спрогнозировать трудность понимания и такой, на непрофессиональный взгляд, банальной русской фразы: «Что-то сегодня, как бурлак, устал...».

Развивая данную мысль подчеркнем, что, согласно принятой в лингвокультурологии классификации, все слова, отмеченные национально-культурной окрашенностью, делятся на безэквивалентную лексику (БЭЛ), частично безэквивалентную лексику (ЧБЭЛ), коннотативную лексику (КЛ) и фоновую лексику (ФЛ).

БЭЛ в русском языке представлена такими словами, как «самовар», «балалайка», «лапти», «валенки», «матрешка» и др. Подобная лексика, как известно, не имеет смысловых соответствий в системе содержаний, свойственных другому языку, их существование, в конечном счете, объясняется **расхождением** культур.

ЧБЭЛ сигнализирует о национальном объеме понятия в ситуации формальной лексической эквивалентности, что связано с частичным несовпадением понятий. Это примеры типа: «ходить-ездить» – англ. «to go», «рука» – англ. «hand», «arm» и т.п. Приведем любопытный, на наш взгляд, пример письменной коммуникации на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» с участием носителей языка хауса (язык народа, живущего в Нигерии, Нигере, Камеруне, Чаде, Гане и других странах Африки. – *А.М.*), где не существует обозначений для различных видов мебели, предназначенных для индивидуального сидения. И существительное «kujeга» в Русско-хауса словаре дано как единственный эквивалент русских слов «стул», «табуретка», «кресло». И это сказывается при чтении произведения великого русского писателя, так как читателю – хаусканцу непонятно значение следующего известного диалога между Чичиковым и Маниловым: «– Позвольте вас просить расположиться в этих креслах, – сказал Манилов. – Здесь вам будет поспокойнее. – Позвольте, я сяду на стуле, – сказал Чичиков. – Позвольте вам этого не позволить, – сказал Манилов с улыбкою. – Это кресло у меня ассигновано для гостя».

И хотя, во-первых, точно установлены основные признаки понятий, выраженных русскими словами «стул», «кресло» и «табурет(ка)», и, во-вторых, эти русские слова имеют в Русско-хауса

словаре не только эквивалент «кујега», но и снабжены необходимыми разъяснениями, этого, как показывает практика, недостаточно для полного понимания текста. Почему? А из этих определений не следует, что кресло – самый удобный и самый дорогой из этих трех видов мебели, тогда как табурет – самый неудобный и самый дешевый. Кто-то, возможно, попытается возразить, сказав, что об этом можно догадаться из определения. Да, но только при условии, если представление о том, что сидеть в кресле с подлокотниками и мягкой спинкой удобнее, чем на стуле, – представление общечеловеческое, иными словами, при условии существования некоего общечеловеческого представления о комфорте. Если вспомнить пример с кувейтской дачей и желанием походить босыми ступнями по раскаленному песку, комментарии будут излишними. А что до стульев и кресел, то наш собственный многолетний опыт общения с представителями многих культур и языков подсказывает, что люди, не знакомые с ними (равно как и с табуретами) или не знающие их в нашем понимании, по-другому расценивают их качества.

Говоря о КЛ, необходимо отметить, что речь идет о так называемой «культурной коннотации» (ср. традиционное ее понимание), понимаемой как «социальная, эмоциональная и эмоционально-образная значимость языкового знака для той или иной лингвокультурной общности». Одновременно культурная коннотация рассматривается как: а) ассоциативный потенциал, факт мышления, связанный, преимущественно, с экстралингвистическими факторами (береза – символ России, символ Родины для русских, равно как и слово «медведь»); б) фигурирующие в качестве внутренней формы слова ассоциации, служащие основанием для экспрессивной окраски – эмоциональной, оценочной и стилистической (так волк для русских ассоциируется со злобой и жестокостью, а для чеченцев – с благородством).

Многочисленные примеры коннотаций связаны с такой разновидностью словарного состава языка как зоонимы (названия животных и птиц). Наблюдения в сопоставительном плане над русским и другими языками и культурами показывают, что экстралингвистическая база зоонимов довольно разнообразна: причины неадекватных коннотаций следует искать в системе ценностей, обычаев, традиций конкретной лингвокультурной общности. Так в отличие от России в странах Арабского Востока, Афганистане, Иране, а также Монголии и ряде других стран с преданностью и верностью ассоциируется в первую очередь отнюдь не собака, а лошадь (лошадь – друг человека). Аналогичную символику имеет, например, зооним «слон» для жителей Таиланда, Лаоса и некото-

рых других стран. Если слово «корова» в целом имеет негативную окраску для представителей русской лингвокультурной общности (ср. выражение «как корова на льду, символизирующее неловкость»), то для жителей Индии оно ассоциируется с красотой и грациозностью (красива, как корова). Ведь, как известно, это животное является для индуса священным и поклонение ему входит в ритуальное поведение данной общности. Легко можно представить себе реакцию индуса – партнера по коммуникации, если это слово будет употреблено со свойственной ему в русском языке коннотацией. Причину расхождения коннотаций слова «собака» в русском и арабском языках также следует искать в особенностях культурного опыта соответствующих народов, где для одного собака зачастую не просто друг, а своеобразный член семьи, а для другого – грязное животное, проклятое Аллахом, и недостойное даже прикосновения.

И, наконец, ФЛ, связанная с расхождением в так называемом «лексическом фоне», где особая роль принадлежит «фоновым семантическим долям» (в принятой в языкознании терминологии – семантические признаки, семы), формирующим лексический фон. Под «лексическим фоном» в лингвокультурологии принято понимать те взятые вместе непонятные (второстепенные) семантические доли, которые, хотя и входят в план содержания слова, не формируют непосредственно соответствующее понятие, находясь как бы на «пересечении» языка и культуры. Слова, отличающиеся лексическими фонами от слов других языков, называются **фоновыми**. А вообще данное понятие восходит к так называемым **фоновым знаниям** (калька с английского «background knowledge» – обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения. – *А.М.*), понятию, пришедшему в лингвокультурологию из социолингвистики и ставшему одним из центральных.

Расхожая фраза русского языка: «Автобус был настолько переполнен, что мужчины и женщины буквально ехали на головах друг друга» вряд ли будет адекватно воспринята изучающим русский язык носителем языка дари, фарси или пушту без специального лингвокультурологического комментария. Лексические фоны русского «автобус» и его эквивалента в вышеуказанных языках характеризуются рядом особенностей: «мусульманский» автобус имеет разный вход и выход для мужчин и женщин, а во время поездки они находятся в разных частях автобуса, чему служит и специальная перегородка между «мужской» и «женской» половинами. Лексические фоны русского слова «друг» и английского «friend» также не совпадают, ибо понятие «друг» имеет в Англии

трактовку близкую тому, что у русских понимается под словом «знакомый»: англичан, как правило, сближает круг интересов, личная же жизнь остается за пределами данного круга.

2. Как совершенно справедливо считается в лингвокультурологии, обучая языку как средству межкультурной коммуникации на фразеологическом уровне, следует не переводить, а **воспроизводить** понятия и образность фразеологизмов, знакомя учащихся с теми фрагментами культуры носителей языка, которые в них отражены. А их очень и очень много: фразеологизмы, рассказывающие об охоте и рыбной ловле – «вывести на чистую воду», «гоняться за двумя зайцами»; о типичной русской флоре – «с бора да с сосенки», «елки-палки»; фауне – «как баран на новые ворота», «медвежий угол»; фразеологизмы, отражающие особенности традиционного русского быта, обычаев и традиций русских – «вбивать клин», «пристал как банный лист», «стенка на стенку» и т.д. и т.п. Имеющиеся в других языках и культурах их смысловые эквиваленты нередко имеют собственную национально-культурную окраску, являющуюся следствием особенностей жизнедеятельности того или иного народа и закрепившуюся во фразеологическом фонде.

3. Говоря об **афоризмах**, следует прежде всего подчеркнуть, что к ним, с точки зрения лингвокультурологии, традиционно принято относить: пословицы и поговорки; крылатые слова; призывы, девизы, лозунги; общественно-научные формулы и естественно-научные формулировки. Нельзя не согласиться с теми исследователями, которые считают афоризмы **знаками** определенных ситуаций, отношений между вещами и свойствами вещей, имеющими свою национально-культурную специфику, – так, например, для носителя русского языка и культуры нетипичной является типично британская ситуация, когда гостей приглашают на так называемую «garden party» – прием в саду загородного дома, обычно днем.

Отметим, что афористика, в том числе и с точки зрения ее национально-культурной специфики, рассматривается, преимущественно, в рамках общепринятой «тематической» классификации, с такими, в частности, привычными параметрами как «Активность, инициатива», «Дом, родина», «Честь» и др. Одновременно, учитывая то, что она не отражает взаимодействие человека с окружающей его действительностью, предлагается рассматривать ее в рамках так называемой «антропоцентрической» классификации [Мамонтов 2002], где стержнем является человек как центр и высшая цель мироздания. Например: 1. Человек и его ощущение окружающей природной среды; 2. Человек и его отношение к

пище, которую он потребляет; 3. Человек и его отношение к своему быту; 4. Человек и понимание им жизненных ценностей; 5. Человек и его отношение к своему времяпрепровождению; 6. Человек и ощущение им климатических условий, в которых он обитает; 7. Человек в контексте своей истории; 8. Человек и его отношение к окружающему растительному миру; 9. Человек и его отношение к окружающему животному миру; 10. Человек и установленная им денежная система.

Можно предвидеть вопрос о том, что набор предлагаемых выше параметров классификации далеко не исчерпывает все многообразие взаимоотношений «*homo sapiens*» и окружающей действительности. Естественно, он будет определяться степенью контактности-дистантности культур, участвующих в диалоге и варьироваться, соответственно, в большую или меньшую сторону. А пока предлагаем остановиться на ряде примеров британско-русских сопоставлений.

Например, по первому параметру: соответствующая группа пословиц и поговорок связана с местоположением Великобритании – островного государства, омываемого, как известно, Северным и Ирландским морями и Атлантическим океаном, и, естественно, зависимость от капризов этих водных стихий не могла не отразиться в их содержании. Оно знакомит нас с тяжелой и опасной работой тружеников моря, советует, как поступить в той или иной ситуации, на что обратить особое внимание перед выходом в плавание и т.д. и т.п. Это поговорки: «Any port in storm» – «В шторм необходим порт» (ср. русское «В беде любой выход хорош»); «As the days grew longer, the storms are stronger» – «Чем длиннее дни, тем сильнее штормы» (ср. русское «Чем дальше в лес, тем больше дров») и др.; пословицы: «While it is fine weather mend your sail» – «Пока хорошая погода, чини свой парус» (ср. русское «Готовь сани летом, а телегу зимой»). Допустимо предположить, что в период создания большинства пословиц и поговорок Россия не являлась страной, где море играло значительную роль. Очевидно, это и отразилось в русских афоризмах, где, в свою очередь, преобладает «сухопутная», а не «морская» тематика: «Счастье с несчастьем на одних санях ездит» (англ. «Every flow has its ebb» – «У каждого прилива есть отлив»; «Свет клином не сошелся» (англ. «There are as good fish in the sea as ever came out of it» – «В море остается столько же хорошей рыбы, сколько ушло из него»).

4. Возможно, будет небезынтересным узнать, что в лингвокультурологии такому **невербальному средству коммуникации**, как повседневное (рутинное) поведение придается статус языка –

языка повседневного поведения. И если проанализировать особенности поведения русских и представителей других языков и культур в таких сферах, как «Распорядок дня», «За столом», «Предрассудки и приметы», «Подарки», «Цветы» и т.п., то мы сможем констатировать наличие значительного числа расхождений, которые в свою очередь являются основой для формирования и существования таких известных и не отвергаемых национальных (хотя порой спорных) стереотипов, как «Американцы деловиты», «Немцы пунктуальны», «Французы остроумны и галантны» и т.д. и т.п. К невербальным средствам коммуникации относится также язык жестов, мимики, поз и т.п. И стоит задуматься над тем, что иностранец, говорящий, например, по-русски, как правило, жестикулирует на своем родном жестовом языке, а преподаватель зачастую не придает этому никакого значения. Никогда не забудем одну из наших лекций в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, когда сидевшая перед нами слушательница-иностранка, в течение полутора часов воспринимая наш материал, без усталости отрицательно качала головой, тем самым доставляя немало неприятных минут. Она оказалась, как позднее выяснилось, жительницей Болгарии, где подобное означает, наоборот, согласие с собеседником.

Английское «silent language» или «немой язык», язык жестов, при лингвокультурологическом изучении способен пролить свет на особенности психического склада представителей того или иного народа. Это в свое время отмечал, в частности, Н.В. Гоголь применительно к языку движений в танце, близкому жестовому: «Посмотрите, как народные танцы являются в разных углах мира: испанец пляшет не так, как швейцарец, русский не так, как француз... Северный русс не так пляшет, как малороссиянин... У одного танец говорящий, у другого бесчувственный; у одного бешеный, разгульный, у другого спокойный; у одного напряженный, тяжелый, у другого легкий, воздушный. Откуда родилось такое разнообразие танцев? Оно родилось из характера народа, его образа жизни и занятий. Народ, прошедший горделивую и бранную жизнь, выражает ту же гордость в своем танце; у народа беспечного и вольного та же безграничная воля и поэтическое самозабвение отражается в танцах; народ климата пламенного оставил в своем национальном танце ту же негу, страсть и ревность» [Гоголь 1953].

5. По мнению исследователей, при обучении иностранному языку как средству коммуникации р е ч е в о й этикет выступает в качестве наиболее значимого объекта, поскольку этикетные правила и нормы, как показывают результаты лингвокультурологических исследований, нередко отличаются национально-культурной спецификой, что, в свою очередь, ведет к непониманию между

коммуникантами. Если сравнить, например, русские и американские приветствия, то мы увидим: степень знакомства, социальные, возрастные признаки не играют для американской лингвокультуры той роли, какую они играют для русской, так что «Hi, President!» («Привет, ректор!») и вполне допустимо, и не режет слух. Полагаем, что это связано с большей демократичностью американского социума. Одновременно палитра американских формул значительно беднее, благодаря свойственному американцам стремлению экономить время и усилия и не размениваться на мелочи (ср. русские «Я вас приветствую», «Мое почтение», «Наше вам», «Физкульт-привет» и т.д., и т.п.

6. Завершая разговор о носителях и источниках лингвокультурологической информации, подчеркнем, что, будучи феноменом культуры и одной из форм речевого общения, **текст** в структуре последнего занимает особое место, поскольку с порождением, восприятием и истолкованием текстов в ходе речевого общения соотносятся критерии оценки взаимопонимания людей в различных ситуациях. И, что особенно важно для нас, – от уровня подобного взаимопонимания зависит эффективность совместной деятельности, в том числе успехи в преподавании и изучении иностранных языков.

В первую очередь это касается **художественного** текста, так как именно произведения художественной литературы, существующие в виде текстов и созданные в недрах той или иной национальной культуры, служат ценным источником изучения всех аспектов национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения. Одновременно они являются одним из основных и значимых материалов в процессе обучения иностранному языку не только как средству коммуникации, но и как специальности (русский язык как иностранный, лингвистика и межкультурная коммуникация), благодаря таким своим характерным признакам и достоинствам, как занимательность, образность, выразительность, информативность и т.д. и т.п., а главное – наиболее тесной связи с национальной культурой, позволяющей говорить о нем как о лингвокультурологическом феномене.

Опыт работы с представителями различных языков и народов дает в руки исследователей убедительный материал, иллюстрирующий особенности понимания художественного текста в интересующем нас национально-культурном аспекте. Так можно привести пример неадекватного замыслу автора понимания абзаца первой главы романа Александра Фадеева «Разгром», повествующего о тяжелой жизни рабочих – шахтеров в дореволюционной России, студентами-филологами из одной восточной страны:

«Морозка родился в темном бараке, у шахты № 2, когда сиплый гудок звал рабочих в утреннюю смену.

– Сын?.. – переспросил отец, когда рудничный врач вышел из коморки и сказал ему, что родился именно сын, а не кто другой.

– Значит, четвертый... – подытожил отец покорно...

Потом он напялил замазанный углем брезентовый пиджак и ушел на работу».

На вопрос: «Как воспринял отец сообщение о рождении сына?» был получен единодушный ответ: «Отец был очень рад!», а в доказательство именно такого понимания студенты с восторгом приводили следующий аргумент: «У него родился СЫН, ЧЕТВЕРТЫЙ!». В данном случае «сработали» ассоциации, основанные на социокультурном опыте своего народа, или, иными словами, имела место так называемая «лингвокультурологическая интерференция» (Цит. по: [Гореликова 1976: 140–153]).

Основные тенденции развития лингвокультурологии на современном этапе

Лингвокультурология – это направление, которое активно развивается, обогащаясь новыми, перспективными идеями, принадлежащими, в частности, сотрудникам Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Так, в последние годы наметилась устойчивая тенденция подхода к проблемам соотношения и взаимодействия языка и культуры путем выделения единиц подобного изучения. Здесь следует упомянуть в первую очередь понятия **концепт** (Ю.Е. Прохоров), **логоэпистему** (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова).

Говоря о лингвокультурологическом исследовании в рамках концепта, следует иметь в виду, что концепт представляет собой некую совокупность правил и оценок, вырабатываемых любым обществом, закрепленных в национальном мировосприятии с целью упорядочения взгляда человека на во многом хаотичную объективную действительность и передаваемых средствами языка [Прохоров 2004]. Можно привести примеры таких концептов, как «хлеб», «дом», «деньги», «любовь», «вера», «Бог», «время» и др., знание которых в коммуникации, в том числе и в межкультурной, играет решающую роль.

Обращаясь к логоэпистемиологическому направлению в лингвокультурологии, следует прежде всего отметить, что данный термин составлен на основе сложения двух греческих лексем: «логос» – язык, речь, учение, смысл и «эпистема» – знание, понимание. Итак, логоэпистема – это все то, что представляет собой трудность для адекватного замыслу автора понимания текста (об

этом частично говорилось применительно к художественному тексту), так как в ней кроется некое знание, неведомое учащимся, в первую очередь иностранцам. Логоэпистема представляет собой не просто слово, словосочетание, фразеологизм и т.д., а знание, которое несет в себе единица языка благодаря своей индивидуальной истории, скрытой внутренней форме, собственным связям с культурой (например, такие логоэпистемы, как «обломовщина», «герой нашего времени», «язык до Киева доведет», «М.С. Горбачев», «перестройка» и т.д. и т.п.).

Будучи артефактами, существующими в культуре и языке, созданными человеком, наделенными им же смыслом и представляющими собой «свертку» определенных социокультурных знаний, логоэпистемы должны находиться и находятся в фокусе современных лингвокультурологических исследований [Костомаров, Бурвикова 2000].

Логоэпистемы тесно связаны с «карнавализацией языка» [Бахтин 1975], когда в средства массовой информации вливается как бы «карнавал» разного рода перефразированных афоризмов, аллюзий, цитат и т.п. – факт, хотя и ставший привычным, но, увы, не для всех привлекательный. Попутно заметим, что в настоящее время логоэпистемы тесно связаны с языком рекламы, становящемся популярным у молодежи как российской, так и иностранной, изучающей русский язык. «Мы говорим “Херши” – подразумеваем “Кола”, Мы говорим “Кола” – подразумеваем “Херши”» – намек на известную поэму В.В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин» достаточно прозрачен: «Мы говорим Ленин – подразумеваем партия, мы говорим партия – подразумеваем Ленин». Карнавал, да еще какой!

А вот пример логоэпистемы британской, прижившейся в нашей рекламе: «Баунти – райское наслаждение». С чем ассоциируется для подавляющего большинства носителей русского языка слово «Баунти»? С экзотикой – лазурное море, голубое небо, кокосовые пальмы... А вот в сознании англосакса в первую очередь всплывают исторические сведения: «Bounty» – название британского военного корабля, получившего известность из-за произошедшего на нем в 1789 году во время плавания в Тихом океане мятежа. Матросы высадились на одном из островов, где в изобилии произрастали кокосовые орехи, а туземные девушки отличались красотой. Попав в этот райский уголок, моряки с корабля «Баунти» действительно получили райское наслаждение. Равно как и его капитан, Уильям Блай (William Bligh), личность хорошо известная в англоговорящих странах прежде всего благодаря фильмам, посвященным этому историческому событию.

Развивая тему лингвокультурологии, языка рекламы в виде рекламного слогана, заголовка, основного текста и эхо-фразы и обучения межкультурному общению, позволим себе привести весьма курьезный пример. Знакомая журналистка из Швеции, прекрасно владеющая русским языком и культурой, решила провести по долгу службы следующий эксперимент-опрос, чтобы исследовать, как относятся к образу Карлсона из культовый для русского читателя книги Астрид Линдгрен дети – в Швеции и в России. Ее, как человека связанного с копирайтингом (копирайтинг – это работа с рекламным текстом. – *А.М.*), интересовали в первую очередь некоторые высказывания небезызвестного персонажа. Что же касается отношения к Карлсону в обеих странах, то оно, согласно результатам эксперимента, оказалось диаметрально противоположным. Для шведских детей «человек с моторчиком» – это взрослый «дядька», хитрый, коварный, жуликоватый, эгоистичный и посему неприятный. А главное – по-взрослому вечно обманывающий Малыша. В противоположность им российские дети воспринимают образ Карлсона как человека вне возраста, добродушного, милого, компанейского и веселого, которому за это можно простить все. А хрестоматийная фраза героя «Я мужчина в меру упитанный, средних лет» приобретает для россиян характер шутки. Можно себе представить степень непонимания, граничащую с раздражением, в процессе потенциальной рекламной коммуникации, которая продвигает, к примеру, конкретный российский товар на шведском рынке, где обыгрывается эта раздражающая шведа фраза, без соответствующего лингвокультурологического исследования.

Лингвокультурология в аспекте методики обучения межкультурной коммуникации

Являясь не только филологическим, но и **методическим** направлением, лингвострановедение призвано ставить и решать ряд лингводидактических задач, важнейшей из которых выступает формирование так называемой «социокультурной компетенции», позволяющей полноценно участвовать в процессе межкультурной коммуникации. Отсюда важную прикладную роль играет в частности отбор коммуникативно значимого материала с точки зрения адресата, поскольку содержание обучения в аспекте формирования определенных фоновых знаний будет различаться в зависимости от того, к какой именно культуре, к какому культурному ареалу принадлежит тот или иной учащийся [Мамонтов 2006].

Работавшие с представителями различных лингвокультурных

общностей знают, что обучать иностранному языку японца или араба – это совсем то же самое, что обучать американца или русского, поскольку представители названных общностей обладают своим собственным видением и пониманием мира. Так, работая, например, со студентами из Кореи и Вьетнама над фразеологическим материалом, следует принять во внимание, что в частности фразеологизм «собаку съел» следует предварять лингвострановедческим комментарием, разъясняющим переносное значение данной языковой единицы и подчеркивающим практически полное отсутствие на сегодняшний день его связи с процессом поедания этого «друга человека». В противном случае студенты радостно поведают вам, какое вкусное собачье мясо готовят у них на родине и т.д. и т.п. Надо ли говорить, что соответствующая работа представляется абсолютно лишней в группах учащихся из Европы, Америки, стран Арабского Востока и большинства других стран мира. Следовательно, среди предлагаемых в качестве учебного материала лексических единиц с культурным компонентом в содержании, на которые стоит обратить лингводидактическое внимание на занятиях с вьетнамскими и корейскими учащимися, должно присутствовать слово «собака» и некоторые производные от него типа «погулять с собакой», тогда как среди национально окрашенных слов русского языка для учащихся из многих других стран оно будет отсутствовать по вышеназванной причине.

Не менее значимыми являются предлагаемые лингвокультурологией с учетом адресата критерии отбора, к рассмотрению которых мы переходим.

1. Страноведческая ценность – чем выше культурно-исторический потенциал той или иной единицы языка и речи, тем больше его значимость для процесса обучения. Одновременно принцип «общеизвестности» должен отодвигаться на второй план, если речь идет об обозначении явлений, помогающих понять истоки национальной культуры, ее специфику. Например, слова типа: «кокошник», «городки» и т.п.

2. Коммуникативная ценность – необходимо отбирать в первую очередь тот лингвокультурологический материал, который способствует диалогу культур, помогая устанавливать «мосты взаимопонимания» между их представителями. Так, мы не должны, например, проходить мимо слова «загорать» не только потому, что оно несет в своей семантике национально-культурную специфику по отношению к языкам и культурам тропических стран, где, как известно, не принято загорать, а в первую очередь потому что данная языковая единица является значимой для любой формы общения в русской лингвокультуре.

3. Защищенность от стереотипа – не стоит перегружать учащихся словами, обозначающими какую-либо одну специфическую черту иного образа жизни, например, увлечение баней. В противном случае иностранные учащиеся будут воспринимать русскую лингвокультуру как сплошное банное действо. Поэтому во главу угла отбора должна ставиться его сбалансированность.

4. Типичность – поскольку учащийся-иностранец может принимать редкое за обычное, случайное – за распространенное, не следует перегружать его таким учебным, например, текстовым материалом, где персонажи попадают, в частности, в экстремальные, нетипичные ситуации.

5. В целях систематизации, закрепления и активизации фоновых знаний предлагаются и специальные лингвострановедческие упражнения, например:

Упражнение 1. Назовите одним словом предметы и явления, характеризующиеся следующими словами-признаками: «гололед», «мороз», «иней», «санки», «заснеженный лес» и др.

Упражнение 2. В приведенных диалогах вставьте вместо точек необходимые слова.

В ресторане:

– Какое блюдо на... ты хочешь взять?

– Мне не хочется есть... А на ... я возьму мясо.

В заключение подчеркнем, что для лингвокультурологии всегда была и остается одной из самых актуальных задач создания национально-ориентированных методик обучения межкультурной коммуникации, обеспечивающихся соответствующими учебниками, учебными пособиями, словарями и другими материалами и основывающихся на адекватной системе упражнений. В частности приведенные выше образцы упражнений адресованы носителям тех культур, для которых феномен зимы – это целый новый, неизвестный мир, а организация приема пищи исключает принятый у нас последовательный порядок.

Вопросы и задания

1. В чем заключается необходимость соизучения языка и культуры?

2. Охарактеризуйте три точки зрения на соотношение языка и культуры с позиции лингвокультурологии.

3. Что входит в содержание обучения культуре через язык?

4. Каковы современные тенденции развития лингвокультурологии и кого из ученых-лингвокультурологов Вы знаете?

5. Что значит «уметь общаться» с точки зрения лингвокультурологии?

6. Охарактеризуйте лингводидактическую составляющую процесса обучения языку как средству межкультурной коммуникации.

Литература

Артемьев В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.

Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990.

Гоголь Н.В. Петербургские записки 1836 г. // Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1953. – Т. 6.

Гореликова М.И. Лингвистический анализ художественного текста в процессе изучения русского языка как иностранного // Русский язык. Для студентов-иностранцев. – М., 1976. – Вып. 16. – С. 140–153.

Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. Характер языка и характер народа // Мамонтов А.С., Морослин П.В. Хрестоматия по языкознанию. – М., 2005. – С. 23–36.

Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Современный русский язык и культурная память // Этнокультурная специфика речевой деятельности. – М., 2000.

Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. – М., 2000.

Мамонтов А.С. Номинативные единицы – афоризмы (пословицы, поговорки) в аспекте сопоставительного лингвострановедения // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – С. 88–97.

Мамонтов А.С. Сопоставительное лингвострановедение и обучение иностранным языкам // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных трудов / Ред.-сост. А.Н. Щукин. – М., 2006. – С. 155–163.

Мамонтов А.С., Мамонтов С.П. Культурология. Учебник. – М., 2005. – С. 314–328.

Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – М., 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Главным инструментом профессиональной деятельности преподавателя-русиста является книга. Для него книга это и модель урока, и важнейший источник информации, формирующей не только содержание учебного курса, но и готовность самого преподавателя этот учебный курс организовать. Каждый из нас ограничен и в способности приобретать всю профессионально необходимую литературу и в возможности эту литературу разместить в своем рабочем кабинете. Таким образом, очень важной составляющей профессионализма преподавателя является умение находить в этом безбрежном, постоянно обновляющемся книжном океане именно те книги, которые необходимы для решения задач обучения языку, отбирать и рационально систематизировать этот книжный фонд.

Говоря о литературе, которая составляет основу библиотеки преподавателя РКИ, удобно воспользоваться классификацией, предложенной Российской академией образования, на основании трех признаков:

1. **По предназначенности (или адресованности):** книги для учителя, учащихся, родителей;
2. **По типу (жанру):** учебная, методическая, справочная, научно-популярная литература;
3. **По виду:** учебник, учебное пособие, хрестоматия, дидактический материал, рабочая тетрадь, профессиональная периодика, информационные ресурсы Интернета и др.

Очевидно, что подавляющее большинство сообщений и публикаций, посвященных теории и практике создания и использования учебника РКИ, отражают сложившуюся не в последние дни традицию и в соответствии с этой традицией подвергают анализу далеко не всю номенклатуру учебной литературы. На первом месте как для теоретиков-методистов, так и для преподавателей-практиков стоит **учебник**. И это понятно: ведь учебник представляет собой функционирующую модель учебного процесса.

Что касается обучения русскому языку иностранцев, рынок учебной литературы весьма обширен и постоянно пополняется новыми изданиями, но несмотря на то, каким бы богатым ни был выбор учебников, их простой (даже систематизированный) пере-

чень¹ дает не так уж много. Значительно важнее уметь самостоятельно определять оптимальное его соответствие конкретным учебно-методическим задачам и обстоятельствам.

Разумеется, в первую очередь, выбирая «свой» учебник, мы обращаем внимание на его соответствие наиболее общим характеристикам учебных обстоятельств и тому, насколько полно эти характеристики отражаются в рассматриваемом учебнике: этап обучения (начальный, средний, продвинутый), профиль обучения (школьное, курсовое, вузовское, а следовательно и профессионально-ориентированное обучение), ориентированность на будущую профессию учащихся (филологи, гуманитарии-нефилологи, нефилологи естественно-научных специальностей и т.д.), на особенности родного языка и родной культуры учащихся, на предпочтительные для конкретного контингента учащихся, обусловленные национально-педагогическими традициями приемы и способы изучения иностранного языка, виды и сферы речевой деятельности и пр. Все эти проблемы при выборе учебника можно решить только после знакомства с группой учащихся, которую предстоит обучать русскому языку. И все эти ориентировочные процедуры банальны и лежат на поверхности. Однако вслед за этими шагами продолжается процесс уточнения и дальнейшего поиска оптимального учебника.

Преподаватель русского языка как иностранного готовится к уроку, анализируя состав учебной группы, изучает познавательные, коммуникативные потребности и установки учащихся, планирует свою работу с этими учащимися, определяет содержание практического курса обучения русскому языку как иностранному, выбирает оптимальные учебные стратегии и решает еще очень

¹ См.: *Русский язык как иностранный. Для тех, кто изучает. Для тех, кто преподаёт. Аналитический обзор учебной литературы 1996–2002 гг. / Под ред. В.В. Молчановского. – М.: Русский язык. Курсы, 2003.* В аналитическом обзоре учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному представлены учебные книги, систематизированные по этапам обучения и разным учебным целям. Авторы-составители аналитического обзора руководствовались желанием предложить преподавателю своеобразную «лоцию» в этом потоке учебной литературы, вышедшей в свет с 1995 по 2002 год. Вполне вероятно, этот обзор не исчерпывает всего, изданного в обозначенный период, но вместе с тем, он кажется достаточно представительным. Обзор структурирован исходя из вполне традиционных, очевидных классификационных признаков: этап обучения, вид издания (учебник, учебное пособие, книга для чтения, методическая литература, словари и т.д.), национальная, профессиональная, системно-языковая или речевая ориентированность и т.д. Не следует усматривать в аналитических справках, аннотациях теоретический, лингвометодический анализ, рецензию, оценку упоминаемых изданий. Такой цели авторы перед собой не ставили.

много методических задач, составляющих существо его профессиональной деятельности. В значительной степени успешность решения всех этих задач зависит от того, насколько удачно выбран учебник.

Ученику тоже безразлично, по какому учебнику ему предстоит изучать новый для него язык, знакомиться с новой культурой. Исследования показывают, что методическая система, представленная в учебнике, живость, внятность формулировок заданий, комментариев, посильность, интеллектуальная и коммуникативная направленность упражнений, увлекательность и содержательность текстов, продуманная и своевременная система контроля сформированности компетенций, качественное полиграфическое исполнение – все это положительным образом влияет на выбор учащимися именно этого языка в качестве предмета изучения, воздействует на усиление, поддержание учебной мотивации. Однако не секрет, что приоритет в выборе учебника принадлежит преподавателю. Это нисколько не дискредитирует традиционного демократизма процесса обучения РКИ и не отменяет партнерских отношений между преподавателем и учащимся: профессиональная компетентность, опыт обучения и прогнозирования его результатов делают выбор учебника естественной функциональной обязанностью преподавателя. Реализуя эту ответственную миссию, преподаватель учитывает не только оптимальность учебной книги в решении большого репертуара методических задач, но и ее привлекательность в глазах учащихся.

Теперь об адресованности учебника. Несложно разглядеть, что при обсуждении проблемы адресованности учебника РКИ, подразумевается по преимуществу ориентированность учебной книги на учащегося. Какие подпроблемы оказываются при этом наиболее актуальными? Конечно же, прежде всего, некоторый набор общеметодических проблем, вполне традиционных, но вполне уместных в качестве предмета специального внимания преподавателя. К их числу можно отнести упоминавшиеся ранее: учет родного языка и культуры учащихся (особенно на начальном этапе); учет профессиональных интересов (или будущей специальности); учет социально-коммуникативных потребностей, лежащих в основе базового учебного мотива (т. е. для чего он изучает русский язык). Кроме этого учебник, разумеется, отражает предпочтительную для автора методическую парадигму. Наверное, сегодня уже трудно обнаружить чистые системно-грамматические или коммуникативные учебники РКИ, не предусматривающие формирования знаний учащихся о системе языка. Сегодня, как впрочем и раньше, здравомыслящим методистам ясно, что продуктивно не

противопоставление, а согласование, оптимальное соотнесение того и другого подходов к формированию компетенций учащихся. Пропорции же устанавливаются по результатам анализа учебных задач при работе с конкретным контингентом учащихся.

Значительно меньше внимания как в теории, так и особенно в практике создания учебников уделяется приемам соотнесения методической системы учебника с индивидуальными особенностями мыслительной деятельности учащихся.

К разряду объективных (с позиции преподавателя, как субъекта педагогического управления) факторов, адекватный учет которых увеличивает шанс на успешность обучения, относятся, в числе прочих, индивидуальные и типологические особенности усвоения учащимися русского языка как иностранного, базирующиеся на предпочтительных для них способах психической, в том числе интеллектуальной, деятельности. Опыт многих исследователей, наблюдавших такого рода зависимости, доказывает, что если нет такого соответствия, то и успешность, результативность обучения ставится под вопрос, да и положительная поначалу мотивация неизбежно будет сменяться отрицательной. Учет индивидуальных особенностей учащихся является одним из ведущих принципов методики РКИ и зафиксирован среди основных ее постулатов с самого начала существования этой науки. Индивидуализация собственно является одним из методических последствий мотивированного обучения языку. Иными словами, если мы хотим, чтобы обучение языку соответствовало личностным потребностям учащегося, системе его учебных и внеучебных мотивов, мы должны ориентироваться на его индивидуальность.

Затруднения в усвоении иностранного языка, как и любого другого учебного предмета, возникают, когда особенности мыслительной деятельности отдельного учащегося сильно отличаются от специфики мыслительной деятельности преподавателя, группы или способов организации мыслительной деятельности, предлагаемых в учебнике. Чем значительнее и многообразнее отклонения, тем глубже и многочисленнее трудности, возникающие в процессе обучения.

Учет стилей мыслительной деятельности в современном учебнике русского языка как иностранного связан с известными техническими трудностями, которые сегодня представляются трудно преодолимыми. В этом случае значительная доля ответственности за соотнесение учебника с особенностями мыслительной деятельности учащегося ложится на плечи преподавателя. Авторам (или преподавателю, который адаптирует выбранный им учебник к конкретному ученику, конкретной учебной группе) может быть

рекомендовано дополнение учебника разными вариантами заданий, направленных на решение одной и той же методической задачи.

При этом, однако, нельзя не учитывать, что возможности бумажного учебника (прежде всего, его объем) ограничены. Пожалуй, наиболее перспективными в плане учета названных особенностей учащихся выглядят компьютерные учебники. Анализ опыта создания и перспектив развития мультимедийных учебников в России и в мировой практике показал, что большинство мультимедийных учебников разработано с использованием гипертекстовых технологий, создающих ряд преимуществ для формирования вариантов обучения: использование мультимедиа возможностей (музыкального оформления, анимации, графических вставок, слайд-шоу и т.п.); наличие разветвленной структуры ссылок (определения, термины), систем управления структурой и контроля знаний, запоминания содержания. Выявлены три вида учебников по типу организации и способу доставки: на CD; на интернет-сайтах; на CD, но с привязкой к некоторым интернет-сайтам. Учитывая отмеченные бесспорные достоинства компьютерных учебников, мы вполне трезво должны оценивать их место в ряду прочих средств обучения. Во-первых, мы вполне обоснованно воспринимаем мультимедийные учебники в качестве средства поддержки учебной книги на печатной основе. Во-вторых, позиция преподавателя, как мне представляется, не ослабляется, но наоборот усиливается и усложняется при использовании мультимедийных средств (особенно при выходе в открытый Интернет). При этом оправдано отношение к Интернету не как к средству обучения, а как к среде (информационной), наподобие языковой среды. При этом только участие преподавателя, методиста, способствует превращению *среды* в *средство* обучения, преобразованию ее из стихии в методически интерпретированную языковую, информационную, справочную и прочую реальность.

В методике учебник определяется как функционирующая модель учебного процесса. Когда идет речь об ответственности преподавателя за результаты обучения языку, об адекватности преподавателя как достигаемом *соответствии* условиям решаемых задач и средствам, при помощи которых он эти задачи решает, мы должны понимать, что на уроке невидимо присутствует еще один персонаж (кроме учителя и ученика), еще один *со-ответчик*, от которого зависит результативность учебного процесса. Этот *со-ответчик* – автор того самого учебника, с которым учитель пришел на урок, а сам учитель должен отдавать себе отчет в том, что эффект функционирования учебника на уроке зависит не только от

методического мастерства и технологической продвинутоści *автора*.

Нельзя не видеть, что проблема выбора «своего» учебника одинаково сложна как в ситуации дефицита, так в не меньшей степени и в условиях избыточного предложения книг на рынке учебной литературы. В первом случае может отсутствовать сам по себе выбор, или, по крайней мере, ограничена свобода маневра. Преподаватель вынужден или довольствоваться тем, что есть, или создавать свои собственные учебные материалы, рассчитанные именно на тех учащихся, с которыми он работает. Мы готовы услышать возражение опытного преподавателя по поводу того, что применительно к учебному предмету «русский язык как иностранный» говорить об избытке учебников некорректно, так как при любом изобилии довольно затруднительно найти какой-то один учебник, который был бы способен учесть все возможные сочетания условий обучения: национальность учащихся, место обучения, когнитивный профиль ученика, класса, самого преподавателя, страноведческие предпочтения и т.п.

Оценивая место учебной книги в структуре профессиональной деятельности преподавателя, как одного из участников учебного процесса, можно сделать вывод о том, что учебник является важнейшим средством обучения, инструментом обучающей деятельности. Даже в случае удачного выбора «своего» учебника, успех его использования зависит от готовности преподавателя адекватно реализовать в курсе обучения замысел автора этого учебника. Даже самая оригинальная¹, самая эффективная технология обучения, предлагаемая автором учебника, не может реализоваться на уроке без посредничества преподавателя (если речь идет об организованном обучении, а не самообучении). Памятны дискуссии вокруг проблемы учителей-новаторов, которых сначала старательно замалчивали или притесняли как слишком беспокойных и не укладывающихся в стандартные условия школы. Но, как у нас это часто бывало, период притеснения сменился периодом не только широкой пропаганды опыта учителей-новаторов, но и движением за внедрение опыта. Однако обнаружился один феномен, согласно которому успешность функционирования методической системы, особенно основанной на опыте одного, даже выдающегося, специалиста и окружающих его единомышленников, не всегда зависит только от привлекательности этой системы. Известны случаи, когда

¹ Впрочем, чем более оригинальная технология предлагается, тем меньший шанс она имеет на адекватное воспроизведение в процессе деятельности другого учителя. Возможно, это повод для дискуссии.

некоторые учителя-новаторы не узнавали свою методику на уроках учителей-последователей. Безусловное и решающее влияние на успешность внедрения педагогического опыта мастеров оказывает личность учителя, его темперамент, когнитивный стиль и пр.

Готовность преподавателя к эффективной реализации авторского замысла, воплощенного в учебнике, может быть поддержана соотнесенными с этим учебником *книгой для преподавателя и методическими рекомендациями*.

Аргументируя необходимость такого рода книг и материалов, Ефим Израилевич Пассов в «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования» (М.: Просвещение, 2000) подчеркивает: «Структура учебника предоставляет учителю право не заниматься планированием уроков. Это дело авторов. Во-первых, при существующих нагрузках учитель не в состоянии ежедневно составить 3–4 (а иногда и 5–6) планов высокого уровня; во-вторых, ему не требуется постоянно удерживать в памяти всю систему обучения. Вот почему в книгах для учителя нет поурочных планов. Задача учителя заключается в том, чтобы адаптировать имеющийся в учебнике сценарий урока к конкретному классу. Различные варианты такой адаптации предлагает книга для учителя. Учителем планируются только так называемые свободные уроки, специально помеченные в учебнике. Такая система имеет два преимущества: облегчает работу учителя и способствует поддержанию высокого уровня планирования» [Пассов 2000: 15].

Кроме этого, мониторинг учебной книги, проведенный исследователями, выявил, что не всегда следует включать в учебники все, что необходимо для изучения того или иного вопроса: целесообразно распределение учебного материала по разным видам учебной книги (для учителя, например).

Целиком и полностью поддерживая высокую оценку профессионально-гуманитарной миссии книги для учителя, отмеченной Е.И. Пассовым, я считаю, что не менее, а может быть и более важен методический смысл такого непосредственного, прямого обращения автора к преподавателю. Можно предположить, что степень адекватности процесса обучения по такому учебнику относительно авторского замысла значительно повысится.

К сожалению, исключительно востребованный преподавателями методический продукт в последние годы стал крайне непопулярным в среде авторов и издателей: для авторов он представляет собой жанр учебно-методической литературы, требующий при его создании приложения значительно больших авторских усилий, нежели сам учебник; для издателей – это издание, воспринимаемое как нерентабельное.

Вместе с тем, книга для учителя – это не только и не чисто альтруистический акт со стороны автора и издателя. Что касается автора. Думается, что автор, если он пишет учебник не исключительно для себя и для ближайших коллег, заинтересован в том, чтобы преподаватели, работающие по этому учебнику, как минимум, не искажали предлагаемую методическую систему.

В создавшейся ситуации особенно знаменательно издание книги для учителя, сопровождающей серию учебников для детей русской диаспоры «Русский язык с мамой»¹ (эта оригинальная и очень своевременная книга написана известными методистами А.А. Акишиной и Т.Е. Акишиной [2007]). Она может быть использована как теми, кто работает с названной учебной серией, так и вне зависимости от нее.

Книга для учителя и методические рекомендации имеют своим предназначением непосредственную подготовку преподавателя к работе с конкретным учебником. Но ведь существует и другой массив литературы, формирующей профессиональную готовность преподавателя и его профессиональное соответствие современным средствам обучения. Здесь речь идет о методической литературе, выпуск которой в суровых условиях рыночной экономики сократился до минимума. Всем русистам памятна серия «Библиотека преподавателя русского языка как иностранного», которая издавалась вплоть до начала 90-х годов. Сегодня такой серии не существует, как нет и системного подхода к выпуску методической литературы.

Далее представлена научно-методическая и лингвистическая составляющая библиотеки преподавателя РКИ.

Литература для преподавателя

Адекватность преподавателя авторскому замыслу не всегда зависит от качества его профессиональной подготовки, разнообразия и богатства его педагогического опыта. Сами авторы, не меньше чем преподаватели, заинтересованы в поисках средств донесения, эксплицирования своего авторского замысла, пропаганды разрабатываемых ими современных технологий обучения языку.

¹ Тем, кому интересно познакомиться с названной серией учебников, могу порекомендовать прочитать о ней две моих рецензии в журнале «Русский язык за рубежом»: Молчановский В.В. Серия учебников «Русский язык с мамой» // Русский язык за рубежом. – 2003. – № 4. – С. 78–80; Молчановский В.В. Продолжаем изучать русский язык с мамой // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1–2. – С. 115–118.

В этой связи кажется вполне уместным возвращение в методический обиход *книг для преподавателя, методических писем, рекомендаций и указаний*, создаваемых авторами популярных учебников, учебных пособий.

К сожалению, таких книг сегодня мало. Поэтому кроме книг, адресованных непосредственно преподавателю русского языка как иностранного, мы рекомендуем обратить внимание и на литературу из смежных научных отраслей, способную удовлетворить те или иные профессиональные потребности преподавателя.

Существенное место в библиотеке любого специалиста занимают, как правило, **профессиональные периодические издания**. Существуют журналы, адресованные непосредственно преподавателю русского языка для иностранцев. Первым в этом списке стоит журнал «Русский язык за рубежом», в течение десятилетий остававшийся единственным в сфере РКИ. Первый номер этого журнала вышел в 1967 году. Являясь печатным органом Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), он начал издаваться с момента учреждения этой международной организации. За прошедшие почти сорок лет журнал переживал и периоды расцвета, и периоды организационно-издательских трудностей. Однако все эти годы и до сегодняшнего дня он, осуществляя научно-методическую, информационную, технологическую поддержку процесса преподавания РКИ, оставался верен определенному с самого начала основополагающему принципу адресованности, в первую очередь, преподавателю, организующему процесс обучения. Наряду с лингвистическими, методическими, научными статьями в журнале всегда публикуются разработки конкретных уроков и циклов занятий; в нем широко представлена информация о культуре и истории России и русских, о замечательных людях и знаменательных событиях; все это помогает оптимальным образом организовать моделирование содержания обучения. Не случайно в течение почти четырех десятилетий этот журнал остается авторитетным и надежным помощником преподавателя. Большую помощь читателям оказывает сайт журнала <http://www.russianedu.ru>.

В 1999 году при учреждении Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) было принято решение об издании печатного органа этого профессионального объединения русистов. Так появилось еще одно печатное издание, адресованное преподавателю РКИ. Им стал журнал «Мир русского слова». В этом замечательном журнале кроме научных и методических статей публикуются материалы дискуссий по актуальным вопросам описания русского языка и методики его препода-

вания, размещается информация о новых книгах, адресованных преподавателю и учащемуся, о кандидатских и докторских диссертациях, о конференциях, семинарах русистов из разных стран мира.

Кроме названных журналов полезную для себя информацию преподаватели русского языка как иностранного получают из таких периодических изданий, как «Вестник МАПРЯЛ», «Иностранные языки в школе».

В библиотеке каждого филолога на видном месте всегда находятся **словари**. Для преподавателя-русиста словари приобретают особый смысл. Это и двуязычные словари, и словари, посвященные лексикографическому описанию разных уровней языка. Характеристика этого рода словарей могла бы стать предметом специальной лекции. Здесь же остановимся на особом типе словарей и справочников, посвященных терминам и понятиям лингвистики, педагогики и методики обучения языку. Перечислим некоторые из них:

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.

Максимов В.И., Одеков Р.В. Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов (с английскими эквивалентами). – СПб.: Златоуст, 1998.

Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, т. I. – 1993., т. II. – 1999.

Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.

Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 2007.

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.

Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998.

Языкознание. Русский язык. Энциклопедия для детей / Под ред. М.Д. Аксеновой. – М.: Аванта+, 1998.

В списке изданий, приведенных ниже, есть такие, которые посвящены комплексному научному описанию системы обучения иностранному (русскому) языку. Это книги А.Н. Щукина (41, 42), Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, А.Н. Щукина (15), Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина (14) и др. Эти книги полезны для тех, кто стремится к систематизации своих методических представлений, формированию профессионально-педагогического сознания, готовится к сдаче кандидатского экзамена по методике обучения

РКИ. К этой же группе можно отнести книги, представляющие собой комплексное описание функций, компонентов деятельности, содержание профессиональной компетенции преподавателя иностранного (русского) языка (24, 28).

К числу работ общего характера следует отнести словари и справочники, системно излагающие через характеристику самых существенных методических, лингвистических понятий методическую реальность, в которой существуют преподаватель и учащийся. Наиболее значимые из них перечислены выше.

«Словарь методических терминов» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина (1) включает более 2000 словарных статей, описывающих методическую терминологию в области преподавания языков (родных и иностранных). Цель словаря – семантизация терминов методики обучения языкам через определение понятий, которые они отражают. Словарь снабжен алфавитным и тематическим указателем терминов. В Приложении содержится информация о некоторых международных экзаменах и сертификатах по иностранным языкам.

В своей повседневной жизни преподаватель испытывает насущную потребность в практических методиках, в рецептах решения типовых методических задач. Такого рода потребность можно удовлетворить, обратившись к очень полезным книгам А.А. Акишиной и О.Е. Каган (2, 3), Е.А. Маслыко, П.К. Бабинской «Настольная книга преподавателя...» (26). Незаслуженно обойденная вниманием книга Е.В. Мусницкой (25) представляет детальную и обширную типологию упражнений и заданий, нацеленных на организацию контроля на всех этапах обучения по всем видам речевой деятельности и уровням языковой системы для разных категорий учащихся (от школьников до студентов вуза).

Соотнесенность с родным языком обучаемого или языком-посредником, систематизация ошибок иностранных учащихся в русской речи, учет особенностей национальной культуры, психологии, своеобразия педагогических традиций, с неизбежностью формировавших учебный опыт учащихся еще до начала изучения иностранного языка (33), – все это фундаментальным образом сказывается на определении стратегий обучения. При этом, являясь величиной переменной, отмеченная особенность системы обучения языку в полной мере не может быть отражена в действующих учебниках. В этой связи информированность преподавателя, научная обоснованность его действий оказываются наиболее существенным условием гибкой методики обучения языку.

В последнее десятилетие с особой актуальностью развивается идея о соизучении национальной культуры в процессе изучения

РКИ, о межкультурной коммуникации, диалоге культур, обновленном содержании лингвострановедческой методики. Этот интерес проявился, в первую очередь, в детальном анализе языка как носителя культуроведчески ценной информации в работах А.С. Мамонтова (21), Ю.Е. Прохорова (31, 32); в рассмотрении закономерностей межкультурного общения в книге С.Г. Тер-Минасовой (39); в разработке основ обучения языку в контексте диалога культур в работах Е.И. Пассова (29), Д.Б. Гудкова (10), С.К. Милославской (23), Ю.А. Вьюнова (9) и др.

В непосредственной близости к этой группе публикаций находятся работы анализирующие современные динамические процессы в русском языке и речевой практике (20, 40).

Основополагающие вопросы проектирования и конструирования учебного процесса по РКИ на разных этапах обучения, в том числе на начальном в условиях российского вуза и на интенсивных курсах, а также вопросы, касающиеся выбора оптимального метода обучения языку, рассматриваются в новаторских работах А.И. Сурыгина (37, 38), в публикациях Г.М. Левиной (19), Т.И. Капитоновой и Л.В. Московкина (15), А.Н. Щукина (41).

Для организации аспектного обучения можно найти материал в книгах Н.В. Кулибиной о месте художественной литературы в курсе РКИ, приемах работы с ней (18) и в работах Г.М. Левиной (19).

В наше время трудно представить себе преподавателя, который в поисках информации, необходимой при подготовке к уроку или при планировании учебного цикла, курса, не обращался бы к **информационным ресурсам Интернета**. Умение сориентироваться в этом информационном океане и мобилизовать обнаруженные источники для решения конкретных учебно-методических задач, безусловно, является одним из важных компонентов профессиональной компетенции современного преподавателя РКИ. К числу наиболее популярных можно отнести следующие **справочно-информационные сайты**, посвященные русскому языку:

<http://www.gramota.ru>

<http://www.grammar.ru>

<http://www.rusyaz.ru>

<http://www.slovari.ru>

Список литературы для преподавателя РКИ, изданной в последние годы¹:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. *Акишина А.А., Акишина Т.Е.* Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. – М.: Русский язык. Курсы, 2007.
3. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Преподавателю русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2002.
4. *Белянко О.Е., Трушина Л.Б.* Взгляд со стороны. – М.: Икар, 2004.
5. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. – М.: Флинта: Наука, 2005.
6. *Борисова Е.Г., Латышева А.Н.* Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка. – М.: Флинта: Наука, 2003.
7. *Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г.* Жизнь в мимолетных мелочах. – СПб.: Златоуст, 2006.
8. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М.: Владос, 2001.
9. *Вьюнов Ю.А.* Русский культурный архетип. Страноведение России. Характер. Склад мышления. Духовные ориентации. – М.: Флинта: Наука, 2005.
10. *Гудков Д.Б.* Межкультурная коммуникация: Проблемы обучения. – М.: Изд-во Московского университета, 2000.
11. *Василенко Е.И., Добровольская В.В.* Методические задачи по русскому языку. – СПб.: Златоуст, 2003.
12. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного / Э.А. Аркадьева, Н.Б. Битехтина и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2005.
13. История преподавания русского языка как иностранного в

¹ В кратком списке приводим наиболее доступные из появившихся на свет в последние годы издания, посвященные проблемам практической и теоретической методики преподавания РКИ. Издания адресованы, в первую очередь, преподавателю, помогая ему решать те или иные вопросы организации обучения русскому языку иностранным учащимся. Вместе с тем, кому заинтересован в более глубоком проникновении в суть проблем, могу порекомендовать обратиться к более полным перечням, помещенным в словарях: *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999; *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.

очерках и извлечениях: Учебное пособие / Ред.-сост. А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2005.

14. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2005.

15. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.

16. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005.

17. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 1999.

18. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке? – СПб.: Златоуст, 2001.

19. *Левина Г.М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М.: Янус-К, 2003.

20. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

21. *Мамонтов А.С.* Язык и культура: Сопоставительный аспект изучения. – М., 2000.

22. Методика обучения русскому языку как иностранному / И.П. Лысакова и др. – СПб., 2000.

23. *Милославская С.К.* Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. – М., 2008.

24. *Молчановский В.В., Шипелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность. – М.: Русский язык. Курсы, 2002.

25. *Мусницкая Е.В.* Сто вопросов себе и ученику. Книга для учителя. – М.: Дом педагогики, 1996.

26. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская и др. – Минск, 1996.

27. Образцы уроков по русскому языку / Отв. ред. Н.А. Метс, В.Н. Климова. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2007.

28. *Пассов Е.И.* Мастерство и личность учителя иностранного языка. На примере деятельности учителя иностранного языка. – М.: Флинта: Наука, 2001.

29. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000.

30. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 2003.

31. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2006.
32. *Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 4-е изд., стер. – М.: КомКнига, 2006.
33. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск, 2001.
34. Русский язык как иностранный: Для тех, кто преподаёт. Для тех, кто изучает. Аналитический обзор учебной литературы, изданной в 1995–2002 гг. / Под общ. ред. В.В. Молчановского. (Информационно-методические материалы). – М.: Русский язык. Курсы. 1-е изд. – 2003; 2-е изд. – 2004.
35. *Сергеева А.В.* Какие мы, русские? (100 вопросов – 100 ответов). – М.: Русский язык. Курсы, 2006.
36. *Сергеева О.Е.* Весёлые шаги. Обучаем дошкольников русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2005.
37. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000.
38. *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2001.
39. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
40. *Формановская Н.И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Икар, 2007.
41. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2008.
42. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.

Вопросы и задания

1. Какие виды источников учебной, методической и научной информации составляют базу профессиональной библиотеки преподавателя РКИ, необходимы ему в повседневной жизни и обеспечивают ему оперативную и адекватную готовность к решению открытого набора задач обучения русскому языку иностранных учащихся?
2. На что преподавателю в первую очередь следует обращать внимание при поиске «своего» учебника для конкретного контингента учащихся?
3. Какие особенности учащихся и самого преподавателя мо-

гут повлиять на выбор учебника и на необходимость его адаптации к конкретным учебно-методическим обстоятельствам?

4. Какие профессиональные периодические издания адресованы преподающим и изучающим русский язык как иностранный и чем они привлекательны для преподавателя?

5. В чем смысл лексикографической составляющей библиотеки преподавателя РКИ?

6. Каким образом могут быть использованы ресурсы Интернета для решения профессионально-педагогических задач?

7. Для чего преподавателю необходимы книги для учителя, методические рекомендации и другие учебно-методические издания, если он благодаря своему базовому образованию и без того имеет достаточный уровень сформированной профессиональной компетентности?

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК В ИНОКУЛЬТУРНОМ ОКРУЖЕНИИ

I. Роль русского языка в мире изменилась по ряду позиций:

1) его перестали изучать как неизбежный элемент школьной и вузовской системы образования в ряде стран (к ним можно отнести и новые независимые государства, возникшие на территориях в границах бывшего СССР);

2) значительно сократилось изучение русского языка как «языка врага» или как «языка сверхдержавы»;

3) его продолжают изучать как один из базовых культурных феноменов мировой цивилизации в объеме, сложившемся в силу исторических культурных контактов и реальной потребности в специалистах;

4) его стали изучать (по потребностям) с учетом новых экономических, культурных и общественных связей между Россией и многими зарубежными странами (потребности взаимодействия официальных органов Европейского Союза с Россией, использования российского рынка, создание совместных предприятий, расширение культурных и туристских обменов и т.п.);

5) его стали изучать в связи с возникновением значительных русскоязычных диаспор во многих странах, где по соответствующим законам в государственных органах могут использоваться языки национальных меньшинств.

Но эта ситуация изменила и набор целей, с которыми изучается русский язык – его изучение стало значительно более прагматическим. Это, в свою очередь, привело к тому, что изменилось и соотношение «изучение языка – (со)изучение культуры». Язык, который всегда – для большинства изучающих его! – был «средством для изучения», а не «предметом изучения» (этим предметом всегда он является только для будущих исследователей-филологов и будущих преподавателей-русистов), объективно несколько «отстраняется» от той культуры, которой он принадлежит и которая им же создана. (Опять надо подчеркнуть, что в основных целях изучения языка – хотя при некоторых целях культура и выходит на первый план – изучается язык для изучения культуры, общения или даже существования в этой культуре). Складывается достаточно сложное соотношение «языка и культуры» с учетом потребностей данного языка как языка коммуникации в разных лингвокультурных коммуникативных пространствах, под которыми по-

нимается совокупность сфер речевого общения, в которой определенная языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами необходимые потребности своего бытия:

1. Русский язык функционирует внутри русской культуры, обеспечивая общение в различных коммуникативных пространствах носителей этого языка и этой культуры – «внутрикультурное состояние».

2. Русский язык функционирует внутри русской культуры, обеспечивая общение в разных коммуникативных пространствах этой культуры носителей другого языка и другой культуры (например, мигрантов) – «околокультурное состояние»; большинство таких носителей не ассимилируются в «языке и культуре», а по необходимости «соблюдают ее» только в тех коммуникативных пространствах, где этого требует прагматика общения.

3. Русский язык функционирует внутри иной культуры, но обеспечивает общение его носителей в некотором наборе коммуникативных пространств (внутрисемейном, внутридиглопорном), при этом элементы родной культуры часто заменяются элементами окружающей культуры, хотя и сохраняются некоторые элементы родной для языка культуры – «внекультурное состояние».

4. Русский язык функционирует как средство общения носителей/не носителей этого языка в рамках некоторой иной культуры, которая не является родной ни для языка, ни для его носителей (огромное количество коммуникативных пространств в сфере политики, экономики и даже различных бытовых ситуаций) – «внекультурное состояние» (например, для английского языка в настоящее время именно это его использование является основным).

Эта ситуация, как нам представляется, в корне изменила привычные ранее именно в отношении русского языка цели его изучения – на первое место вышли прагматические цели. Причем это касается всей диады – и языка, и культуры. Естественно, что в настоящее время это создает определенные трудности в выборе программ обучения, отборе языкового, речевого и культуроведческого материалов. Именно с этим связано создание корректировочных курсов, курсов межкультурной адаптации, обучение русскому коммуникативному поведению, стереотипам русского речевого общения и т.п.

Тем не менее, как нам кажется, преподаватели в основном еще находятся в некотором «филологическом плену» – обучение языку рассматривается с позиции филологического представления языка как системы, **все** элементы которой **всегда** должны включаться в

процесс обучения языку – разница только в объеме представления каждого из этих элементов. Психологически это сразу ставит учащегося-нефилолога (а их всегда больше, чем филологов!), который не испытывает потребности в овладении «системой не своего предмета», в тупиковую ситуацию: все я никогда не узнаю и не выучу – значит, никогда не буду хорошо владеть русским языком. (Этот он еще не знает, что, согласно «Словарю методических терминов», учащийся должен овладеть двенадцатью компетенциями...).

Изменился и сам русский язык, и эти изменения можно также описать по ряду позиций.

Во-первых, по очень точному определению В.Г. Костомарова, изменился «языковой вкус эпохи» – вслед за самой эпохой. В отличие от еще совсем недавнего времени, когда (как нам казалось!) русский литературный язык был основой нашего речевого общения, сегодня каждому нашему коммуникативному пространству соответствует «свой язык» – точнее, своя его стилистическая разновидность. И это – данность, и данность во благо развития языка.

Но с точки зрения обучения русскому языку и русской культуре это требует изменения отношения к отбору учебного материала. Если каждый иностранец-прагматик (опять – кроме «святых» филологов!) изучает язык, чтобы общаться в потребном ему коммуникативном пространстве, то и элементы языка, и элементы дискурса, и элементы культуры должны соответствовать данному коммуникативному пространству – т. е. его потребностям, потребностям учащегося. Традиционная жалоба иностранца: вы меня учили русскому языку, я приехал в вашу культуру и первое, что понял – что вы говорите на другом языке! А факт, что в любом коммуникативном пространстве в речи носителей языка проявляется и национально-культурная специфика их речевого общения, не нуждается в доказательствах.

Во-вторых, следует признать и то, что общение на русском языке происходит далеко не всегда в системе и русской действительности, и русской культуры. И, может быть, даже прежде всего – не в ней. И если рассматривать коммуникацию как неразрывное триединство действительности, текста и дискурса (о чем мы уже писали), то факт иной действительности определяет и иной текст (совокупность правил организации содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности), и иной дискурс (совокупность вербальных и невербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности).

Кроме того, использование русского языка будет проходить далеко не во всех коммуникативных пространствах речевого об-

щения владеющих им. Это уже заметно, например, на носителях русского языка, говорящих на нем с детства как на родном – но получающих, например, школьное образование в ряде стран на государственном языке этой страны: их устная речь намного лучше, чем письменная, – им не приходится писать по-русски в школе.

Следовательно, в перспективе можно будет констатировать некоторое «разбегание» разных национальных вариантов русского языка по странам/диаспорам при безусловном сохранении (в обозримом будущем) связей этих вариантов с русским языком различных коммуникативных пространств языка/культуры метрополии. Очевидно, встанет вопрос о создании определенных коррективочных курсов социокультурного характера даже для тех носителей русского языка, которые живут в другом культурном пространстве, но могут приезжать «в язык и культуру» метрополии, пользуются созданными там средствами массовой информации и т.п.

II. Мы согласны с тем, что, на наш взгляд, очень точно отмечено А. Мустайоки и Е. Протасовой: «Вслед за ростом русскоязычных сообществ за пределами мест исконного проживания происходит появление русскоязычной печати, образования, литературы, искусства, торговли, сферы обслуживания и, соответственно, терминологии – иными словами, выстраивалась инфраструктура жизни на русском языке, функционирующая в соответствии с законодательствами и отвечающая потребностям тех стран, где она формировалась. Соответственно, развивается и новая прагматика русскоязычного общения, появляются новые, ad hoc созданные и отчасти в последующем нормализаторски закреплённые слова русского языка, не известные в метрополии. Конечно, в определенном отношении такое положение дел способствует отчуждению русского языка от русского человека (по национальности, гражданству или стране проживания) как единственно возможного его носителя, а также позволяет смягчить требования к качеству владения языком и отделить русскость и русскую культуру от собственно языка» [Русскоязычный человек... 2004: 6].

«Отчуждение» русского языка, с одной стороны, от русской культуры (распад лингвокультурного феномена), а с другой, – действительно, именно от русскости как этносоциокультурного феномена, объективно приводит к созданию некоторых социокультурных разновидностей русского языка. Естественно, что в странах СНГ или государствах Балтии этот процесс в самом начале, хотя и идет с различной скоростью. В государствах, где на протяжении длительного времени существуют диаспоры разных «волн»

эмиграции, также по-разному в каждой волне происходит аналогичный процесс.

Ничего парадоксального в этом отчуждении нет. Более того, даже в пределах одного государства с многонациональным составом при всей «базовой» и определяющей культуре всегда существуют национально-территориальные разновидности организации речевого общения на государственном языке (не на уровне хорошего/плохого знания его), а именно с учетом того, на «территории» какой действительности и культуры он обеспечивает существование личности.

Реальные условия существования меняют содержание и формы речевого общения даже в рамках «гомогенной культуры/гомогенного языка»: самый простой пример – всем известные лексические различия между языком Москвы и языком Санкт-Петербурга, но аналогичные примеры можно найти и между языками европейской и азиатской частей России, они четко выражены в речи дальневосточного населения. Естественно, что в данном случае «базовая» составляющая имеет первостепенное значение (в силу единства государственных, социальных институтов, миграции населения внутри страны и др.). В языке диаспоры происходит иное. С одной стороны, этот язык «должен» максимально быстро переключиться от обслуживания человека в одной культуре на другую культуру – этого требует сам процесс вживания/выживания. С другой – процесс осмысления новой действительности базируется определенное время на старом когнитивном багаже, «старой культуре», поэтому процесс овладения новыми элементами речевого общения идет опережающими темпами, а «сознание» как бы «догоняет его».

Первая стадия «перехода» – от русской языковой личности к русскоязычной личности. С точки зрения организации этой языковой личности (по Ю.Н. Караулову), которая включает вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни, на этом уровне влияние изменения прагматики общения больше трансформирует вербально-семантический уровень при значительном сохранении базового когнитивного уровня.

(Это показательно, например, для пребывания иностранцев, изучающих русский язык и даже неплохо владеющих им, в стране изучаемого языка. В силах обсуждать некоторые профессиональные или абстрактные проблемы, они первое время совершенно теряются в прагматике – например, на уровне обихода. Однако очень быстро «набирают» эту прагматику – происходит резкий рост вербально-семантической составляющей их общения, однако они остаются (исходя из незначительных сроков их пребывания) полностью в собственном когнитивном пространстве. После их

возвращения в родную культуру прагматика «меняется обратно» – первое, что теряют иностранцы дома, это вербально-семантическая составляющая).

Вторая стадия перехода – переход от русскоязычной личности к русскоговорящей личности. Общение на русском языке сохраняется в конкретных коммуникативных пространствах, в принципе, достаточно ограниченных количественно и по числу участников, которые соотнесены прежде всего с новой, не базовой для этого языка культурой. Коммуникация строится на всех трех уровнях с учетом этой культуры, причем когнитивный и прагматический уровни, обусловленные новой культурой, полностью определяют вербально-семантическое содержание речевого общения.

Интересно посмотреть это на ряде примеров (жирным шрифтом выделены те элементы когнитивного и прагматического пространств, которые в принципе не имеют отношения к аналогичному русскому; жирным курсивом – те, когнитивная составляющая которых принадлежит новой культуре, но прагматическая может быть понята и в рамках старой культуры):

1. В первой группе примеров русский язык однозначно используется для описания инокультурного когнитивного пространства:

«Детсады “Иделия” приглашают на практику с **последующим продлением на “palkkatuki”** воспитателей и помощников воспитателей» (С);

«Полторы недели отделяют нас от третьей попытки выборов генерального примара муниципия... В роли вице-примара, а затем и.о. генерального примара ему выпало решать массы проблем по благоустройству секторов столицы...» (КН);

«Выступая перед участниками конференции, в работе которой помимо партийного актива приняли участие депутаты областного и городского маслихатов, представители политических партий, НПО и СМИ, исполняющий обязанности председателя РПП “Отан” отметил...» (КП).

Интересно, что совершенно новое когнитивное пространство в русском тексте может быть отражено как на русском языке, так на том языке, который ему принадлежит.

2. Во второй группе примеров межкультурная составляющая когнитивного пространства (можно ее назвать и глобальной) позволяет оценить текст как понятный, однако такой текст не может существовать на данном – русском – языке в реальном русском когнитивном пространстве:

«...она *получила Диплом города Хельсинки* как *лучший студент профессионально-технических училищ столицы*» (С);

«Вот и закончились каникулы. *16-го августа 48 500 школьников Хельсинки сели за парты, в том числе и 4 600 первоклашек*» (С);

«3-комн.кв., 11/16 эт., 100 кв.м, 3/х/б, ж/д, откр.лоджия, 3 чулана, подвал, вода, бак для воды, лифт» (КН).

3. Третья группа примеров может быть оценена именно с точки зрения попытки «удержания» русского вербально-семантического пространства, однако реально, с одной стороны, противоречия между ним и двумя другими пространствами не снимаются, а с другой – уже сказывается недостаточное понимание взаимосвязи этих трех пространств в русском речевом общении:

«Более 100 кресел оказались занятыми, и пришлось принести дополнительные стулья. Кто-то стоял и в проходах. Не удивительно: простым смертным не часто доводится лицезреть второе лицо государства, а тут еще и возможность задать ему вопросы и высказаться на наболевшую тему.

Организатором встречи с *Матти Вайханеным* стала **женская сеть “Rasmus-naiset”**, которая выступает против расизма и насилия в обществе...

Отвечая на вопрос одного иммигранта, Матти Вайханен сделал любопытное заявление, которое касается, пожалуй, всех иностранцев, проживших в Финляндии не один год. Один знакомый премьер-министра, который живет в Финляндии уже много лет, прекрасно говорит по-фински, заметил: “Разве я до сих пор иммигрант и иностранец? *Нет, я – новый финн!*” Эта новая терминология, прозвучавшая из уст самого премьер-министра страны, пришлась по душе многим и зал разразился аплодисментами» (ФТП);

«Беспокоит депутатов и имидж отечественного полицейского. Что и говорить, в сказку о добром дяде Степе-милиционере нынче никто не верит. “Свидетелей не найти. Граждане уклоняются от дачи свидетельских показаний, предпочитая позицию – ничего не видел, не слышал, не скажу”, – пожаловался на несознательных граждан, а заодно и почему-то на менталитет, замначальника полиции. “А может, они боятся, не верят, что полиция может их защитить?” – вступились за сограждан депутаты.

“Общество деморализовано и постепенно начинает жить по воровским законам, – продолжил тему Ваан Ованесян. – *Люди уклоняются от дачи свидетельских показаний, потому что это считается “западло”*. В школе и в армии царят законы зоны”» (НВ).

В первом абзаце примера из финской газеты явно нарушены стилистические характеристики текста: «кресла – стулья», «простым смертным», «доводится лицезреть» – стремление сказать

«как можно более по-русски» вступает в противоречие с содержанием текста. Что касается конструкции «новый финн», то она ни содержательно, ни в плане коннотации совершенно не соответствует своему первоисточнику – «новый русский». В русском языковом сознании она имела (сейчас это выражение употребляется уже крайне редко!) абсолютно негативную оценку, говорила всегда о ком-то, но не о себе – трудно представить русского, который с гордостью бы произнес: «я – новый русский!». И тем более после этого не могло бы последовать аплодисментов...

Аналогичный сбой представлен и в примере из армянской газеты «Новое время». С одной стороны – использование прецедентного имени (дядя Степа), которое далеко не всем читателям уже будет известно. С другой – использование речевых элементов явно из другого коммуникативного пространства, также направленное на придание тексту «русскости», хотя само выступление было, естественно, на армянском языке! Но в газете подобные выражения в выступлениях министра внутренних дел являются, безусловно, инородными.

Представленные рассуждения свидетельствуют о том, что в настоящее время ситуация с русским языком как лингвистическим феноменом и с русским языком как хранителем русской национальной культуры является чрезвычайно сложной и нуждается в активных исследованиях.

Литература

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН. Серия литературы и языка. Т. 52. – 1993. – № 1. – С. 3–9.

Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек-текст-семиосфера-история. – М., 1999.

Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – М., 2004.

Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – М., 2008.

Русскоязычный человек в иноязычном окружении / Под ред. А. Мустайоки и Е. Протасовой. *Slavica Helsingiensia* 24. – Helsinki, 2004.

Источники:

КП – газета «Казахстанская правда», 14.09.2006.

КН – газета «Кишиневские новости», 18.11.2005.

НВ – газета «Новое время», 2006, № 1409.

ФТП – газета «Финляндский торговый путь», 2007, № 10.

С – газета «Спектр», 2007, № 9; 2005, № 7.

КАКОЙ УЧЕБНИК РКИ МОЖНО СЧИТАТЬ КОММУНИКАТИВНЫМ?

Вопрос, поставленный в заглавии настоящей статьи, отнюдь не праздный. К сожалению, ответ, который даст на него молодой преподаватель РКИ, – любой. И он будет прав, ибо именно так позиционируют себя практически все увидевшие свет за последние 10–15 лет (не хочу сказать «современные») учебники по нашему предмету. В то же время это совершенно неправильный ответ, поскольку учебников, последовательно реализующих принципы коммуникативного подхода к обучению, считанные единицы.

Сказанное имеет прямое отношение к достижению ведущей цели языковых занятий – обучению общению: учебные материалы (учебник – в первую очередь), а также в целом вся система обучения, материализованная в учебнике, должны быть адекватны этой цели.

В классической теории учебника РКИ (А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, И.Л. Бим и др.) постулировано, что для конструирования коммуникативного учебника РКИ выбирается схема «цели – средства – результат», которая дает возможность работать с объектами разной природы, использовать разные типы взаимосвязей и взаимозависимостей: социально значимые цели следует представить в виде последовательности промежуточных задач, необходимо обеспечить решение этих задач материально (учебный материал) и методически (учебные действия), выбрать процедуры для контроля и коррекции, которые позволят судить о качестве (уровне) достижения конечных целей.

Согласно позиции названных выше авторов, которую мы дополнили с учетом развития современных педагогических технологий, приступая к работе над коммуникативным учебником, авторский коллектив должен последовательно дать ответы на следующие вопросы:

1) как определить потребности общества и интересы учащихся в области русского языка как иностранного и сформулировать на их основе социальный заказ, т. е. назвать круг социально значимых задач, в котором учащимся предстоит использовать данный язык;

2) как трансформировать социальный заказ в учебный коммуникативный минимум – список того, что и в каких сферах обучения и видах речевой деятельности должны уметь делать средст-

вами языка учащиеся данной возрастной, профессиональной, социальной группы;

3) как и из каких источников отобрать, адаптировать или создать учебные материалы и составить из них текстотеку (видеотеку) учебника или учебного курса;

4) как обеспечить (наполнить) коммуникативный минимум языковыми средствами: словариком, списком формо- и словообразовательных моделей, списком синтаксических конструкций, а также списком стереотипов общения;

5) как построить систему действий над учебными материалами и учебных взаимодействий между обучаемыми и обучающими, т. е. технологию упражнений и заданий, выполнение которых является содержанием учебного процесса;

6) как дифференцировать содержание обучения в соответствии с наличием разных уровней подготовки учащихся одной учебной группы;

7) как измерить текущий и итоговый уровень соответствия учебных действий конечным и промежуточным целям обучения;

8) как определить, какая структура будущего учебника лучше всего отвечает разрешению всех этих задач;

9) как выявить степень эффективности решения названных задач в учебниках разных типов: на традиционных бумажных или электронных носителях, а также в учебниках смешанного типа.

Анализ показывает, что сегодня авторы учебников руководствуются тремя тактиками их разработки:

1. Опираясь на несомненно обязательные задачи общения для данного контингента учащихся, авторы отбирают, строят и адаптируют тексты и на основе текстов составляют языковой минимум.

2. Опираясь на тексты, безусловно актуальные для учащихся, авторы подбирают коммуникативные задачи и строят языковой минимум так, чтобы задачи общения иллюстрировались исходными текстами, а языковой минимум являлся статистической выборкой из текстотеки.

3. Опираясь на несомненно обязательный языковой материал, авторы формулируют коммуникативные задачи и конструируют тексты.

Очевидно, что только первая из представленных тактик является подлинно коммуникативной, вторая используется при разработке речевых, третья – языковых учебников. На практике же, к сожалению, часто в одном и том же учебнике авторами применяются эти три взаимоисключающие тактики, а, следовательно, отрабатываются и разные единицы обучения.

Этот вопрос заслуживает отдельного рассмотрения. В языко-

вых учебниках – это единицы системы языка различных уровней: лексического (слово), морфологического (форма слова, система парадигматических рядов форм слов), синтаксического (словосочетание, предложение, рассматриваемое как единица системы языка с точки зрения формальной организации, но не как речевая единица). В речевых учебниках – это предложение (простое и сложное), рассматриваемое на двух уровнях организации: формально-грамматическом и семантическом. Что же касается коммуникативных учебников, то здесь единицы обучения дифференцируются на целевые и вспомогательные. В качестве первых выступают: предложения-высказывания разных функциональных типов; диалогические единства как элементарные акты общения; диалогические комплексы – сложные речевые акты; монологические сообщения разных типов. Все языковые единицы разных уровней языка рассматриваются как структурообразующий материал при порождении коммуникативных единиц и на этом основании получают статус вспомогательных единиц обучения/усвоения (Д.И. Изаренков).

Мы определили основные критерии, которыми нужно руководствоваться при оценке учебников любого типа, чтобы избежать субъективизма: это избранные авторским коллективом тактики разработки учебника и определяемый этими тактиками характер единиц обучения.

Думаем, однако, что эти критерии нуждаются в конкретизации, поскольку молодому преподавателю трудно на их основании определить характер того или иного учебника. Заметим, что разные исследователи при оценке учебников РКИ предлагают использовать в совокупности до 15 критериев, что представляется нам трудно осуществимым на практике. Авторы этих систем оценок зачастую не прослеживают взаимные связи и зависимости между выделяемыми критериями, что ведет к «слому» всей их структуры (не работает один критерий – не может включиться другой).

Мы же уверены, что критерии, выделяемые для оценки учебников РКИ, должны быть количественно обозримыми, взаимосвязанными и технологичными, что будет способствовать объективности выводов.

Итак, можно считать коммуникативным учебник РКИ, в котором наблюдаются:

- 1) соответствие заявленных целей учебника принципам и общей стратегии обучения, его содержанию (в том числе и лингвистическому);

- 2) совпадение языковых и речевых единиц обучения с минимальной единицей коммуникации;

3) наличие и грамотная презентация наиболее типичных выраженных в языке элементов русской культуры, ее сопоставление с родной культурой адресата (в избранных сферах общения);

4) преемственность и повторяемость всего изучаемого материала, обеспечиваемая адекватной системой упражнений и заданий разных типов и на разных носителях;

5) уровневая дифференциация всего изучаемого материала, обеспечивающая возможность решать актуальные коммуникативные задачи учащимся, имеющим разную языковую подготовку.

Ни уровневая дифференциация учебного материала, ни коммуникативно-содержательный аспект структуры учебника и его форма, ни методический потенциал, содержащийся в объединении потенциалов бумажного и электронного носителей традиционно не рассматривались в качестве базовых характеристик коммуникативного учебника РКИ. Мы же считаем разработку этих направлений весьма актуальной для современной теории учебника РКИ и поэтому решили кратко проиллюстрировать эти положения конкретными примерами.

Традиционно принято выделять внутреннюю и внешнюю структуру учебника. Согласно позиции И.Л. Бим, внутренняя структура учебника непосредственно «отвечает» за глубинные системные связи, которые проявляются в выборе принципов и общей стратегии обучения, а также в иерархии целей и задач, т. е. в том, как отражаются конечные цели обучения в целях данного года обучения, в промежуточных целях, в конкретных задачах данного урока, понимая под задачей цель, поставленную в конкретные условия. Внешняя же структура учебника – это все его осязаемые компоненты: урок (занятие), расположение текстов и диалогов, комментарии, упражнений и заданий, речевых образцов, невербального и иллюстративного материала и пр. В идеале внешняя структура учебника определяется его внутренней структурой и «работает» на реализацию целей и задач обучения. Но это – в идеале. В учебниках последних лет трудно обнаружить примеры продуманного соотношения их внутренней и внешней структуры.

Мы же постулируем необходимость выделения во внешней структуре коммуникативного учебника материалов, адресованных учащимся с разным уровнем подготовки (обученности). И хотя эта идея не нова (М.Н. Вятютнев, Л.В. Фарисенкова и др.), до последнего времени последовательно реализована на практике она не была.

С удовлетворением отмечаем, что эта идея нашла свое воплощение в учебном комплексе «Радуга» для школ Чехии. Весь мате-

риал учебника авторы Р. Гржибкова и Г. Жофкова подразделяют на три параллельные «линии»: стандартную (основную), вспомогательную (тренировочную) и расширяющую (дополнительную). Эти три «линии» тематически взаимосвязаны. Стандартная линия содержит материал, рассчитанный на «среднего» ученика. Предполагается, что им овладевают все учащиеся класса. В расширенную зону включаются разнообразные дополнительные материалы – тексты разных жанров, страноведческая информация, новая лексика и пр. Такое деление материала представляется нам абсолютно методически оправданным. Что же касается тренировочной зоны (линии) для стандартного и расширенного материала, то здесь необходимо соблюсти единообразие в подборе типов упражнений и заданий, т.к. в итоге школьники должны научиться решать одни и те же задачи общения, хоть и на разном по сложности и содержанию материале.

Хотелось бы порекомендовать авторам учебного комплекса «Радуга» – творчески мыслящим, талантливым специалистам – определить и выделить в структуре учебника материал (в их терминах – линию), обеспечивающий общение на избранную тему на минимально достаточном коммуникативном уровне. Овладение таким материалом будет хорошим стимулом к учению для самых слабых учеников, позволит им осознать себя успешными, способными к изучению русского языка, обеспечит (со временем) их переход на стандартный и даже расширенный учебный материал. Заметим, что, согласно современным педагогическим воззрениям, ученик, решивший поставленную перед ним задачу общения (пусть и с использованием минимального набора средств), достоин высокой положительной оценки. Дифференциация и индивидуализация обучения, таким образом, углубятся, что является необходимым требованием коммуникативной методики.

В тесной связи со структурой учебника находится его форма. Здесь мы имеем в виду не традиционную привычную форму книги, а иную ее механическую основу – «рассыпчатую», при которой отдельные блоки (материалы, реализующие определенную интенцию, когнитивную стратегию, тему общения и пр.) могут заменяться, добавляться или изменяться в ходе обучения. Такой подход также связан с принципом индивидуализации обучения: учащиеся разного уровня обученности могут пропустить или заменить тот или иной блок в учебнике. Более того: они могут приобретать в книжном магазине (или брать в библиотеке) только необходимые им блоки. Преподаватель может предлагать в качестве домашней или самостоятельной работы разные блоки «рассыпчатого» учебника с учетом индивидуальных потребностей каждого ученика.

В учебник описываемого типа может быть включен и ученический компонент содержания – творческие работы учеников, задания, выполненные ими самостоятельно, созданные или подобранные учащимися тексты, иллюстративные материалы и пр. Ученический компонент учебника должен распространяться не только в виде учебной книги (хоть и «рассыпчатой»), но и на электронном носителе. За счет ученического компонента учебник будет «расти», создавая тем самым новую расширенную образовательную среду. Такой подход актуален как для молодежной аудитории, так и для взрослых учащихся, ибо повышает мотивацию учения и зримо демонстрирует положительные результаты учебной работы. Ученический компонент учебника может использоваться преподавателем в параллельных группах (классах), а также при работе с учащимися в последующие годы.

Современные методисты должны помнить о том, что иностранцы, изучающие русский язык, имеют возможность получать информацию о России из разных источников, и современный коммуникативный учебник РКИ обязан не только систематизировать ее, но и жестко конкурировать с другими источниками информации в плане ее предоставления, что способно серьезно повысить мотивацию обучения.

Измениться, обновиться, следовательно, должны и способы предъявления информации в коммуникативном учебнике. В последние годы методисты много говорят об электронных учебниках, реже – о гибком и непротиворечивом соединении в одном методическом продукте – коммуникативном учебнике иностранного языка – традиционного бумажного и электронного носителей. Именно этот способ представляется нам наиболее методически оправданным, так как соединяет в себе «плюсы» обоих способов организации и предъявления учебного материала.

Одними из первых такой подход реализовали польские методисты И. Данецка и Б. Хлебда, авторы учебника русского языка для школ «Кл@ссно!». Их позицию можно кратко представить следующим образом: а) наиболее сильное мотивирующее воздействие на школьников оказывает возможность их непосредственного живого общения со сверстниками из России; б) реальность такого общения должна быть обеспечена в постоянном режиме; в) содержание учебника должен составлять мир, окружающий русских и польских школьников: их повседневность, интересы, проблемы, реалии; г) на начальном этапе обучения целесообразно дозированное включение в учебник РКИ других иностранных языков, которые изучают русские и польские школьники; д) образовательное поле учебника целесообразно расширить за счет ин-

формационных материалов Интернета, презентующих актуальные (текущие) дополнительные материалы для учеников и учителей; е) в книге для учителя необходимо представить подробные сценарии для каждого структурного элемента учебника.

Практика показала, что работать по такому учебнику легко и интересно, обучение происходит в занимательной форме, что во все не противоречит постулатам коммуникативной методики.

Автор настоящей статьи не считает, что современный учебник РКИ должен быть обязательно коммуникативным. Вовсе нет, практикой востребованы учебники разных типов. Читателям, надеюсь, понятно, что смысл статьи не в методическом пуризме, она обращена к молодым авторам и ругает за то, что приниматься за создание коммуникативного учебника стоит только обладая твердыми представлениями о его специфике. Полезно еще помнить и о том, что, по словам М.В. Вятютнева, авторский коллектив затрачивает 3 000 рабочих часов на написание начального курса русского языка объемом в 120 учебных часов!

ТРУДНЫЕ ТЕМЫ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ)

Тема «Глаголы движения» представляет собой одну из самых сложных тем для освоения иностранцами. По названию можно предположить, что данная группа является чисто лексической, в которую входят все глаголы, обозначающие тот или иной тип движения, но на самом деле под именем «Глаголов движения» в русском языке подразумевается особая группа, насчитывающая только 18 полных пар глаголов. Особенностью всех глаголов, входящих в группу «Глаголов движения», является то, что в отличие от всех других глаголов русского языка, образующих пары на основании видовых различий, оба глагола, входящие в упомянутые пары глаголов движения, являются глаголами несовершенного вида и образуют пару на основании того, является ли данный вид движения однонаправленным или неоднаправленным.

Таким образом, в группу «Глаголов движения» не входят такие глаголы, как «скакать», «прыгать», «мчаться», «труситься», «ковылять», несмотря на то, что в лексическом отношении они обозначают тот или иной тип направленного передвижения.

Как было отмечено выше, в группу, известную под именем «Глаголов движения», особо выделяемую при изучении русской грамматики, исторически входят 18 полных пар глаголов. Из них глаголы восьми пар являются **непереходными**:

*идти – ходить,
ехать – ездить,
лезть – лазить,
бежать – бегать,
лететь – летать,
плыть – плавать,
ползти – ползать,
брести – бродить;*

глаголы, входящие в следующие шесть пар, являются **переходными**:

*нести – носить,
везти – возить,
вести – водить,
тащить – таскать,
гнать – гонять,
катить – катать;*

и четыре пары **непереходных** глаголов образованных от некоторых переходных глаголов движения с помощью постфикса **-ся (-сь)**:

нести – *носиться*,
тащить – *таскаться*,
гнать – *гоняться*,
катить – *кататься*.

Все перечисленные глаголы являются глаголами несовершенного вида.

Особенностью данных глаголов является то, что глаголы первой группы, т. е. группы «Идти» передают значение процесса движения в **одном** направлении:

Он идет в театр.

Когда он шел в театр, он встретил друга.

Когда он будет идти мимо афиши, он уточнит время начала спектакля.

Глаголы второй группы, т. е. группы «Ходить», передают значение **неоднонаправленного** движения, которое обычно при обучении иностранцев представляют как:

а) ненаправленное движение:

Он ходит по комнате.

б) разнонаправленное движение:

Он целый день ходил по магазинам.

в) движение туда и обратно:

Вчера он ходил в театр.

г) движение из одной точки в разных направлениях:

Когда мы были на стажировке в Москве, мы ездили в Суздаль, в Ростов Великий и в Санкт-Петербург.

д) повторяющееся движение в одном направлении:

Каждый день я езжу в университет, а обратно хожу пешком.

е) движение как способность, возможность:

Птицы летают, рыбы плавают.

В некоторых случаях при обучении отдельных национальных контингентов (например, представителей восточно-азиатских стран, обладающих развитым образным мышлением) такое представление материала можно считать целесообразным, при обучении же других студентов, в большей мере склонных к теоретическим обобщениям, возможно представить значения глаголов движения группы «Ходить» следующим образом:

1. Обозначения **неоднонаправленного** движения, включая движение туда и обратно.

Вчера он ходил в театр.

*Каждый день я езжу в университет, а **обратно** хожу пешком.*

Когда мы были на стажировке в Москве, мы ездили в Суздаль, в Ростов Великий и в Санкт-Петербург.

Он целый день ходил по магазинам.

Он ходит по комнате.

2. Обозначение движения как способности, возможности.

Ребенок уже ходит. (Может ходить.)

Птицы летают, рыбы плавают.

Трудности при освоении темы «Глаголы движения» иностранцами связаны не только с тем, что значение неопределенности процесса движения и значение нецелостности, неоднаправленности движения, передаваемые обычно глаголами несовершенного вида, в данном случае отображаются разными лексическими единицами, но и с семантикой некоторых глаголов, входящих в рассматриваемую группу; особенностями их словоизменения; их возможностями сочетаться с пространственными и непространственными приставками, образуя при этом глаголы как совершенного, так и несовершенного вида; способностью данных глаголов при частичной их десемантизации входить в различные устойчивые словосочетания, а также с их способностью широко употребляться в речи не в прямом значении. Разнообразие этих трудностей показывает, что глаголы рассматриваемой группы не могут быть изучены сразу во всем объеме, поэтому обычно изучение данной темы иностранцами строится по принципу концентризма в зависимости от этапа обучения.

Рассмотрим возможности изучения темы «Глаголы движения» на разных этапах обучения иностранцев.

Несмотря на то, что в «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение» из интересующих нас глаголов представлены глаголы *идти* (с формой прошедшего времени), *ехать*, *ездить*, *ходить*, *пойти*, *поехать*, *прийти*, *приехать*, начинать изучение данных глаголов целесообразно, на наш взгляд, с глаголов *идти* – *ехать*. В этом случае следует сосредоточиться на: 1) особенностях семантики этих глаголов, т. е. передвижение без помощи транспортного средства или с помощью транспортного средства; 2) их спряжении и образовании прошедшего времени (без изучения формы императива, так как форма «поезжай» вызывает затруднения не только у иностранных учащихся, поскольку в речи носителей русского языка наряду с просторечной формой «езжай» можно встретить и такие слова как «едь» и «ехай», употребляемые вместо формы повелительного наклонения глагола «ехать»). При описании действительности, владея небольшим запасом слов, обучаемый может ограничиться глаголами несовершенного вида «идти» и «ехать»,

при присоединении к ним приставок **по-** и **при-**, получая глаголы совершенного вида в соответствии с общим правилом русской грамматики. Острой необходимости употреблять глаголы «ходить» и «ездить» на этом этапе не наблюдается, так как значения, передаваемые этими глаголами, можно выразить другими конструкциями, например: *Вчера я ходил в театр – Вчера я был в театре – Я часто хожу в театр – Я люблю театр. Я часто ездил туда – Я много раз был там*, и т.д.

Изучение глаголов «ходить» и «ездить» целесообразно, на наш взгляд, отложить до времени общего знакомства с темой «Глаголы движения», проводя его с использованием большего числа глаголов.

Анализ «Лексического минимума по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение» показал, что из глаголов интересующей нас группы, в него включены следующие глаголы:

непереходные:

идти – ходить;

ехать – ездить;

бежать – (без бегать);

лететь – летать;

плыть – плавать,

переходные глаголы:

везти – возить;

(без вести) – водить

и приставки, употребляемые с данными глаголами: **в-, вы-, при-, у-, пере-, до-**.

Однако, на наш взгляд, на этом этапе обучения целесообразно было бы начать изучение темы «Глаголы движения», привлекая для этого полные пары глаголов, т. е. добавив глаголы «бегать» и «вести», а также дополнив список переходными глаголами «нести – носить» и увеличив количество изучаемых приставок за счет приставок: **под-, от-, про-** и возможно приставки **за-**, предлагаемой обычно для изучения на данном этапе [Хавронина, Широценская 1993]. Данное предложение объясняется тем, что на представление глаголов движения, их особенностей, их сочетания с некоторыми пространственными приставками, образования при этом глаголов то совершенного, то несовершенного вида потребуется определенное количество времени, поэтому с точки зрения грамматических обобщений представление широкого лексического материала является более оправданным.

При представлении «Глаголов движения» следует обратить внимание на особенность данной группы глаголов, т. е. на то, что

оба глагола, образующих пару, являются глаголами несовершенного вида; на основные значения глаголов группы «идти» и глаголов группы «ходить» (см. выше). Далее следует обратить внимание на особенности семантики русских глаголов плыть – плавать и лететь – летать, которые обозначают передвижение в водной и воздушной среде соответственно, а не на производство движений определенного типа, что характерно для данных глаголов в других языках. (Затруднение у учащихся обычно вызывают такие примеры как: *Самолет летит в Москву; Лодка плывет по реке.*)

При изучении темы «Глаголы движения» следует обратить особое внимание на нерегулярное словоизменение данных глаголов: *плыть – плыву; идет – шел; лететь – лечу; вести – веду – вел* и т.д. Отдельно стоит рассмотреть образование формы императива этих глаголов.

Переходя к тренировке употребления глаголов группы «Ходить», рекомендуется наибольшее количество времени посвятить отработке трансформации при передаче одного и того же значения с применением глаголов движения и без применения глаголов данной группы, обратив внимание также на употребление предложного падежа, обозначающего место при статичных глаголах, и винительного падежа, обозначающего место при динамических глаголах:

Я был в театре – Я ходил в театр.

Я был в Москве – Я ездил в Москву и т.д.

После усвоения учащимися данного материала можно переходить к изучению взаимодействия глаголов движения с пространственными приставками, при этом следует обратить особое внимание на то, что при соединении пространственных приставок с глаголами группы «Идти» образуются глаголы совершенного вида, а при соединении пространственных приставок с глаголами группы «Ходить» образуются глаголы несовершенного вида.

Начинать знакомство с пространственными приставками лучше с парных приставок, находящихся между собой в оппозиционных отношениях. Приставки **в-** и **вы-** наиболее удобны для наглядной демонстрации. Знакомство с ними должно сопровождаться знакомством с соответствующими предлогами:

Войти в класс из коридора.

Выбежать с почты на улицу.

Примеры употребления приставок **под-** и **от-** также легко наглядно проиллюстрировать. Приставка **до-** имеет значение достижения цели окончательной или промежуточной. После усвоения перечисленных выше приставок можно предоставить учащимся возможность потренироваться в их употреблении, выполняя уп-

ражжения на подстановку приставок при наличии предложно-падежной конструкции, используемой в качестве лексической опоры:

Мы ... ехали до стадиона за час.

Мы ... шли в лес.

Иван ... шел от стола;

или выбор предложно-падежной конструкции при наличии глагола движения с пространственной приставкой:

Мы часто выходим (комната, балкон).

Рита подошла (окно).

Мы хотели быстро прийти (станция).

После отработки употребления первых пяти приставок можно обратиться к рассмотрению приставок **при-** и **у-**. Начинать их рассмотрение раньше не очень продуктивно, так как с ними употребляются те же предлоги, что и с приставками **в-** и **вы-**. При усвоении данных приставок следует обратить внимание на их собственное различие, т.е. присоединение субъекта движения от группы или места, упоминаемых в тексте.

Закончив знакомство с парными приставками, можно перейти к непарным пространственным приставкам, среди которых наиболее простой является приставка **пере-**, т.к. значение преодоления преграды в той или иной форме представлено в любом языке. При изучении данной приставки следует обратить внимание на возможность ее употребления с формой винительного падежа существительного без предлога: *перейти улицу* или с конструкцией с предлогом **через**: *переплыть через реку*. На данном этапе обучения можно предложить учащимся для усвоения только одну из этих конструкций, абстрагировавшись от субъективной оценки говорящим трудности преодоления преграды. В этом случае до знакомства учащихся со второй формой преподавателю придется строго следить за адаптацией предлагаемых учащимся текстов, исключая неизученную конструкцию. Иногда экономнее бывает познакомить учащихся с обеими конструкциями, объяснив их различие.

Что касается приставки **про-**, способной соединяться со множеством различных конструкций, уточняющих ее основное значение «преодоление определенного расстояния», то, безусловно, необходимыми являются значения «*пройти мимо*», «*пройти через*», «*пройти по*», и «*пройти ... км*», которые следует предложить учащимся хотя бы для пассивного владения.

Возможно, что дальнейшее расширение числа приставок, изучаемых на данном этапе обучения, следует остановить, т.к. приставка **за-** имеет большое количество омонимов. Если же прини-

мается решение об изучении приставки **за-**, то начинать ее изучение следует с собственно пространственного ее значения: **за-** + за + Винительный падеж:

Солнце зашло за тучу.

Машина заехала за угол.

Далее перейти к наиболее активно используемому в учебных пособиях причинному значению, реализуемому при попутном движении:

По дороге домой я зашел в магазин.

Я зашел к другу за книгой.

объяснив возможность эллипсаций:

По дороге домой я зашел в магазин.

Переходя к обучению на следующем этапе, целесообразно ограничиться лишь лексическим расширением, т. е. добавить к списку непереходных глаголов глаголы *лезть – лазить*, *ползти – ползать*, объясняя нюансы значения первого из них, к уже известным учащимся парным пространственным приставкам добавить **вз-** (**вс-**, **в-**) и **с-**, обозначающие движение вверх и вниз, и приставки **с-** и **раз-** (**рас-**), сопровождаемые постфиксом **-ся** (**-сь**): *съехали – разъехались*. Целесообразно также изучить все возможные комбинации с приставкой **про-** и оставшиеся непарные пространственные приставки **об-** (**обо-**) и **на-**.

При повторении материала о бесприставочных глаголах движения можно расширить представления о них учащихся, указав на особенности употребления глаголов группы «Идти» на месте предполагаемых глаголов группы «Ходить»:

1) *Как только приходит лето, мы едем отдыхать; Каждый день я еду на работу, а обратно иду пешком* (такое употребление глаголов «приближает» адресата к моменту речи в целях усиления воздействия);

2) употребления глаголов настоящего времени вместо глаголов будущего времени для передачи заранее обусловленного действия: *Завтра мы идем в кино* (вместо *Завтра мы пойдем в кино*).

Этот материал можно предложить как для активной отработки, так и в качестве комментария к текстам, содержащим примеры данных употреблений.

Упражнения, используемые на данном этапе обучения, могут быть самыми разнообразными от определения семантики глагола с пространственной приставкой по картинке, до составления рассказов по картинкам, с использованием карты местности или сочинения истории о путешествии в определенное место с использованием максимального количества глаголов движения с пространственными приставками.

Переходя к повторению и расширению материала данной темы на следующем этапе обучения (примерно соответствующем подготовке к сдаче Теста II сертификационного уровня владения русским языком как иностранным), следует прежде всего расширить список глаголов, включив в него все 14 пар глаголов движения без постфикса *-ся*, т. е. добавив три пары переходных глаголов:

тащить – таскать,

гнать – гонять,

катить – катать.

Что касается глаголов *брести – бродить*, не включаемых некоторыми преподавателями в группу глаголов движения на основании того, что значения бесприставочных глаголов, передающих однонаправленное и неоднаправленное движение, сильно разошлись (глагол «брести» имеет значение не только «медленно передвигаться пешком, не стремясь к достижению определенной цели движения», но и значение «затрудненного пешего передвижения», все более часто реализуемое в речи, глагол же, передающий значение неоднаправленного движения, чаще употребляется в первом из указанных значений). На наш взгляд, включение их в группу целесообразно, так как, во-первых, они являются частью общей системы, а, во-вторых, при употреблении в прямом значении этих глаголов с ограниченным количеством приставок, которые могут к ним присоединяться: *до-, при-, за-, на-, раз-ся* (*разбредлись – разбредались*) и глаголов *взбрело – взбрело*, употребляемых только в непрямом значении, т. е. во всех случаях приставочного употребления, значения глаголов *брести* и *бродить* совпадают.

Таким образом, на данном этапе обучения студенты познакомятся со всеми глаголами движения, кроме непереходных глаголов, образованных от некоторых переходных глаголов с помощью постфикса *-ся (-сь)*, знакомство с которыми следует отложить до следующего этапа обучения, и всеми пространственными приставками, употребляемыми со всеми изучаемыми глаголами движения (включая малоупотребительную приставку *на-*: *Машина наехала на пешехода; Волна набежала на берег; В комнату налетели мухи* и омонимичную уже изученным приставку *за-*, передающую в сочетании с глаголами движения значение «выполнения действия в значительной степени»: *заплыл далеко, залетел высоко*).

Целесообразно также обратить внимание на изучение приставки *раз- (рас-)* и приставки *от-*, вступающих во взаимодействие только с переходными глаголами и передающих соответственно значения «перемещения субъектом движения и объектов из од-

ной точки с их распределением по разным другим точкам» и «перемещения субъектом движения объектов из одной точки в другую». Работа над этими приставками выделяется прежде всего потому, что они употребляются в этих значениях только с переходными глаголами движения, отработка которых особенно важна, поскольку 3 из 6 переходных глаголов движения были представлены слушателям только на этом этапе обучения и являются для них малозакрепленным материалом.

Переходя к рассмотрению сочетания глаголов движения с непространственными приставками, необходимо отметить, что в отличие от сочетаний с пространственными приставками, образующими в сочетании с глаголами движения группы «Идти» глаголы совершенного вида, а в сочетании с глаголами движения группы «Ходить» глаголы несовершенного вида, непространственные приставки в сочетании с глаголами обеих групп образуют глаголы совершенного вида в соответствии с общими правилами русского языка.

При рассмотрении непространственных приставок следует особо обратить внимание на омонимичность многих из них пространственным приставкам, рассмотренным ранее.

Среди непространственных приставок только приставка **по-** может регулярно присоединяться и к глаголам движения группы «Идти», и к глаголам движения группы «Ходить», обозначая при этом «начало движения в определенном направлении» и «движение, ограниченное определенными рамками (временными: *Он походил и сел* или кратности: *Он походил немного только в начале курса, а потом исчез* соответственно). Остальные непространственные приставки в прямом значении соединяются только с глаголами движения группы «Ходить», имея значения «продолжительного действия» – приставка **про-**, омонимичная пространственной приставке **про-** и выражающая в сочетании с глаголами движения группы «Ходить» те же значения, что и в сочетании с другими глаголами (ср. *Проскучал два часа*). С глаголами движения группы «Идти» данная приставка употребляется только в непрямом значении (*Дождь прошел. Все прошло*); «исчерпанности действия» – приставка **из-**, присоединяющаяся при передаче прямого значения движения только к глаголам «ходить», «ездить», «бегать» из группы глаголов «Ходить» (при передаче непрямого значения, присоединяясь только к глаголу «идти» из группы глаголов «Идти», данная приставка встречается в устойчивом словосочетании «изойти чем?»); «продолжительного использования субъекта движения для выполнения обозначенного глаголом действия» – приставка **на-**, омонимичная пространственной приставке **на-**, которая присоеди-

няется только к глаголам «летать», «ездить», «бегать» (применительно к машине при метафорическом использовании данного глагола движения).

Наиболее интересной из всех непространственных приставок является приставка **с-**, омонимичная пространственной приставке **с-**. Присоединяясь к глаголам движения группы «Ходить» данная приставка формирует совместно с глаголом значение «движения **туда и обратно** с незначительными (по времени или характеру занятости) пребыванием в пункте, в который направлено данное движение». Соединение данной приставки с глаголами движения группы «Идти» трудно отнести к сочетаниям глаголов с пространственными или непространственными приставками, так как, употребляясь в непрямом значении, глаголы, мотивированные глаголами движения, вступают во взаимодействие с другими словами, входящими в устойчивое словосочетание: *сойти с ума, сбежать с урока, сбежать оттуда* (единственное достаточно свободное сочетание, в котором глагол с приставкой имеет значение «быстро покидать какое-либо место с нежеланием туда возвращаться»), *слететь с должности* (наблюдается соотнесение со значением «движения вниз»), *снести яйцо, стащить одежду, согнать вес, свести пятна* (в последних трех примерах возможно предположить в значении глагола сему «движения вниз»).

Интересно обратить внимание на приставку **об-**, которая, соединяясь с глаголами движения, формирует значение «движения с пребыванием во многих пунктах» и может употребляться и с глаголами движения группы «Идти» (*Он обошел все залы музея. Он объехал все магазины, но не нашел этой книги*), и с глаголами движения группы «Ходить» (*Он облазил все пещеры на Кавказе. Он объездил много стран*). Следует заметить, что кроме указанных глаголов другие представители группы глаголов движения редко вступают во взаимодействие с данной приставкой для передачи этого значения. (Соединение глагола «катать» с данной приставкой, присутствующее в словосочетании «обкатать машину» или другое транспортное средство, в меньшей степени указывает на посещение многих пунктов, в большей степени ассоциируясь с временным значением.) Особенностью употребления приставки **об-** является то, что с парой глаголов *ехать – ездить* данная приставка может образовывать три сочетания для передачи указанного значения:

Он объехал все столицы Европы.

Бывая в этом городе, он каждый раз объезжал свои любимые храмы и музеи.

Жил отважный капитан, он объездил много стран.

Глагол «объехал» при этом подчеркивает значение общего результата движения, глагол «объезжал» указывает на неоднократность совершения данного действия, а глагол «объездил» усиливает значение разнонаправленности движения.

Таким образом, задачей данного этапа изучения темы «Глаголы движения» является знакомство со всеми основными значениями пространственных и непространственных приставок во всех возможных сочетаниях с основными глаголами движения (без глаголов, образованных с помощью постфикса **-ся (-сь)**).

Основными упражнениями, используемыми на данном этапе обучения, следует считать «close tests» (т. е. заполнение пропусков в текстах), репродуктивные упражнения на воссоздание текстов, предъявленных в устной или письменной форме. (Для данной работы можно использовать тексты русских сказок «Гуси-лебеди», волшебных сказок, наполненных разнообразными видами перемещений, или другие подобные тексты.) Кроме того, могут быть использованы упражнения, содержащие выбор из двух возможностей. Объектами выбора могут являться как сами глаголы, так и отдельные приставки.

Следующие этапы изучения темы «Глаголы движения» в большей степени связаны с лексическим, чем с грамматическим аспектом изучения русского языка как иностранного.

На этапе обучения, соответствующем подготовке к сдаче теста III сертификационного уровня владения русским языком как иностранным, предполагается полное повторение уже изученного материала и расширение его за счет знакомства с непереходными глаголами, образованными с помощью постфикса **-ся** от некоторых переходных глаголов движения:

*нести*сь – *носить*ся;

*тащить*ся – *таскать*ся;

*гнать*ся – *гонять*ся;

*катить*ся – *катать*ся.

На данном этапе обучения основными формами работы можно считать упражнения на наблюдение за функционированием изучаемых единиц в речи. Подобные же упражнения используются и при рассмотрении соединений глаголов движения с разного рода приставками и постфиксом **-ся (-сь)**, соответствующих по употреблению другим глаголам, например, глаголу «играть»: *доезди*лся, *расходи*лся, *забегал*ся, *наплавал*ся. Следует отметить, что в подобные сочетания могут вступать не все глаголы движения. Еще более ограничено количество глаголов, вступающих во взаимодействие с другими приставками и постфиксом **-ся (-сь)**: *убегал*ся, *избегал*ся.

Познакомившись с функционированием глаголов движения с постфиксом *-ся (-сь)* в речи, можно перейти к рассмотрению такой особенности глаголов движения как возможность формирования на их базе устойчивых словосочетаний при частичной десемантизации глаголов: *вести борьбу, войти в строй, внести вклад* и т.д.

На данном этапе обучения русскому языку как иностранному целесообразно также обратить внимание на употребление глаголов движения или глаголов, мотивированных глаголами движения, в непрямом значении: *вести машину, носить одежду, приводить примеры, заводить часы, завести собаку* и т.д. и метафорическое употребление глаголов движения: *время ползет, она вплыла в комнату, часы идут* и т.д.

На последнем этапе совершенствования владения русским языком можно сосредоточить основное внимание на подвижности изучаемой группы глаголов, их возможности вступать в различные виды сочетаний, в том числе противоречащих грамматическим нормам русского языка: – *Пойдемте!* – *Поедемте!* – форма глагола 1-го лица множественного числа, употребляемого для приглашения к совместному выполнению действия, осложненная окончанием 2-го лица множественного числа, возможно добавленным для придания высказыванию характера более вежливого предложения; *Пошлите* – форма, в последнее время часто употребляемая в речи носителей русского языка по аналогии с уже рассмотренной.

Кроме указанных особенностей, глаголы движения обладают широкими возможностями вступать в устойчивые словосочетания различных типов: *идти навстречу, ходить вокруг да около, ум за разум заходит, идет фильм, часы идут, (ей) идет это платье* и т.д.

Рассмотренная выше особенность позволяет глаголам движения широко использоваться в качестве базы для создания новых жаргонных и грубых выражений на различных этапах развития языка, таких как: *заездить пластинку, съездить по морде, на меня наехали, он легко ведется* (в значении «он доверчивый человек»), *я от него тащусь* и т.д.

На данном этапе обучения чаще всего используются трансформационные упражнения или задания, направленные на самостоятельный поиск обучаемыми примеров подобного употребления глаголов движения или мотивированных ими глаголов в речи носителей русского языка и в выбранных ими или предложенных преподавателем текстах.

Таким образом, данная статья представляет собой попытку рассмотреть возможность знакомства с одной из самых трудных

тем при изучении русского языка иностранцами, основываясь на принципах концентрического представления материала в зависимости от этапа овладения языком.

Выводы

«Глаголы движения» – одна из самых сложных тем, изучаемых иностранцами при овладении ими русским языком, т.к. она содержит в себе много трудностей различного характера. Несмотря на название, в группу «Глаголов движения» входят не все глаголы, обозначающие тот или иной тип передвижения, а лишь 18 полных пар глаголов. В отличие от всех остальных глаголов русского языка, образующих пары на основе видовых различий, эти глаголы объединены в пары на основании однонаправленности/неоднонаправленности движения. Оба глагола, входящие в пару глаголов движения, являются глаголами несовершенного вида.

Трудности, возникающие при изучении рассматриваемой темы, имеют неоднородный характер; они связаны с семантикой глаголов, особенностями их словоизменения, соединения данных глаголов с пространственными приставками, при которых глаголы движения группы «Идти» образуют глаголы совершенного вида, а глаголы движения группы «Ходить» образуют глаголы несовершенного вида; соединения рассматриваемых глаголов с непространственными приставками, подвижностью группы глаголов движения и связанной с этим возможностью указанных глаголов входить в устойчивые словосочетания различных типов, включая жаргонные выражения, большим количеством русских глаголов, мотивированных глаголами движения и сохраняющих особенности словоизменения глаголов изучаемой группы.

Гносеологическое разнообразие перечисленных особенностей приводит к тому, что данная группа глаголов не может быть изучена в полном объеме за один раз, поэтому возникает необходимость выделения определенного ядра всей темы, с которого начинается ее изучение на первом этапе. При продолжении знакомства с этой темой работа каждый раз начинается с повторения ранее изученного с последующим расширением изучаемого материала.

В зависимости от характера отрабатываемой трудности выбираются те или иные тренировочные упражнения: трансформационные упражнения, упражнения, направленные на прояснение семантики глагола; упражнения, способствующие закреплению навыка словоизменения глаголов движения; упражнения, предоставляющие возможность множественного выбора; close tests (упражнения на заполнение пропусков) с частичной опорой, пред-

лагаемой преподавателем, или без нее; составление собственных текстов, насыщенных глаголами движения (с визуальной опорой (картинки, карты) или без нее); репродуцирование текстов, насыщенных глаголами движения разных типов, предложенных преподавателем; наблюдение над функционированием в речи глаголов движения или мотивированных ими глаголов; самостоятельный поиск в аутентичных текстах и в речи носителей языка примеров функционирования глаголов движения или мотивированных ими глаголов в составе устойчивых словосочетаний различных типов.

Таким образом, изучение рассматриваемой темы «Глаголы движения» в полном объеме требует большого количества времени и разнообразных подходов.

Вопросы и задания

1. В чем заключается особенность группы глаголов движения, отличающая глаголы данной группы от всех других глаголов русского языка?

2. С чем связаны трудности усвоения темы «Глаголы движения» иностранными учащимися?

3. Почему эта тема должна изучаться на разных этапах обучения?

4. Каким образом можно представить значение глаголов движения группы «Ходить» в зависимости от национального характера аудитории?

5. Как распределяется изучаемый материал в зависимости от этапа обучения?

6. Какие типы упражнений целесообразно использовать на разных этапах изучения данной темы?

7. Подберите визуальный ряд (картинки, схемы), который можно было бы использовать при семантизации глаголов движения.

8. Подберите или создайте тексты, которые можно было бы использовать для работы над изучением данной темы на продвинутом этапе обучения, соответствующем подготовке к сдаче тестов III и IV сертификационных уровней владения русским языком.

Литература

Аркадьева Э.В., Брынская О.П. и др. Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. – М., 1994.

Битехтина Г.А., Зелинская Е.А. и др. По-русски – без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. – М., 1995.

Книга о грамматике. Русский язык как иностранный: Учебное пособие / Под ред. А.В. Величко. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2004.

Колосницына Г.В., Макова М.Н. и др. Грамматические этюды. Трудные разделы грамматики русского языка. – М., 2006.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – М.; СПб., 2006.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М.; СПб., 2006.

Метс Н.А. Лингвосемантические основы описания русского языка в целях его преподавания как иностранного/неродного. Материалы к лекциям. Часть 1. – М., 2003.

Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке. – М., 1970.

Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Русский язык. Практическая грамматика с упражнениями. – М., 1994.

Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. – М., 1993.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Периоды и этапы развития методики

В развитии методики преподавания РКИ условно можно выделить три периода: **досоветский** (с XII в. до Октябрьской революции 1917 г.), **советский** (от октябрьской революции 1917 г. и образования в стране новой формы государственного устройства – Российской Советской Республики и до прекращения существования СССР в декабре 1991 г.) и **послесоветский** (от образования в 1991 году Российской Федерации и до наших дней), а в рамках каждого периода – нескольких этапов, отражающих заметные изменения в теории и практике преподавания языка под влиянием развития политической и социально-экономической жизни государства, прогресса в науке, технике и дисциплинах, являющихся базовыми для методики преподавания языка. С учетом названных критериев и тенденций можно выделить следующие периоды и этапы в развитии отечественной методики преподавания РКИ.

Досоветский период развития методики:

первый этап – XII–XVII вв.;

второй этап – XVIII в. до 1917 года.

Советский период развития методики:

третий этап – 20–40-е годы XX в. (до начала Второй мировой войны);

четвертый этап – 50-е годы (после окончания Второй мировой войны);

пятый этап – 60-е годы;

шестой этап – 70-е годы;

седьмой этап – 80-е годы.

Послесоветский период развития методики:

восьмой этап – (90-е годы XX столетия и до наших дней).

Настоящая статья посвящена советскому (50–80-е годы XX столетия) и послесоветскому периоду развития методики.

Советский период развития методики

Развитие методики после окончания II мировой войны (50-е годы)

Послевоенный этап в жизни страны связан с восстановлением разрушенной в ходе войны экономики и народного хозяйства. В эти годы существенно активизируются международные, торгово-экономические и культурные связи с другими странами и в этой связи расширяются потребности в специалистах, владеющих русским языком. На учебу во все увеличивающемся количестве начинают приезжать учащиеся из других стран. Это обстоятельство вызвало необходимость в организации подготовительных факультетов для иностранных граждан при ведущих учебных заведениях страны, в выпуске учебников и пособий, ориентированных на будущую специальность учащихся.

В 1954 году были открыты подготовительные курсы для иностранцев при МГУ, преобразованные в 1959 году в подготовительный факультет для иностранных граждан. Создаются подготовительные факультеты и при других высших учебных заведениях. Выпускники факультетов после 10-месячной интенсивной подготовки и успешной сдачи экзаменов по русскому языку и ряду общеобразовательных дисциплин зачислялись на основные факультеты учебного заведения.

Преподаватели, работавшие с иностранцами, с самого начала столкнулись со значительными трудностями. Отсутствовали необходимые учебники, опыта работы с иностранными учащимися у большинства преподавателей не было. Попытки опереться на опыт преподавания родного языка и иностранных языков во многих случаях оказались малоэффективными. В первом случае под влиянием школьной методики преподавания русского языка как родного излишне большое внимание уделялось изучению системы языка в ущерб развитию умений практического владения языком. Во втором случае под влиянием господствующего в методике преподавания иностранных языков переводно-грамматического метода чрезмерное внимание уделялось переводным приемам работы и сопоставлению двух языков, что тоже не способствовало овладению языком как средством общения.

Стало очевидным, что преподавание РКИ имеет свои особенности, которые нуждаются в научном обосновании. На повестку дня встал вопрос о формировании новой научной дисциплины – методики преподавания русского языка как иностранного, основы которой были заложены еще в предвоенные годы, но затем в значительной степени утрачены.

Развитие методики шло по линии все большего осознания специфики самого предмета РКИ и определения путей овладения языком в сжатые сроки с учетом особенностей родного языка учащихся.

На становление методики 40–50-х годов исключительно большое влияние оказали идеи Л.В. Щербы, изложенные в книге «Преподавание иностранных языков в средней школе» (1947) [Щерба 2002]. В этой работе было сформулировано представление о методике как научной дисциплине, подчеркнута зависимость развития методики от состояния общества, выделены три аспекта языковых явлений, подлежащих изучению на занятиях по языку (язык – речь – речевая деятельность), показано практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков.

Методическая концепция этого периода развития методики, в формировании которой принимали участие известные методисты И.М. Пулькина, Е.П. Хераскова, В.М. Чистяков, И.И. Потапова, Е.Г. Баш, Г.И. Рожкова, О.П. Рассудова и др., может быть представлена в виде следующих положений.

Четко разграничивались практическая, общеобразовательная и воспитательная цели обучения. Ведущей считалась практическая цель, которая понималась достаточно широко: учащиеся должны были в сжатые сроки овладеть языком настолько, чтобы общаться с носителями языка и участвовать в учебном процессе. Декларировалось комплексное развитие всех видов речевой деятельности с учетом профессиональных интересов учащихся. Обоснование получил сознательный путь овладения языком, наиболее приемлемый для обучения взрослых с установкой на овладение языком как системой и средством общения. Это утверждение было положено в основу концепции сознательно-практического и сознательно-сопоставительного методов обучения, которые рассматриваются в качестве ведущих. Основные положения названных методов сводились к следующим утверждениям: овладение языком через осознание его системы, учет родного языка учащихся, использование правил при объяснении нового материала, изучение лексики и грамматики на синтаксической основе, параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе текста и выполнения упражнений.

Проблема сопоставительного изучения языков обсуждалась в ходе дискуссии на страницах журнала «Русский язык в национальной школе» (1957–1958). Участники дискуссии пришли к заключению, что сопоставление на занятиях полезно и целесообразно, так как позволяет преодолевать интерферирующее влияние

родного языка на язык изучаемый. Идея сопоставительного изучения языков была реализована в ориентированных на родной язык учащихся учебниках и пособиях по русскому языку.

В 50-е годы выходят новые программы по русскому языку для студентов-иностранцев (1950, 1952, 1954). Особую ценность представляла программа 1956 года, составленная И.М. Пулькиной [Пулькина 1956]. Особенность программы состояла в том, что она включала «Методические указания», которые стали одной из первых попыток изложить концепцию преподавания РКИ тех лет.

К числу достижений методики 50-х годов следует отнести публикацию национально-ориентированных учебников русского языка: для болгар [Хераскова 1956], для чехов [Фридман 1955], для англичан [Потапова 1945, несколько изданий] и публикацию первых стабильных одноязычных учебников [Пулькина, Захава-Некрасова 1958; Светлаев 1952; Бедняков, Мазур 1959].

Грамматический материал в первых программах и учебниках излагался линейно, с ориентацией на формальные категории языка. Лишь в 60-е годы наметился переход к функциональному введению материала на основе моделей предложений.

Для координации научно-методической работы в области преподавания РКИ и для обмена опытом с 1955 года начинает функционировать общемосковский семинар преподавателей русского языка, преобразованный позже в Московское городское объединение преподавателей русского языка (его первым председателем стала И.М. Пулькина). А в 1958 году на базе МГУ стали проводиться международные семинары русистов из зарубежных стран (всего было проведено десять таких семинаров). В работе семинаров принимали участие ведущие лингвисты, психологи и методисты: В.В. Виноградов, С.Г. Бархударов, Р.И. Аванесов, П.С. Кузнецов, З.М. Цветкова, И.В. Рахманов, Б.И. Беляев. Материалы семинаров публиковались в виде сборников статей и стали первым опытом научного обобщения теории и практики преподавания русского языка как иностранного.

Подводя итоги, можно утверждать, что 50-е годы стали периодом активного становления методики, обретения статуса самостоятельной научной дисциплины, формирования ее лингводидактических и психологических основ. В эти годы вышли первые стабильные учебники русского языка, в которых была сделана попытка определить особенности преподавания русского языка как иностранного и учесть особенности родного языка обучающихся. В то же время многие учебники и пособия страдали недостаточной речевой направленностью. Они отражали влияние переводно-грамматического метода и не ориентировали преподавателя на

функциональный подход к изложению учебного материала. Не существовало еще и системного описания методической концепции преподавания, закреплённой в общих, частных и специальных методиках.

60-е годы

Начало 60-х годов ознаменовалось значительным увеличением иностранных граждан, приезжающих на обучение в СССР. Этому способствовали возрастающие торгово-экономические и культурные связи Советского Союза с зарубежными странами, крупные успехи в научно-технической области, первый в истории полет в космос Юрия Гагарина (1961), вызвавший большой интерес в мире к нашей стране, ее истории и культуре.

Рост числа желающих изучать русский язык способствовал открытию в Москве Университета дружбы народов имени П. Лумумбы (1960) – теперь Российский университет дружбы народов (РУДН). Это высшее учебное заведение было создано для подготовки специалистов из числа граждан стран Азии, Африки, Латинской Америки. Учились в нем и россияне, что создавало столь важную при обучении языку речевую среду.

В 1961 г. для координации работы в области преподавания РКИ при Минвузе СССР был организован Методический совет по русскому языку для иностранцев (председатель совета – С.Г. Бархударов), а в 1966 г. на базе МГУ создается Научно-методический центр русского языка. В 1974 году он был преобразован в Институт русского языка имени А.С. Пушкина (с 2001 г. – Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина).

По инициативе Совета в издательстве МГУ стали выходить сборники статей «В помощь преподавателям русского языка как иностранного» (1964–1969). Всего вышло 12 сборников, ставших трибуной обмена опытом русистов. Одновременно публиковались сборники методических статей «Русский язык для студентов-иностранцев» (с 1957 по 1981 г. вышло 20 сборников).

С 1967 года стал выходить журнал «Русский язык за рубежом», и в этом же году по инициативе русистов ряда стран была создана Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), первым президентом которой стал академик В.В. Виноградов. В момент учреждения в ассоциацию входило 25 представителей из 17 стран мира.

Значительным событием методической жизни 60-х годов следует считать публикацию первой общей методики преподавания РКИ, подготовленной специалистами МГУ (Г.И. Рожкова,

О.П. Рассудова, Н.М. Лариохина) и вышедшей под редакцией С.Г. Бархударова [Методика 1967]. В этой работе впервые достаточно подробно были сформулированы лингвистические основы преподавания языка, особенности учета специальности, формы и методы работы с иностранцами, специфические особенности работы на начальном этапе.

Лингвистическая концепция преподавания русского языка в эти годы базировалась на следующих концептуальных положениях. Методисты исходили из представления о языке как системе и необходимости изучать явления языка в тесном взаимодействии друг с другом, рассматривать язык как средство общения и взаимопонимания людей.

С учетом разграничения языка, речи, речевой деятельности производился отбор таких языковых явлений, которые в своей совокупности обеспечивают овладение речевым общением на изучаемом языке. Тем самым подчеркивалась практическая направленность обучения языку.

Обучение строилось на синтаксической основе с выделением предложения в качестве минимальной речевой единицы общения. Грамматика изучалась не в полном объеме, но на основе минимумов, определяемых целью и этапом обучения. Основу занятий составляло овладение моделями предложений, сгруппированных по структурно-семантическому принципу.

Большое внимание рекомендовалось уделять учету особенностей родного языка учащихся. При этом подчеркивалось, что реализация принципа учета родного языка выражается не в прямом сопоставлении двух языков, но в выделении наиболее трудных для учащихся определенной языковой группы явлений, вызывающих интерференцию и затрудняющих овладение системой изучаемого языка.

Обучение проводилось на базе изучения функциональных стилей языка, что рассматривалось как условие учета будущей специальности студентов. Таким образом, в эти годы наметился отход от популярного в 50-е годы тезиса о необходимости на занятиях исходить из некоего «нейтрального» стиля речи. Тем самым методисты опирались на результаты дискуссии о месте функциональных стилей в изучении языка, проходившей на страницах журнала «Русский язык в национальной школе» (1956–1966). Участники дискуссии пришли к заключению, что учет профессии в лингвистическом плане в значительной мере сводится к проблеме стилистической языковой дифференциации.

Лингвистическая концепция преподавания языка в 60-е годы находилась под значительным влиянием учения Л.В. Щербы о

тройком аспекте языковых явлений. В этой связи методисты выделяли три направления в работе: обучение языку (системе языковых средств и правил пользования ими, которые вводились в виде моделей предложения и усваивались функционально), речи (способам формирования и формулирования мыслей с помощью единиц языка в процессе общения), речевой деятельности (самому процессу приема и передачи информации).

Высказывания Л.В. Щербы об активной и пассивной грамматике нашли реализацию при отборе языковых минимумов для разных этапов обучения и созданию упражнений для их усвоения. В 1963 г. вышел «Частотный словарь современного русского языка» [Штейнфельд 1963], который стал первым опытом для создания частотных словарей и лексических минимумов в последующие годы [Марков, Вишнякова 1965; Левитский 1966 и др.].

Психологические основы преподавания РКИ в 60-е годы формировалась под влиянием следующих теорий.

Теория речевой деятельности. Базировалась на положениях теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и психолингвистики, отразивших интерес преподавателей языка к процессам порождения и восприятия речи в их соотнесенности с системой языка. Для популяризации психолингвистики и методической интерпретации положений теории речевой деятельности большое значение имели работы А.А. Леонтьева [Леонтьев 1967, 1968, 1969].

Теория формирования речевых навыков и умений. Интерес к этой теории [Воронин и др. 1966, 1967] со стороны методистов был продиктован необходимостью дать обоснование последовательности перехода от знаний к навыкам и умениям в процессе обучения языку. При этом методисты исходили из следующих положений:

1. Навыки первичны, умения вторичны; они находятся в тесном взаимодействии друг с другом как две стороны формируемой речевой деятельности.

2. Навыки основаны на речевых операциях, которые в результате многократного выполнения достигают уровня автоматизма, а умения – на сознательной деятельности. По мере своего формирования навыки становятся частью речевых умений. Так, умение говорить базируется на произносительных, лексических, грамматических навыках.

3. Следует различать три группы навыков: они могут быть перенесены из родного языка учащихся, могут быть скорректированы в процессе обучения, должны быть сформированы заново.

4. Были выделены и получили обоснование основные признаки навыка: автоматизированность, устойчивость, гибкость,

сознательность, безошибочность при выполнении. Навык в этой связи стали определять как речевое действие в системе сознательной деятельности, ставшее одним из условий выполнения такой деятельности. Для формирования навыков стали использовать упражнения, получившие название подготовительных или языковых.

5. В качестве основных признаков речевых умений стали рассматриваться: целенаправленность, динамизм, продуктивность, самостоятельность, а само умение трактоваться в виде способности управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач общения. Для формирования умений была разработана система упражнений, получивших название речевых или творческих.

6. Было разработано несколько теорий стадийности развития навыков и умений, среди которых наибольшее распространение получила теория, согласно которой стали выделять шесть стадий формирования навыков (предъявление модели, ее имитация, «затверживание», отсроченное воспроизведение, генерализация, переключение с модели на модель) и шесть стадий развития умения (перенос модели в реальную ситуацию, замена элементов ситуации, программирование высказывания с опорой на образец, программирование высказывания без опоры на образец в пределах пройденной темы, программирование высказывания на свободную тему) [Пассов 1977; Городилова 1969]. В соответствии с названной теорией стали выделять два этапа в обучении языку, находящихся в тесном взаимодействии друг с другом: первый направлен на формирование речевых навыков, второй – на развитие речевых умений на основе приобретенных знаний и речевых навыков.

Теория поэтапного формирования умственных действий (эта теория впоследствии была переименована ее создателем П.Я. Гальпериным в *теорию управления усвоением*) [Гальперин 1965, 1976]. С позиций названной теории предпринимались попытки выделить ориентиры, опираясь на которые учащиеся могли успешно овладеть иностранным языком. В числе таких ориентиров в виде умственных действий, выполняемых учащимися, назывались: предварительное ознакомление с действием, проговаривание про себя, выполнение действия по усвоению его содержания и ряд других. Впоследствии справедливо стали утверждать, что разрабатываемые на основе этой теории приемы обучения языку наиболее успешно могут быть использованы лишь на этапе формирования речевых навыков, предполагающем известную алгоритмизацию и автоматизацию речевых действий. В этой связи попытки использовать положения теории применительно к обучению речевой деятельности оказались малоуспешными.

В психологическом обосновании методики преподавания РКИ преподаватели опирались также на авторитетные работы Б.В. Беляева [Беляев 1965], Н.И. Жинкина [Жинкин 1958], В.А. Артемова [Артемов 1959], А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1959, 4-е изд. – 1981]. Б.В. Беляев был одним из первых отечественных исследователей психологии обучения иностранным языкам, который определил речевые процессы слушания, говорения, чтения, письма как виды речевой деятельности. Ему также принадлежит заслуга в характеристике двух типов овладения иностранным языком – интуитивного и дискурсивно-логического (или сознательного), определения соотношения теоретических (языковых) знаний и речевой практики, раскрытия особенностей формирования иноязычного мышления и чувства языка. В.А. Артемов в книге «Психология обучения иностранным языкам» [М., 1969] и других публикациях заложил основы новой отрасли педагогической психологии – психологии обучения иностранным языкам и разработал коммуникативную теорию речи. Монография А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» [М., 1959] стала изложением общепсихологической концепции деятельности, использованной впоследствии при анализе речевой деятельности в ее взаимодействии с языком и речью как объектом обучения.

Среди методов обучения в 60-е годы наибольшее распространение получил сознательно-практический метод, название и обоснование содержания которого было предложено Б.В. Беляевым [Беляев 1965]. Концепция метода ориентировала преподавателей на сознательное обучение языку путем сообщения знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений. Языковые знания вводились в виде правил и инструкций с использованием моделей предложения и речевых образцов. В то же время решающим фактором обучения считалась практика в иноязычно-речевой деятельности, на которую следовало отводить основную часть учебного времени. С появлением сознательно-практического метода были потеснены позиции переводно-грамматического метода обучения, ориентирующего на овладение системой языка и письменной речи.

Концепция сознательно-практического метода наиболее успешно была реализована в учебнике русского языка для студентов подготовительных факультетов, выдержавшем три издания [Баш и др. 1962]. Это был первый учебник, дополненный комплексом учебных пособий. Была также издана серия учебников, ориентированная на родной язык учащихся: англоговорящих [Вагнер, Овсиенко 1967], франкоговорящих [Ванеева и др. 1965], немецкоговорящих [Захава-Некрасова и др. 1964].

Интерес к практическим методам обучения языку способствовал появлению первых аудиовизуальных курсов [Капитонова и др. 1967] и программированных учебных пособий [Беспаленко и др. 1969; Парахина 1969].

Были изданы и стабильные программы по русскому языку для разных профилей обучения: подготовительного (1962), нефилологического (1964), аспирантов (1960).

Можно утверждать, что в 60-е годы в целом была решена проблема обеспечения учебного процесса учебной литературой, ориентированной на разные этапы обучения и контингенты учащихся, и заложены основы теории учебника, получившей развитие в последующие годы.

Итоги развития методики 60-х годов были подведены на **I Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы**, который состоялся в Москве в августе 1969 года. Конгресс проходил под девизом «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы», и в его работе приняли участие 522 делегата из 35 стран.

Вступительное слово на открытии конгресса произнес первый президент МАПРЯЛ академик В.В. Виноградов.

Участники конгресса констатировали возросший в разных странах интерес к изучению русского языка, важность и плодотворность деятельности МАПРЯЛ, профессионального органа русистов мира. Тезисы докладов и выступлений участников конгресса были опубликованы в виде специального сборника [Международная конференция... 1969].

70-е годы

Это период интенсивного развития методики преподавания РКИ. Для распространения русского языка в мире и обоснования лингводидактической концепции его преподавания большое значение имели следующие события:

а) открытие в Москве Института русского языка имени А.С. Пушкина (1974), получившего статус государственного учебного заведения в 2001 году;

б) организация издательства «Русский язык» (1974);

в) создание при ряде ведущих вузов отделений по подготовке преподавателей РКИ и факультетов повышения квалификации преподавателей;

г) проведение II (1973, Болгария), III (1976, Варшава), IV (1979, Берлин) конгрессов МАПРЯЛ.

В качестве теоретической базы преподавания языка в эти годы

стал рассматриваться *коммуникативно-деятельностный (лично-стно-деятельностный) подход к обучению*, впервые сформулированный в публикациях И.А. Зимней [Зимняя 1978, 1985] на основе теории речевой деятельности и психолингвистики [Леонтьев 1970]. Названный подход ориентировал преподавателя на обучение языку как средству общения при максимальном учете индивидуальных особенностей и интересов учащихся. Психологические основы преподавания РКИ стали предметом анализа и в ряде других публикаций [Актуальные проблемы... 1970; Вертоградская 1976; Зимняя 1978].

Большое значение для обоснования практического направления в преподавании грамматики иностранцам имела публикация пособия «Очерки практической грамматики русского языка» Г.И. Рожковой [Рожкова 1978]. Известный методист обосновала функциональный подход к обучению грамматике, необходимость создания специальных коммуникативных грамматик, ориентированных на нерусскую аудиторию.

В связи с известной неудовлетворенностью результатами обучения по сознательно-практическому методу, остававшегося ведущим в практике преподавания языка, предпринимаются попытки его усовершенствования за счет коммуникативной и практической направленности обучения. В этой связи выдвигается принцип активной коммуникативности, положение об устной основе обучения, овладение грамматическим материалом на основе моделей предложений, отражающих содержание высказывания (его интенцию). Эти идеи нашли практическую реализацию в ряде учебных комплексов по русскому языку: для начинающих [Русский язык для всех 1970, 14-е изд. – 1990], для подготовительных факультетов [Старт 1, 2, 3 1978], для краткосрочных курсов [Темп 1979], для студентов естественных факультетов университетов [Практический курс... 1970], для студентов технического профиля [Комплекс учебных пособий... 1972], для зарубежной школы [Горизонт 1 1977], для средних специальных учебных заведений [Володина и др. 1985]. В эти годы получили обоснование основные типы учебников для иностранцев, структура и содержание типового учебного комплекса для разных профилей обучения [Проблемы учебника... 1977; Вятютнев 1974]. Практическая направленность обучения и ориентация занятий на овладение языком как средством общения стимулировали создание различных видов коммуникативных упражнений [Сосенко 1979], использование аудиовизуальных и технических средств обучения [Щукин 1975], публикацию наглядных учебных материалов [Геркан 1970; Логинава 1977].

Повышенный интерес вызывали современные методы обучения, в том числе аудиовизуальный и аудиолингвальный. Концепция аудиовизуального метода получила практическую реализацию в курсе русского языка для зарубежных школьников «Русский язык 1, 2, 3» (1971–1973), а аудиолингвального метода – в пособии для англоговорящих «Говорим по-русски» [Мисири 1977]. Методы обучения получили развернутую характеристику в книге «Современные методы обучения русскому языку иностранцев» [Капитанова, Щукин 1979, 1987].

Методическая концепция 70-х годов была обобщена в двух методиках преподавания РКИ. Первая работа явилась курсом лекций для заочной формы обучения и вышла под редакцией А.А. Леонтьева и Т.А. Королевой [Методика... 1975]. Вторая публикация – «Методическое руководство для преподавателей русского языка» – популярное изложение основ методики, адресованное начинающему преподавателю [Костомаров, Митрофанова 1976, 4-е изд. – 1988]. В эти годы получил обоснование новый аспект в преподавании языка – лингвострановедческий [Верещагин, Костомаров 1973, 4-е изд. – 1990].

Итоги развития методики в 70-е годы подводились на конгрессах МАПРЯЛ.

II конгресс МАПРЯЛ проходил в сентябре 1973 г. в Варне (Болгария) и был посвящен проблеме «Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному». В работе конгресса приняли участие 1500 делегатов из 51 страны мира. Вступительное слово на открытии конгресса произнес президент МАПРЯЛ академик М.Б. Храпченко, который сообщил о решении создать в СССР Институт русского языка имени А.С. Пушкина и специализированное издательство «Русский язык».

Материалы конгресса были опубликованы в виде сборника тезисов докладов и выступлений его участников, а доклады советской делегации изданы отдельными брошюрами [Второй Международный конгресс... 1973].

III конгресс МАПРЯЛ состоялся в августе 1976 года в Варшаве и был посвящен проблеме «Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы». В нем приняли участие 1920 делегатов из 49 стран.

Доклады и сообщения участников конгресса отразили состояние мировой русистики середины 70-х годов. Получил научное обоснование тезис о самостоятельности методики как особой отрасли лингводидактики. Ведущим принципом обучения был провозглашен принцип *активной коммуникативности*, названный

также в качестве «руководящего подхода к процессу обучения». Реализация этого принципа в учебном процессе должна была способствовать повышению мотивационной стороны обучения и практическому овладению языком как средством общения. В выступлениях участников конгресса подчеркивалось, что установка на коммуникативность должна сочетаться с другими принципами обучения – сознательностью, учетом родного языка учащихся, страноведческим содержанием учебных материалов. Впервые широко обсуждались вопросы психологии речевого общения (чувство языка, психологическая структура речи, мотивация обучения), особенности краткосрочной формы обучения, получившей широкое распространение.

Материалы конгресса были опубликованы в виде тезисов докладов и сообщений его участников и тома докладов советской делегации [Научные основы... 1976].

IV конгресс МАПРЯЛ состоялся в августе 1979 года в Берлине. На конгрессе обсуждалась следующая проблема: «Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе преподавания». В работе конгресса приняли участие 1860 делегатов из 65 стран. Впервые темой конгресса стало обсуждение вопросов, связанных с подготовкой учителя-словесника, повышением его педагогического мастерства, усилением роли преподавателя в учебном процессе.

Была рассмотрена современная концепция преподавания языка, в том числе вопросы сопоставительного изучения языков, принцип коммуникативности и особенности его реализации на занятиях, создание языковых минимумов для разных контингентов учащихся, принципы создания учебников и учебных пособий, в том числе национально ориентированных курсов. Материалы конгресса были опубликованы в виде тома тезисов докладов и сообщений его участников и сборника докладов делегации СССР [Теория и практика преподавания... 1979].

80-е годы

К середине 80-х годов русский язык становится учебной дисциплиной в школьных и вузовских программах ведущих учебных заведений мира и изучается в качестве первого иностранного языка в государствах, входивших в Совет экономической взаимопомощи (1949–1991): Албании, Болгарии, Венгрии, Вьетнаме, ГДР, Кубе, Монголии, Польше, Румынии, Чехословакии.

Будучи одним из наиболее распространенных языков по числу им владеющих (5-е место в мире), русский язык по праву был

причислен к числу «мировых языков» и получил статус официального и рабочего языка многих международных организаций.

Значительно расширился и контингент иностранных учащихся, приезжающих на обучение в СССР для получения высшего образования (в 1989 году – свыше 80 тыс. человек).

Восьмидесятые годы – период углубленного рассмотрения концептуальных положений методики с позиции базисных для теории и практики обучения наук:

а) **языкознания**, в недрах которого получили развитие и методическую интерпретацию такие направления, как коммуникативная лингвистика [Изаренков 1986], функциональная грамматика [Рожкова 1983; Иевлева 1981; Милославский 1987; Практическая грамматика... 1985], лингвистика текста [Бурвикова 1988; Метс и др. 1981], лингвострановедческая теория слова [Верещагин, Костомаров 1980], речевой этикет [Формановская 1987], практическая стилистика [Митрофанова 1985; Васильева 1981], сопоставительная лингвистика [Гак 1988], лексикология [Протченко, Черемисина 1986];

б) **дидактики**, с позиции которой было сформулировано понятие «оптимизация учебно-воспитательного процесса» [Бабанский 1982; Бердичевский 1989] и определены способы такой оптимизации, а также предложена классификация современных методов обучения с акцентом на проблемное, поисковое обучение и самостоятельную работу учащихся;

в) **психологии**, в которой получил обоснование новый подход к обучению языку, связанный с переносом акцента в обучении с языка как системы на речевую деятельность как процесс общения [Зимняя 1985, 1989]. В этой связи методическую интерпретацию получила актуальная для методики проблема взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности [Взаимосвязанное обучение... 1985], и опытным путем определено соотношение между разными видами речевой деятельности в зависимости от этапа и профиля обучения;

г) **культурологии**, основные положения которой были использованы для уточнения содержания лингвострановедения как аспекта в практическом курсе языка и теоретическом курсе методики его изучения. Проблемы лингвострановедения в эти годы наиболее успешно развивались в направлении поиска путей и способов комментирования текста с точки зрения его социокультурного содержания [Кулибина 1987; Гореликова и др. 1989; Новиков 1988] и создании серии лингвострановедческих словарей.

В 80-е годы получили научное обоснование и характеристику этапы (начальный, основной, продвинутый) и профили обучения

РКИ: курсовой, подготовительный, включенный, филологический, нефилологический [Вишнякова 1982; Борисова и др. 1983; Щукин 1984; Мотина 1983; Донченко 1983].

Получили описание сферы общения, актуальные для разных профилей обучения [Скалкин 1981]. Это позволило достаточно четко определить содержание обучения для разных контингентов учащихся с учетом их реальных потребностей в языке. 80-е годы оказались особенно плодотворными для разработки проблем обучения аспектам языка (фонетика, лексика, грамматика), языку специальности, исследованию вопросов теории учебника, учебной лексикографии, использования средств наглядности, методов обучения.

Исследования в области учебной лексикографии привели к созданию словарей разного типа, фундаментальному описанию лексических минимумов [Лексические минимумы... 1985; Лексическая основа... 1984]. Разработки в области теории учебника [Содержание и структура... 1981; Вятютнев 1984; Арутюнов 1990] способствовали созданию учебных комплексов для разных профилей обучения, в том числе национальных вариантов учебников, в которых впервые достаточно последовательно была реализована идея типизации и комплексности.

Значительным событием этих лет стала публикация учебника русского языка для студентов-филологов в четырех частях [Лобанова, Войнова и др. 1981–1984], учебника русского языка для включенной формы обучения в 2-х книгах [Донченко, Мохова 1989].

Стремление обучать в сжатые сроки вызвало интерес к интенсивным методам, теоретические основы которых были изложены в публикациях Г.А. Китайгородской [Китайгородская 1986] и получили практическую интерпретацию в ряде интенсивных курсов русского языка [Кириш и др. 1981; Рожкова, Пирогова 1981]. Итоги развития методики 80-х годов были подведены на V (1983) и VI (1989) конгрессах МАПРЯЛ.

V конгресс МАПРЯЛ проходил в августе 1982 года в Праге и был посвящен теме «Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы».

В работе конгресса приняли участие 2400 русистов из 72 стран. В ходе трех пленарных и 68 секционных заседаний было прочитано около 600 докладов. Они были опубликованы в виде тома докладов советской делегации и тезисов докладов и сообщений участников конгресса [Современное состояние... 1982].

Впервые было подробно рассмотрено содержание теоретических и практических курсов, входящих в систему подготовки фи-

лологов, сформулированы требования к профессии учителя русского языка.

Конгресс наметил пути использования достижений современной методики, педагогики и лингвистики при подготовке и повышении квалификации русистов, при создании учебников и учебных пособий. Особо было подчеркнуто значение межпредметных связей как средства ускоренного формирования умений речевого общения и создания широкого социально-культурного контекста, важность изучения проблемы взаимодействия русской и родной культуры учащихся в системе образования и воспитания.

Следующий конгресс русистов было решено посвятить проблеме «Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы».

VI Конгресс МАПРЯЛ состоялся в августе 1986 года в Будапеште. В его работе приняло участие 1812 человек из 66 стран. Было заслушано более 1100 докладов и сообщений на двух пленарных заседаниях и заседаниях восьми секций, двух научных семинарах и круглом столе. Материалы конгресса были опубликованы Венгерским оргкомитетом в виде сборников тезисов докладов и выступлений (по секциям), отдельным томом были опубликованы доклады и сообщения делегации СССР [Научные традиции... 1986].

Участники конгресса констатировали расширение сферы приращения русского языка как средства международного общения, плодотворность усилий разных педагогических коллективов в совершенствовании преподавания русского языка. Практика преподавания языка стимулировала развитие новых методов и направлений преподавания, лингвистических исследований текстов разных жанров, усилила внимание к сопоставительному изучению русского языка.

В дни работы конгресса президентом МАПРЯЛ был избран известный литературовед, профессор МГУ П.А. Николаев.

Послесоветский период развития методики

90-е годы XX столетия до наших дней

Этот этап развития методики отражает современное состояние русистики и те изменения, которые происходили как в самом языке, так и в методике его преподавания под влиянием политических и социально-экономических событий в результате распада Советского Союза и образования Российской Федерации.

Пик численности иностранных граждан, обучающихся в вузах СССР (88,6 тыс. человек), приходится на 1990 год (Мир русского слова, 2002, № 1, с. 11). После распада СССР русский язык постепенно теряет статус обязательного для изучения во многих странах мира, что привело к сокращению числа его изучающих и потребностей в преподавателях РКИ. В государствах ближнего зарубежья, где русский язык был языком «братского сотрудничества» либо «вторым родным языком», он низводится до положения иностранного языка, а во многих бывших социалистических странах до второго и даже третьего иностранного языка.

Уменьшение числа изучающих русский язык в мире в то же время способствовало упрочению его места среди других мировых языков, а расширение деловых, культурных и личных контактов между россиянами и представителями других государств отразило наметившуюся на конец 90-х годов тенденцию к постепенному возрождению интереса к русскому языку и его изучению.

Если в 1993 году число иностранцев, обучающихся в вузах России составляло лишь 32,4 тыс. чел., то в 2001 году эта цифра возросла до 75,5 тыс. чел. при значительном увеличении числа обучающихся не только по государственной линии, но и на компенсационной основе.

Значительные изменения происходят и в самом русском языке. По наблюдениям русистов, отступления от норм и традиций литературного языкового стандарта стали характерной особенностью современного состояния языка. Границы литературного языка оказывались размытыми, нормы ослабленными и все более вариативными. Русский язык вошел в новый век в меняющемся историческом состоянии, а основанная на нем речь становится подчеркнуто индивидуализированной, богатой и выразительной [Костомаров 1994].

Изменения лингвистического и экстралингвистического характера не могли не отразиться на переосмыслении методических ориентиров в преподавании русского языка.

Роль русского языка в новой языковой ситуации предполагала обучение ему не столько как общеобразовательной дисциплине,

сколько его применению в реальных жизненных ситуациях и функциях. В этой связи наблюдается повышенный интерес к изучению языка в профессиональных целях и ранняя специализация в его преподавании (учитель, научный работник, менеджер, гид, переводчик).

Как учебная дисциплина вне России русский язык в настоящее время больше преподается в технических и коммерческих учебных заведениях и в меньшей степени – на филологических факультетах университетов. Произошли изменения и российского рынка образовательных услуг. Если в Советском Союзе основным контингентом иностранных учащихся были студенты, которые овладевали русским языком прежде всего как средством получения специальности, то теперь значительно расширилось количество иностранных граждан, приезжающих с деловыми целями и желающих изучать русский язык как средство профессионального общения (специалисты в области экономики, торговли, маркетинга, сотрудники гуманитарных фондов и миссионерских обществ).

Изменение потребностей в русском языке не могли не отразиться на развитии методической мысли, создании учебных пособий нового поколения, разработке интенсивных методов, внедрении в учебный процесс современных технологий.

Для сохранения позиций русского языка в мире и развития русистики большое значение имели следующие события организационного характера.

1. Создание в Санкт-Петербурге издательства «Златоуст» (1990). Издательство специализировалось на разработке и публикации учебных и научных трудов по РКИ и фактически стало преемником издательства «Русский язык», основного поставщика учебной и методической литературы в предшествующие годы.

2. Учреждение в июле 1999 года Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). Целью общества стали координация деятельности и повышение профессиональной квалификации специалистов, связанных с изучением, преподаванием и распространением русского языка, литературы и культуры. Печатным органом РОПРЯЛ является журнал «В мире русского языка».

3. Организация при Правительстве Российской Федерации в 1993 году Российского центра международного, научного и культурного сотрудничества (Росзарубежцентр), основной целью которого является развитие информационных, культурных, научно-технических и гуманитарных связей России с зарубежными странами. Росзарубежцентр работает через свои представительства и Российские центры науки и культуры во многих странах мира, где органи-

зованы курсы по изучению русского языка (в 1999 г. – в 40 странах мира) и проводится отбор студентов на обучение в вузах России.

4. Создание «Совета по русскому языку при правительстве Российской Федерации» (2000 г.) и утверждение Федеральной целевой программы «Русский язык». Программа включает финансирование ряда проектов фундаментального и прикладного характера, в том числе подготовку образовательных стандартов по русскому языку, создание учебных курсов для разных контингентов учащихся и тестов для определения уровня владения русским языком.

5. Публикация ежеквартального сборника «Вестник МАПРЯЛ» (с 1992 г.), который знакомит с международной деятельностью МАПРЯЛ и положением дел в мировой русистике.

Отметим некоторые заметные тенденции в развитии методической мысли в рассматриваемый период.

1. Углубленное исследование *речевого общения* как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление методических исследований развивается под значительным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств изучаемого языка такие его качества, как *коммуникативность* (ибо назначение языка – быть орудием общения), *системность* (поскольку языковые средства взаимно организованы и должны изучаться в единстве), *функциональность* (языковые средства используются в целях осуществления коммуникации и по этой причине содержание высказывания определяет порядок подачи и овладения языковыми средствами). Исследование речевого общения стимулировало публикацию функциональных и коммуникативных грамматик, сопоставительное изучение языков [Золотова и др. 1998; Милославский 2002; Рожкова 1994; Сопоставительные исследования... 1998; Тер-Минасова 1994].

При обосновании современной концепции обучения языку наиболее плодотворно используются следующие положения коммуникативной лингвистики [Винокур 1993; Формановская 1998, 2007] и психологии общения [Горянина 2002; Зимняя 2001; Леонтьев 1997, 2001]:

а) в качестве единицы коммуникативности (и обучения) рассматриваются *речевые акты* (утверждение, просьба, вопрос и др.). Речевые акты, объединенные в единицы более высокого уровня, образуют *дискурс*. В практике преподавания РКИ опора на речевые акты разных уровней способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации;

б) в качестве единицы отбора речевых актов выступает *речевая интенция* говорящего, определяющая его намерение выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств,

т. е. осуществить *речевой акт*. Речевая интенция определяет поведение коммуникантов, а отбор интенций (реплико- и текстообразующих) зависит от потребности, мотива и целей, т. е. побуждающих факторов, лежащих в основе речевого действия;

в) в качестве единицы обучения выступает *речевая модель*, реализующая содержание речевого акта;

г) в качестве единиц речемыслительного процесса рассматриваются *речевые операции*, для которых характерны автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу. В этом смысле речевая операция соответствует навыку;

д) конечной же целью обучения и овладения языком является *коммуникативная компетенция*, т. е. способность пользоваться языком как средством общения на основе приобретенных знаний, речевых навыков и умений.

Перечисленные положения коммуникативной лингвистики и психологии общения нашли отражение в современных программах по русскому языку [Программа-справочник... 1998] и реализованы в ряде учебных комплексов коммуникативной направленности [Битехтина и др. 1995; Лариохина 1997; Аксенова 1999; Костина и др. 2000].

2. Получило развитие направление исследований, ориентированное преподавателя на обучение *межкультурному общению* и отражающее интерес учащихся к культуре и образу жизни носителей языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. При этом наметились две тенденции интерпретации фактов культуры в учебных целях, которые могут быть разведены и хронологически.

Согласно первой тенденции, преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения. Основными объектами рассмотрения при этом являются: безэквивалентная лексика, фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре, невербальные средства общения, речевой этикет, нормы повседневного общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в художественной литературе. Культуроведческая информация при этом извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Такой подход к изучению языка в контексте культуры впервые был обоснован в книге «Язык и культура: Лингво-

страноведение в преподавании русского языка как иностранного» [Верещагин, Костомаров 1973, 4-е изд. – 1990] и продолжен во многих публикациях (напр., [Прохоров 1995, 1996; Верещагин, Костомаров 1999; Мамонтов 2000; Елизарова 2005]). В качестве единицы культуры, запечатленной в языке, стало использоваться понятие «логоэпистема» (термин, введенный в научный оборот Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомаровым).

Согласно второй тенденции в изучении языка и культуры, на занятиях по практике языка рекомендуется идти от фактов культуры к явлениям в языке. Эта тенденция отразила произошедшее в 90-е годы смещение научных интересов в сторону изучения на занятиях по языку прежде всего культуры, и была предложена новая парадигма: культура – цель, язык – средство. Научный и методический поиск в рамках этого направления были связаны с публикациями И.И. Халеевой [Халеева 1989], В.В. Воробьева [Воробьев 1997], Д.Б. Гудкова [Гудков 2000].

Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается в новой области языкознания – *лингвокультурологии*, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. В число же объектов изучения включаются речевое поведение, этикет, текст как единица культуры и даже взаимодействие языка и религии, т. е. все то, что составляет «языковую картину мира» и формирует, по определению Ю.Н. Караулова, «вторичную языковую личность» [Караулов 1987]. На наш взгляд, лингвострановедение на сегодняшний день сохраняет позиции ведущей учебной дисциплины, положения которой используются на занятиях по практике языка при интерпретации фактов культуры в иноязычном тексте, в то время как лингвокультурология в большей степени является научной дисциплиной, изучающей взаимодействие языка и культуры в процессе их функционирования.

Лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы к обучению и изучению языка за последние годы получили практическую реализацию:

а) в рамках знакомства учащихся с культурой речевого общения [Фаенова 1991; Формановская 1998; Культура русской речи... 1996; Введенская и др. 1999; Аннушкин 1994]. Это направление в работе включает овладение стилистически правильной иноязычной речью с точки зрения культурологического содержания высказывания;

б) в рамках овладения нормами межкультурного общения, результатом которого является формирование социокультурной компетенции как способности к общению с носителями языка с

учетом присущих им национально-культурных особенностей социального и речевого поведения [Тер-Минасова 2000; Харченкова 1994; Гудков 2000; Сысоев 1991; Сафонова 1996]. Социокультурная компетенция предполагает развитие определенных качеств личности обучающегося, среди которых могут быть названы, в частности, следующие: терпимость, открытость, готовность к общению. На формирование таких качеств, а также предотвращение социокультурных ошибок, которые являются причиной нарушения иноязычного общения, направлен методический поиск многих лингвистрановедов;

в) в рамках концепции коммуникативного иноязычного образования, разрабатываемой под руководством Е.И. Пассова [Пассов 2000]. Согласно этой концепции, привлекавшей внимание русистов на конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе (1999), овладение иностранным языком есть образовательный процесс, содержанием которого является культура страны изучаемого языка. Язык и культура на занятиях выступают в неразрывном единстве, в котором решающая роль принадлежит культуре; иноязычная же культура усваивается в диалоге с родной в процессе речевого общения. Эта концепция овладения языком получила реализацию в ряде учебных курсов по иностранным языкам для средней и высшей школы;

г) в рамках анализа структуры и содержания текста с точки зрения его социокультурного содержания [Кулибина 2000].

3. Исследования уровней владения языком, проводившиеся Советом Европы в 60–80-е годы, завершились публикацией документа «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе, изданном на русском языке под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [М., 2003] помимо определения понятия коммуникативная компетенция и толкования входящих в ее состав компетенций, были описаны уровни владения языком (выживания, допороговый, пороговый, верхний промежуточный, продвинутый, профессиональный), а в рамках каждого уровня определен минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку. Российские методисты, опираясь на исследования, проводимые в рамках Совета Европы, разработали «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному» (1999–2000) и предложили описание шести уровней владения языком (элементарный, базовый, I–IV сертификационный) применительно к обучению в вузе [Государственный образовательный стандарт... 1999–2000].

В качестве параметров для выделения уровней стали рассматривать:

а) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решать средствами языка в пределах уровня;

б) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых эти задачи могут быть решены, т. е. какова предметно-содержательная сторона общения;

в) степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения задач.

Наиболее успешным следует признать описание порогового уровня владения языком в сфере повседневного и профессионального общения [Пороговый уровень... 1996] и предпорогового (или базового) уровня [Предпороговый (базовый) уровень... 2002]. Актуальной остается задача унификации количества уровней и их трактовки применительно к разным условиям и профилям обучения, не отличающихся единообразием в работах разных специалистов.

4. Описание уровней владения языком в рамках Госстандарта способствовало интенсификации исследований в области контроля овладения РКИ. Заметим, что проблемы контроля широко обсуждались на всех этапах развития методики [Шипица 1985; Раппопорт и др. 1987; Коккота 1989]. Наряду с традиционными видами контроля (диктанты, изложения, сочинения, выступление на предложенную тему) в 90-е годы начинает широко использоваться *тестовый контроль*, что означало переход на новые и более совершенные формы определения уровня владения языком.

Появилась новая отрасль педагогики – *тестология*, новая профессия – *тестолог*. При Министерстве образования и науки РФ создается Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (1998), на который были возложены задачи заниматься распространением образовательных стандартов и российской системы тестирования. Центр проводит тестирование в России и за рубежом по разным уровням владения русским языком, организует семинары по подготовке специалистов в области тестирования.

Вопрос о преимуществах и недостатках традиционного и тестового контроля остается дискуссионным. К достижениям тестирования как способа определения уровня владения языком на современном этапе развития методики можно считать:

а) определение лингводидактического теста как комплекса заданий, с помощью которых устанавливается уровень компетенции испытуемого, а его результаты поддаются оценке по заранее установленным критериям;

б) обоснование показателей качества теста, к которым относятся валидность, надежность, экономичность, доступность тестового материала;

в) создание системы тестовых заданий;
г) разработка способов оценки качества выполнения теста (с помощью ключей, контрольных матриц, шкалы измерений, интервью и др.);

д) определение объектов тестирования (средства общения, речевая деятельность). Так как именно коммуникативные умения являются основным показателем владения языком, то обоснован тезис о том, что основным объектом итогового контроля должны являться речевые умения, а владение языковым материалом представляет собой объект текущего контроля;

е) разработка критериев оценки уровня владения языком, допускающих количественные и качественные измерения;

ж) создание надежных и доступных инструкций по проведению тестирования;

з) описание методик проведения тестов как с помощью специальных технических устройств (в том числе компьютеров), так и путем использования печатных материалов.

К достижениям тестирования в области преподавания РКИ следует отнести создание ряда тестов, прошедших апробацию в учебном процессе и доказавших свою эффективность: Абитуриент-тест [Абитуриент-тест... 1994]; Типовые тесты для разных уровней владения языком [Типовые тесты... 1999; Типовые тесты: элементарный – I–IV сертификационные уровни 1999], Тестовый практикум [Тестовой практикум... 1997] и др.

5. Получило интенсивное развитие исследование проблемы стратегий овладения и владения языком в связи с изучением способов приобретения и сохранения информации при изучении языка. Такие исследования проводятся с позиции когнитивной психологии и привлекают внимание методистов, которые пытаются использовать когнитивные факторы при обучении порождению и восприятию речи. Исследование стратегий овладения языком впервые в отечественной науке было предложено в работе «Язык и личность» [Ейгер, Раппопорт 1991]. В настоящее время описаны более ста стратегий, непосредственно влияющих на овладение языком и способствующих такому овладению [Акишина, Каган 1997; Залевская 1999; Мангус 1999].

6. На занятиях по языку получил широкое распространение самоконтроль учащимися достигнутого ими уровня владения языком. Эта проблема решается в контексте «Европейского языкового портфеля», созданного под эгидой Совета Европы и призванного формированию единого образовательного пространства в области овладения современными языками Европы. В России языковые портфели разработаны для изучающих иностранные языки в

средней и высшей школе [Языковой портфель... 2001; Языковой портфель... 2003], и создание подобных портфелей по РКИ представляется задачей, требующей своего решения.

7. Было обосновано содержание коммуникативной компетенции как цели обучения РКИ. Термин компетенция, как известно, был введен в научный обиход в 60-е годы XX столетия американским лингвистом Н. Хомским для обозначения способности к выполнению какой-либо деятельности и совокупности знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине [Хомский 1972].

В 90-е годы коммуникативную компетенцию стали рассматривать как совокупность ряда компетенций (лингвистической, социокультурной, дискурсивной, социальной, стратегической), описание которых впервые было предложено в документе Совета Европы «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). При этом некоторые исследователи особую роль в составе коммуникативной компетенции отводят компетенции дискурсивной [Московкин, Юрков 2004] на том основании, что в речевой деятельности именно дискурсу с его признаком процессуальности принадлежит ведущая роль в процессе общения и обучения языку как средству общения.

Наряду с понятием *компетенция* в литературе последних лет стало широко использоваться понятие *компетентность* (в упомянутой выше работе Н. Хомского – исполнение (performance)). Таким образом, если компетенция означает совокупность знаний, навыков, умений, приобретенных в ходе обучения, то компетентность – способность пользоваться такими знаками в процессе общения.

8. Получили развитие современные технологии обучения, что привело к широкому внедрению в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютерных программ, дистанционного обучения. Достоинства образовательного процесса с использованием дистанционного обучения заключаются в организации самостоятельной работы учащихся в удобное для них время с использованием специальных компьютерных программ и возможностью контакта с преподавателем по телефону или электронной почте. Благодаря Интернету учащиеся получают доступ к мировым базам данных, что обеспечивает максимальную эффективность образовательного процесса. В литературе последних лет получили обоснование дидактические возможности дистанционного обучения [Дистанционное обучение... 1998; Хуторской 2000], особенности применения компьютерных технологий на занятиях по иностранным языкам и РКИ [Крючкова 1998; Азимов 2000, 2008].

Опыт преподавания РКИ в рассматриваемый период был обобщен в ряде общих, частных и специальных методик.

«Методика преподавания русского языка как иностранного» [Методика преподавания... / Митрофанова, Костомаров и др. 1990] была подготовлена ведущими специалистами Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и содержала изложение ее теоретических основ, свойственных ей категорий и понятий, единиц, приемов и методов обучения, форм организации учебного процесса. Авторы исходили из признания методики как самостоятельной дисциплины, предмет которой – обучение другому языку как средству общения. Подробно был проанализирован принцип коммуникативности как ведущая категория методики, стратегии и технологии обучения. Авторы стремились обобщить существующее представление о методике в свете данных лингвистики, психолингвистики, теории общения и коммуникативно-деятельностного характера обучения.

«Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)» [Методика преподавания... / Под ред. А.Н. Щукина, 1990]. Пособие явилось первым курсом методики, адресованным филологам-русистам, будущим преподавателям языка, что объясняет ее практическую направленность и компактность в подаче материала. Впервые были рассмотрены профили обучения РКИ, этапы развития отечественной методики. Выводы после каждой главы, вопросы и задания способствовали активизации учебного материала.

«Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе» [Практическая методика... 1990] обобщила опыт преподавания РКИ на подготовительных факультетах и явилась коллективным трудом 36 авторов. Это обстоятельство не могло не отразиться на содержании пособия, представляющего собой в большей степени сборник статей с изложением опыта работы авторов публикации.

«Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка» [Акишина, Каган 1997, 2002]. В работе обобщен опыт преподавания русского языка в России и США. Пособие адресовано начинающему преподавателю и содержит четкое изложение современной концепции преподавания, в том числе стратегий обучения и овладения языком. Интерес представляет анализ трудностей, которые возникают у преподавателя при работе над отдельными аспектами языка и видами речевой деятельности.

«Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межязыкового сопоставительного анализа» [Вагнер 1995, 2001]. Работа является одним из первых образцов национально-ориентированной методики. Учи-

тывая особенности родного языка учащихся автор предложил свою стратегию обучения, основанная на учете типичных ошибок и трудностей, возникающих при овладении русским языком.

«Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций» [Методика обучения... 1990, 2000]. Работа обобщила опыт преподавания курса методики в РГПУ им. Герцена и впервые содержит характеристику Государственного образовательного стандарта по русскому языку и анализ инновационных технологий в обучении.

«Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку» [Русский язык... 2004]. Пособие для студентов-филологов и преподавателей русского языка.

«Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки» [Капитонова, Московкин 2006]. Один из лучших курсов методики для преподавания РКИ на начальном этапе обучения.

Курсы методики удачно дополняет **«Сборник методических задач для изучающих русский язык»** [Василенко, Добровольская 1990].

В условиях дефицита учебной и методической литературы полезным стало издание хрестоматий для изучающих и преподающих языки [Хрестоматия... 1998; Общая методика... 1991]. Первая работа содержала отрывки из произведений 200 авторов, сгруппированные по темам курса методики для РКИ, вторая – извлечения из работ 40 известных методистов.

К числу востребованных публикаций по методике относятся **«Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)»** [Азимов, Щукин 1999] и **«Лингводидактический энциклопедический словарь»** [Щукин 2006]. Последняя публикация содержит более 2000 терминов и понятий лингводидактики и смежных гуманитарных дисциплин и 400 биографий деятелей педагогики, лингвистики, психологии.

Итоги развития методики на рубеже нового столетия были подведены на VII (Москва, 1990), VIII (Регенсбург, 1994), IX (Братислава, 1999), X (Санкт-Петербург, 2003), XI (Варна, 2007) конгрессах МАПРЯЛ.

Вопросы и задания

1. Какие, на Ваш взгляд, наиболее значительные события произошли в развитии методики преподавания РКИ в послевоенные годы?
2. Какое значение для обучения иностранных учеников рус-

скому языку имело открытие подготовительного факультета в МГУ (1958), Российского университета дружбы народов (1960), Научно-методического центра русского языка (1968), преобразованного в 1974 г. в Институт русского языка им. А.С. Пушкина?

3. Когда была основана Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы? Кто был ее первым президентом?

4. Назовите учебники русского языка, которые широко использовались на разных этапах развития методики преподавания РКИ?

5. Каким образом теория речевой деятельности и лингвострановедческая концепция обучения языку повлияли на развитие современной методики преподавания РКИ?

Литература

Абитуриент-тест: Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России / Л.П. Клобукова и др. – М., 1994.

Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. – М., 2000.

Азимов Э.Г. Методическое руководство по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. – М., 2008.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. (Теория и практика преподавания языков). – СПб., 1999.

Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. – М., 1997; 2-е изд., испр. и доп. – М., 2002.

Аксенова М.П. Русский язык по-новому. – СПб., 1999. – Ч. 1, 2, 3.

Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М., 1970.

Аннушкин В.И. Риторика. Учебное пособие. – Пермь, 1994.

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М., 1990.

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1982.

Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. – М., 2000.

Бахтиярова Х.Ш., Щукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. – Киев, 1998.

Баи Е.Г., Владимирский Е.Ю., Дорофеева Т.М. и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. – М., 1962. – Вып. 1, 2.

Бедняков А.С., Мазур Ю.Н. Учебник русского языка: В 2-х ч. – М., 1959.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.

Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М., 1989.

Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. – М., 1937.

Бернштейн С.И. Словарь фонетических терминов / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1996.

Беспаленко В.В. и др. Учебник русского языка для иностранцев (программированный). – Киев, 1969.

Битехтина Г.А. и др. По-русски – без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. – М., 1995.

Борисова А.И. и др. Включенное обучение – новый тип обучения иностранных студентов-русистов // Русский язык за рубежом. 1983. – № 4.

Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной работы. – М., 1988.

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь. – М., 1995; 2-е изд. – М., 2001.

Вагнер В.Н., Овсиенко Ю.Г. Учебник русского языка для лиц, говорящих на английском языке. – М., 1967.

Ванеева В.Н., Вишнякова Т.А., Остапенко В.И. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке. – М., 1965.

Василенко Е.И., Добровольская В.В. Сборник методических задач для изучающих русский язык. – М., 1990.

Васильева А.Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов. – М., 1981.

Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. – Ростов н/Д., 1999.

Вережагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих актов. – М., 1999.

Вережагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1973; 4-е изд. – 1990.

Верthroградская Э.А. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. – М., 1976.

Винокур Т.В. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М., 1993.

Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – М., 1982.

Володина Г.И. и др. Русский язык. Учебник для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений (2–3 курсы). – М., 1985.

Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. Методическое пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск, 1999.

Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.

Воронин Л.Б., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам / Новые исследования в педагогической науке. Сб. V, VI. – М., 1966; сб. IX. – М., 1967.

Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы «Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку». Тезисы докладов и выступлений. – София, 1973.

Вятютнев М.Н. Формирование теории учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1974. – № 4.

Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1984.

Гак В.К. Русский язык в сопоставлении с французским. – М., 1988.

Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М., 1965.

Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М., 1976.

Геркан И.К. Русский язык в картинках. Сборник упражнений для начального этапа обучения. – М., 1970.

Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., 1993.

Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. Учебник. – М., 2001.

Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвострановедческий анализ художественного текста. – М., 1989.

Горизонт-1. Учебник русского языка для зарубежных школ / М.Н. Вятютнев, Э.Ю. Сосенко, И.А. Протопопова. – М., 1977.

Городилова Г.Г. К вопросу о развитии речевых навыков и умений // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М., 1969.

Горянина В.А. Психология общения: Учебное пособие. – М., 2002.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни. – М.; СПб., 1999–2000.

Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – М., 1985.

Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Учебное пособие. – М., 2000.

Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1998.

Донченко Г.В. Практический курс русского языка на этапе включенного обучения // Русский язык за рубежом, 1983. – № 4.

Донченко Г.В. и др. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов III-го курса включенного типа обучения. Ч. 1. – Обучение грамматике. Ч. 2. – Речевое общение. – М., 1989.

Дудель П.А. Русский язык в комвузах. – М., 1927–1929. – Т. 1–4.

Ейгер Г.В., Раппопорт И.А. Язык и личность. – Харьков, 1991.

Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2005.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.

Журавлева Л.С., Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Уровни владения русским языком повседневного и делового общения. Содержание обучения и контроль // Мир русского слова. – 2002. – № 1.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.

Захава-Некрасова Е.Б., Рассудова О.П., Рожкова Г.И. и др. Учебник русского языка для лиц, говорящих на немецком языке. – М., 1964.

Зимняя И.А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке. – М., 1978.

Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом, 1985. – № 5.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.

Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001.

Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.

Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М., 1981.

Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. – М., 1986.

Изаренков Д.И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи // Вестник МАПРЯЛ. – М., 2002. – № 36.

Капитонова Т.И., Лесюис В.Э., Персианова Н.А. Аудиовизуальный курс для студентов подготовительного факультета Ленинградского политехнического института. – Л., 1967.

Капитонова Т.И., Жукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1979. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1987.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

Кири Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В. Русская речь – интенсивно. – М., 1981.

Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986.

Клобукова Л.П. Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным в контексте европейских образовательных стандартов и тестов // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М., 1989.

Комплекс учебных пособий для студентов технического профиля / Т.А. Вишнякова, Л.С. Бадриева, Ю.А. Сдобнова. – М., 1972.

Костина И.С. и др. Перспектива. Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка. – СПб., 2000. – Вып. 1–5.

Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. – М., 1994; СПб., 1999.

Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1976; 4-е изд. – 1988.

Краткий справочник по русской грамматике. Пособие для преподавателей национальных школ / Под общ. ред. П.С. Кузнецова. – М., 1939.

Крючкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка). – М., 1998.

Кто есть кто в современной русистике / Редакторы Ю. Караулов, А. Мустайоки. – М.; Хельсинки, 1994.

Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М., 1987.

Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М., 2000.

Культура русской речи и эффективность обучения / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М., 1996.

Лариошина Н.М. Практический курс русского языка для иностранных учащихся: Продвинутый этап. – М., 1997. – Ч. 1, 2.

Левитский В.В. Частотный словарь учебных пособий мединститута. – М., 1966.

Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. – М., 1984.

Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. – М., 1985.

Леонтьев А.А. Психолингвистика. – Л., 1967.

Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. – М., 1968.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М., 1970.

Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1997.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: для вузов. – М., 1999.

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 2001.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1959; 4-е изд. – 1981.

Лобанова Н.А., Слесарева И.П., Войнова Е.И. и др. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. I, II, III, IV–V годы обучения. – М., 1981–1984.

Логинова В.Г. Начинаем говорить по-русски. Диафильмокурс / Под ред. Г.Г. Городиловой. – М., 1977.

Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. – М., 2000.

Мангус Инга. Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка. – М., 1999.

Марков Ю., Вишнякова Т. Русская разговорная речь. 1200 наиболее употребительных слов // Русский язык в национальной школе. – 1965. – № 6.

Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы». Тезисы докладов и выступлений. – М., 1969. [I конгресс МАПРЯЛ].

Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций / Л.В. Лысенкова и др. – СПб., 1990; 2-е изд. – СПб., 2000.

Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. – М., 1995; 2-е изд. – М., 2001.

Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С.Г. Бархударова. – М., 1967.

Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. – М., 1990.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990.

Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. – М., 1975.

Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М., 1981.

Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. – М., 1987.

Милославский И.Г. Культура речи и русская грамматика. Курс лекций. – М., 2002.

Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М., 2002.

Миртов А.В. Русский язык в национальных школах СССР. Методика преподавания. – Ростов н/Д., 1929.

Мисири Г.С. Говорим по-русски. Аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. – М., 1977.

Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.

Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. – М., 1998.

Московкин Л.В., Юрков Е.Е. Коммуникативная компетенция: лингвометодические аспекты / Труды и материалы Международной научной конференции. – Астрахань, 2004.

Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М., 1983.

Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ / Под ред. Л.А. Новикова. – М., 1976.

Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ / Под ред. Л.Ю. Максимова и др. – М., 1986.

Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М., 1988.

Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М., 1991.

Общеввропейская компетенция владения иностранным языком / Рук. проекта Д. Трим. – Страсбург, 1996.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Пер. с англ. – М., 2003.

Палей И.Р. Методика русского языка на занятиях со взрослыми. – М., 1941.

Парахина М.Ф. О программированных учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранцев // Русский язык для студентов-иностранцев. – М., 1969. – Вып. 8.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000.

Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. – Ташкент, 1935.

Пороговый уровень. Русский язык / Рук. проекта Е.М. Степанова. Т. 1 – Повседневное общение. Т. 2 – Профессиональное общение. – Совет Европы Пресс, 1996.

Потанова Н.Ф. Русский язык. Для лиц, говорящих на французском языке. – М., 1936.

Потанова Н.Ф. Russian. Учебник русского языка для народов, говорящих по-английски. – М., 1945.

Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / Под ред. Н.А. Метс. – М., 1985.

Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н.С. Власова и др. – М., 1990.

Практический курс русского языка. Учебное пособие для студентов-иностранцев, обучающихся на естественных факультетах университетов / Под ред. Г.И. Володиной. – М., 1970.

Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение / Рук. проекта Е.М. Степанова. – М., 2002.

Проблемы учебника русского языка как иностранного: Сб. статей / М.Н. Вятютнев и др. – М., 1977.

Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом факультете МГУ / Е.Л. Бархударова и др. – М., 1998.

Протченко И.Ф., Черемисина Н.В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1986.

Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М., 1995.

Прохоров Ю.Е. Национальные культурные стереотипы речевого общения в обучении русскому языку иностранцев. – М., 1996.

Пулькина И.М. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев и методические указания. – М., 1956.

Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев / Под ред. П.С. Кузнецова. – М., 1958.

Раппопорт И.А. и др. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллин, 1987.

Рожкова Г.И. Очерки практической грамматики русского языка. – М., 1978.

Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М., 1983.

Рожкова Г.И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских: Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. – М., 1994.

Рожкова И.М., Пирогова Л.И. Учебник русского языка. Интенсивный курс. – М., 1981.

Русский язык – 1,2,3. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ / М. Вятютнев, Э. Сосенко, И. Протопопова. – М., 1971–1973.

Русский язык для всех: Учебный комплекс / Е.М. Степанова, З.Н. Иевлева, Л.Б. Трушина // Под ред. В.Г. Костомарова. – М., 1970.

Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады советской делегации на VII конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1990.

Русский язык и литература в современном диалоге культур. Тезисы докладов ученых России на VIII конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1994.

Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И.П. Лысаковой. – М., 2004.

Рыт Е.М. Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке. – М., 1930.

Сафонова О.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.

Светлаев М.В. Учебник русского языка. – М., 1952.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981.

Смирницкий А.М., Свешников П.П. Учебник русского языка. Элементарный курс. – М., 1935.

Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ / Отв. ред. В.Г. Костомаров. – М., 1982.

Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Составитель Л.Б. Трушина. – М., 1981.

Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков: Монография / Под ред. А.Г. Широковой. – М., 1998.

Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). – М., 1979.

Старт 1, 2, 3 / М.М. Галеева, Л.С. Журавлева, М.М. Нахабина и др. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. – М., 1978.

Сысоев П.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М., 1991.

Темп. Интенсивный курс русского языка / О.П. Рассудова, Л.В. Степанова. – М., 1979.

Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в учебном процессе. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ / Под ред. В.Г. Костомарова. – М., 1979.

Тер-Минасова С.Г. Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. – М., 1994.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

Тестовый практикум. Русский язык: цель и результат / Под ред. Е.Л. Корчагиной и др. – М., 1997.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному: элементарный, базовый, I–IV сертификационные уровни / Н.П. Андрушина, Л.П. Клобукова и др. – М.; СПб., 1999.

Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения. Уровни I, II, III. / Под ред. Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной. – М., 1999.

Учебник русского языка для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений / Г.И. Володина, М.Н. Найфельд, Е.Л. Блинцовская. – М., 1976.

Фаенова М.О. Обучение культуре общения на иностранном языке. – М., 1991.

Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. – М., 1987.

Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматический аспект единиц общения. – М., 1998.

Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М., 2002.

Формановская Н.И. Избранные статьи разных лет. – М., 2007.

Фридман Г. Учебник русского языка для чехов. – М., 1955.

Халеева И.И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989.

Харченкова Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. – СПб., 1994.

Хераскова Е.П. Русский язык. Учебник русского языка для болгар: В 2-х ч. – М., 1956.

Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Рус. пер. – М., 1972 (англ. 1965).

Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. А.Н. Щукин. – Воронеж, 1998.

Хуторской А.В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. – М., 2000.

Шипица Л.В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). – М., 1985.

Штейнфельд Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка. – Таллин, 1963.

Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки // Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. 3-е изд. испр. и доп. – М., 2002.

Щукин А.Н. Аудиовизуальные средства обучения. – М., 1975.

Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М., 1984.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003.

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., 2006.

Языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. – М., 2001.

Языковой портфель для филологов. – М., 2003.

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

Азимов Эльхан Гейдарович, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 50 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, использованию мультимедийных технологий и Интернета в обучении иностранным языкам, организации повышения квалификации российских и зарубежных русистов, дистанционному обучению и др. Выпускник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Базылев Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор учебников по немецкому и шведскому языкам, публикаций по общим вопросам теории перевода, методики преподавания иностранных языков и философии языка. Выпускник Московского государственного педагогического института иностранных языков имени Мориса Тореза (ныне МГЛУ).

Битехтина Наталья Борисовна, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 55 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Виноградова Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 35 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне – МГПУ).

Горбаневская Галина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 30 публикаций по вопросам лексической семантики и методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Российского университета Дружбы Народов.

Кирсанова Нина Дмитриевна, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 15 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Климова Валентина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 20 публикаций по вопросам практической методики преподавания русского языка иностранцам. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Константинова Алла Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 50 публикаций по вопросам морфологии и синтаксиса, устной научной речи, теории речевых жанров, научной, деловой, рекламной и политической коммуникации. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Кулибина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного, декан факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 150 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, использованию художественного текста в обучении языку, организации повышения квалификации российских и зарубежных русистов и др. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Мамонтов Александр Степанович, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 70 публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологии и др. Выпускник Российского университета Дружбы Народов.

Молчановский Виктор Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 70 публикаций по общим вопросам методики

преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурологии и др. Выпускник Тверского государственного университета.

Прохоров Юрий Евгеньевич, доктор педагогических наук, доктор филологических наук, профессор, ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 100 публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвистике, лингвокультурологии и др. Выпускник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Фарисенкова Любовь Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 50 публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного. Выпускница Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне – МГПУ).

Фролкина Людмила Вадимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 60 публикаций по методике преподавания русского языка как иностранного, лингвистике и др. Выпускница Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Щукин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики, педагогики и психологии факультета повышения квалификации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; автор более 200 публикаций по общим вопросам методики преподавания русского языка как иностранного и др. Выпускник Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Учебно-методические материалы семинара
«Современные инновационные технологии преподавания
русского языка как иностранного/неродного»
18–29 января 2010 года

Информационно-учебный центр
Государственного института русского языка
имени А.С. Пушкина
Материалы публикуются в авторской редакции
Компьютерная верстка и макет: Р.Я. Ерусланов
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6
Тел.: (495) 330 88 01 Факс: (495) 330 85 65
E-mail: inbox@pushkin.edu.ru
www.pushkin.edu.ru